Educar FCE

VOLUME 16 DEZEMBRO DE 2018

A CONTRIBUIÇÃO DIDÁTICA NA FORMAÇÃO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA INFANTIL PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO
p. 71

A MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
p. 482

MATEMÁTICA INCLUSIVA PARA DEFICIENTES VISUAIS
p. 698

ISSN 2447-7931

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

AUDERE EST FACERE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

AUDERE EST FACERE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

EDITORIAL

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA - UM UNIVERSO DE OPORTUNIDADES!

Um em cada cinco estudantes matriculados no ensino superior estuda a distância. No período de 2007 a 2017 o salto no número de alunos nessa modalidade foi de 370 mil para 1.757 mil, quase 400%. Enquanto no ensino presencial o crescimento foi de apenas 34%. Oportunidades de estudo, especialmente aos que não conseguiam ter acesso, é o grande resultado desse fenômeno. Esse movimento vem transformando o ensino superior no Brasil.

O crescimento vertiginoso do EaD se deve a dois fatores principais, segundo especialistas em educação. A flexibilidade é um deles. Em um curso online o aluno pode estudar onde e quando quiser. É uma solução para quem prefere evitar grandes deslocamentos economizando tempo e dinheiro.

Quando falamos do perfil do aluno de ambas modalidades, a realidade é bem diferente. Enquanto no ensino presencial 61% dos alunos estão na faixa de 21 a 30 anos, no ensino a distância quase metade tem entre 31 e 40 anos. Dessa forma podemos afirmar que o ensino a distância tem como uma de suas responsabilidades colocar de volta aos estudos pessoas que já tinham desistido do ensino superior por terem entrado no mercado de trabalho ainda jovens.

Nesse sentido o Grupo Voltaire, por meio da Faculdade Campos Elíseos (FCE), está ampliando significativamente a quantidade de cursos oferecidos de graduação a distância em 2019. Outro grande movimento do grupo foi a aquisição da Faetel (Faculdade Teológica de Ciências Humanas e Sociais Logos), instituição com mais de 30 anos de história. Agora a Voltaire conta com mais de 150 polos em todo território nacional.

A expectativa do setor é continuar crescendo nos próximos anos. A relação da graduação a distância versus a presencial indica que a expansão deve seguir a tendência dos últimos anos. Isso sinaliza novas oportunidades de negócios para quem tiver interesse.

Venha ser um parceiro do Grupo Voltaire Educacional!

Rodrigo Chalhub Alonso
Professor, Empresário e Gestor de
Polos da Faculdade Campos Elíseos

CONSELHO EDITORIAL
Adriana Alves Farias
Cláudia R. Esteves
Ivan César Rocha Pereira
Paulo Malvestio Mantovan
Rodrigo Chalhub Alonso
Rodrigo Leite da Silva

EDITOR-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
(Dezembro, 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

10 ENSINANDO INGLÊS NA EDUCAÇÃO INFANTIL – REFLEXÕES E PERSPECTIVAS
ALESSANDRA PASCHOAL LETTIERI

21 ARTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA RELEVÂNCIA
ALINE GUIRAO DE MOURA

31 RESSIGNIFICANDO A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DE APRENDIZAGEM
ANA ALVES ALENCAR

43 COMO OCORRE A APRENDIZAGEM NO INDIVÍDUO
ANA CAROLINA MILKE REGINATO DE MORAES

52 O ENSINO DA HISTÓRIA E DA CULTURA AFRO BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL POR MEIO DA LITERATURA
ANDREZA GUSTAVO DA SILVA

62 TDAH: AS RELAÇÕES ENTRE ESCOLA, FAMÍLIA E SOCIEDADE NO CONTEXTO EDUCACIONAL
CARMEN ROSA DE OLIVEIRA

71 A IMPORTÂNCIA DA LEITURA INFANTIL PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO
DANIELA OMENA GUIMARÃES RAMOS

80 A CONTRIBUIÇÃO DO TEATRO NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS
DENISE APARECIDA MORALES BONIFÁCIO

89 AÇÕES A SEREM FOMENTADAS NA ESCOLA, BASES EDUCACIONAIS QUE BUSCAM NA ESCOLA A IGUALDADE ÉTNICO-RACIAL
DENISE DOS SANTOS SOUZA TURUBIA

103 INCLUSÃO ESCOLAR UM DESAFIO ENTRE O REAL E O IDEAL
ELIANE DOS SANTOS BREJEIRO

113 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO MATEMÁTICO NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
ELISETE WOZNIAK

124 A INFLUÊNCIA DA MÍDIA TELEVISIVA NO COMPORTAMENTO INFANTIL
ERIKA COSTA GOMES

136 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL
ILZA RODRIGUES FERREIRA

144 A AVALIAÇÃO COMO RETOMADA DO TRABALHO PEDAGÓGICO
ISABEL APARECIDA DIAS

153 EDUCAÇÃO E SURDEZ: UM RESGATE HISTÓRICO PELA TRAJETÓRIA EDUCACIONAL PELOS SURDOS NO BRASIL E NO MUNDO
JANAÍNA APARECIDA DE OLIVEIRA BARBIERI

169 REFLEXÕES ACERCA DA PSICOPEDAGOGIA E SUAS POSSÍVEIS RELAÇÕES COM A SUPERDOTAÇÃO
JULIANA CALVO CAVAMINAMI

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

189 OS BENEFÍCIOS DO LÚDICO PARA A MATEMÁTICA
LAUDICE MARIA DE JESUS PACHECO

197 ALFABETIZAÇÃO POR MEIO DOS JOGOS
LUANA THAIS DOS SANTOS

210 LUDOPEDAGOGIA A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
LUCIANA CAVALCANTI

220 JOGOS E BRINCADEIRAS POPULARES E O DESENVOLVIMENTO MOTOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL
LUCIANE MEIRE DOS SANTOS

228 A IMPORTÂNCIA DO JOGO PARA O DIAGNÓSTICO PSICOPEDAGÓGICO
LUMA CARLOS DELGADO

242 JOGOS COOPERATIVOS: HISTÓRICO E FUNDAMENTOS
MARIA ANUNCIAÇÃO DE SOUZA

252 A LITERATURA INFANTIL, OS CONTOS DE FADAS E O DESENVOLVIMENTO DO IMAGINÁRIO INFANTIL
MARIA APARECIDA ALVES SILVA

263 ARTE COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
MICHELLE ANTUNES DE CARVALHO

271 O PAPEL DO PSICOPEDAGOGO E A IMPORTÂNCIA DESSE PROFISSIONAL NO ÂMBITO ESCOLAR
MORGANA RODRIGUES CAMPOS

285 ANÁLISE COMPARATIVA DAS CONSTITUIÇÕES FEDERAIS E LDBs
PAULO CÉSAR DA COSTA

294 A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
PRISCILA MARIA TRENTIN

308 A PROPOSTA TRIANGULAR DESENVOLVIDA POR MEIO DE UM PROJETO DE ARTE NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO
QUÉZIA MARTINELLI DE SOUZA

321 A ALFABETIZAÇÃO À SERVIÇO DO LETRAMENTO: É POSSÍVEL
RAFAEL ANDRADE DOS SANTOS

336 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA X ENSINO PRESENCIAL
RÉGIA CHINELATO DA SILVA HITOS

344 EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE CULTURAL
SHIRLEY NOGUEIRA DOS SANTOS TEBALDI

355 SER PROFESSOR NUMA SOCIEDADE EM TRANSFORMAÇÃO
SIMONE BENTO DE OLIVEIRA

363 QUESTÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: BRINCADEIRAS DE MENINOS E BRINCADEIRAS DE MENINAS
SUMAIA NASSIB AZZAR SLAVISKI

376 UMA ANÁLISE DO INSUCESSO NA APRENDIZAGEM DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ESCOLA PÚBLICA
TATIANA ANDRADE SILVA

382 O AUTISMO E A EDUCAÇÃO INFANTIL
THAIS BAREÑO CALÓ ALVES

390 A BRINQUEDOTECA E SUAS CONEXÕES NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO INFANTIL
VANUSA APARECIDA DA SILVA

400 AVALIAÇÃO EM SALA DE AULA
VIVIANE DA CRUZ SILVA

406 JOGOS COOPERATIVOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA
MÁRCIA REGINA BRAGA SANTOS

415 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO
CRISTIANE AMARO DA SILVA

424 AS IMPLICAÇÕES DOS JOGOS NO ENSINO DE CONTEÚDOS ATITUDINAIS PARA ESCOLARES DO ENSINO FUNDAMENTAL I
GIORGIA REGINA AGOSTINHO DO NASCIMENTO

437 O DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL: LIMITES E POSSIBILIDADES
LUCIANA SILVA DE SOUZA

445 OS JOGOS ELETRÔNICOS E A PRÁTICA PEDAGÓGICA
JORGE LUIZ DIAS ARAUJO

454 O ENSINO DA HISTÓRIA NO ESPAÇO ESCOLAR
ELIANE RODRIGUES PESSOA VIANI

462 DESENHO INFANTIL: UMA HISTÓRIA A SER CONTADA
NANCI APARECIDA DA TRINDADE CAMPOS

470 O DESENVOLVIMENTO NECESSÁRIO PARA UMA ESCOLA INCLUSIVA DE QUALIDADE
KÁTIA CAPELOSSA SILVA GARCIA

482 A MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
SUHAILA ABDOU KALIK CEDRO

491 AS LEGISLAÇÕES BRASILEIRAS QUE ENVOLVEM A SEGURIDADE SOCIAL DA CULTURA AFRO BRASILEIRA
ISABEL CRISTINA DOS SANTOS

504 A INTERVENÇÃO DA ARTE E DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
MARIA APARECIDA NICACIO DA SILVA OLIVEIRA

514 PRINCÍPIOS DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO SEUS PROCESSOS
SILVANA DOS SANTOS LOPES

532 LITERATURA INFANTIL NA EDUCAÇÃO
NEIDE MARIA DA LUZ SANTOS

545 O ENSINO DA MATEMÁTICA E EDUCAÇÃO INFANTIL: BRINCANDO PARA APRENDER MATEMÁTICA
ALECSANDRA SAMPAIO SANTOS

553 EDUCAÇÃO AMBIENTAL
ANA APARECIDA DA SILVA SOARES

564 TECNOLOGIA E SUSTENTABILIDADE
ELAINE CRISTINA ALVES

571 GESTÃO AMBIENTAL E CIDADANIA
JESSICA OLIVEIRA DOS SANTOS

581 O PSICOPEDAGOGO E SUAS INTERVENÇÕES NAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM
MARINA DE FÁTIMA URBANO MARQUES

592 A GESTÃO DEMOCRÀTICA E SEUS DESAFIOS NO ENSINO PÚBLICO BRASILEIRO
LUCÉLIA DA SILVA ORESTE

601 A SERIEDADE DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ANGELITA FARIA MARQUES DE OLIVEIRA

610 A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
FABIANE ALVES DE LEÃO

623 A INDISCIPLINA ESCOLAR E FAMILIAR
ANA PAULA MOREIRA

634 LIBRAS COMO SEGUNDA LÍNGUA
CLAUDIA DO AMARAL PEREIRA

646 LUDICIDADE E APRENDIZAGEM NAS PRÁTICAS ESCOLARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL
NAIR FRANCISCA DE MACEDO ALONSO

655 PRÁTICAS EDUCATIVAS E A ROTINA
LILIANE CAROLINE DA SILVA

664 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO AO ALUNO COM DISLEXIA
LOURDES FERREIRA SILVA

675 TEATRO: A ARTE COMO INSTRUMENTO METODOLÓGICO NO PROCESSO DE APRENDIZADO
THAMARA GUIMARÃES LIMA

689 O PAPEL DO SUPERVISOR ESCOLAR
MARIA LUCIANA TELES DE OLIVEIRA

698 MATEMÁTICA INCLUSIVA PARA DEFICIENTES VISUAIS
PEDRO HOLANDA CAVALCANTI

710 A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NO DESENVOLVIMENTO DA IMAGINAÇÃO E DA CRIATIVIDADE
GILSON PRESTES

719 A IMPORTÂNCIA DO IMAGINÁRIO
THAISY DE CASTRO MAIA

728 A SIGNIFICÂNCIA DA POESIA NA CONSTRUÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL
CLÁUDIA CELI MOURA

735 ACESSO À EDUCAÇÃO: UM DIREITO GARANTIDO CONSTITUCIONALMENTE
DAYANE PLASTINA DE BARROS GAMARRA

743 ALIENAÇÃO PARENTAL - REFLEXOS NEGATIVOS PARA A CRIANÇA
JULIANA BATISTA MOTA GORGONE BARBOSA

753 DEFICIÊNCIA FÍSICA: OS DESAFIOS DO DEFICIENTE FÍSICO NO ESPAÇO DA ESCOLA PÚBLICA
FABIANA GODINHO DA SILVA

764 O ENSINO DE ARTES NA ESCOLA NO CONTEXTO DA INCLUSÃO ESCOLAR
TIRSA ARRUDA DOS SANTOS

773 O LÚDICO E A ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA
PATRÍCIA DE OLIVEIRA DA COSTA

782 A LUDOPEDAGOGIA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO
ELIANE FERNANDES DE OLIVEIRA BRAYNER

797 **A CONTRIBUIÇÃO DO PSICOPEDAGOGO NAS INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS**
ELENICE DE CARVALHO RODA

806 **A CONSTRUÇÃO DE VALORES NA ESCOLA**
PAULA ANDREA DE AVILA PINHEIRO

820 **LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
DÉBORA CAETANO DA SILVA PINHEIRO

828 **A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO NO TRÂNSITO NAS ESCOLAS**
RENATA LOPES NETO

836 **A CONTRIBUIÇÃO DO PSICOPEDAGOGO NO TRABALHO COM CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE ABRIGAMENTO**
INDIARA DE CASTRO PIACENTE

850 **CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E LITERATURA NAS PRÁTICAS ESCOLARES NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
RIZOLENE COUTINHO VALENÇA

860 **PLURALIDADE CULTURAL E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS PRÁTICAS ESCOLARES**
MELISSA RODRIGUES GARCIA

870 **FAMÍLIA E ESCOLA: UMA PARCERIA EFICAZ**
MARISTELA LIDIANE PAGANINI

882 **TRABALHANDO O AUTISMO NAS ESCOLAS PÚBLICAS**
BRUNA MAZERINO

894 **VIOLÊNCIA NA ESCOLA: AGRESSIVIDADE E INDISCIPLINA NO COTIDIANO ESCOLAR**
LIDIANE SIMÃO DA SILVA

903 **PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO CONTEXTO LÚDICO DE APRENDIZAGEM**
ISABEL CRISTINA BLANCO MARTINEZ KOTOGE

913 **CONCEPÇÃO DE LEITURA E SUA PRÁTICA NA ESCOLA**
CARLA FERREIRA DE ARAUJO

921 **A IMPORTÂNCIA DO REGISTRO PARA O PROCESSO AVALIATIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
MARINA OLIVEIRA REIS

928 **50 ANOS DE PEDAGOGIA DO OPRIMIDO**
LUIZELINA FARIAS LIMA

940 **O PSICOPEDAGOGO E A RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA**
MICHELE DA SILVA ALVES

951 **LETRAMENTO LITERÁRIO E OS SUJEITOS DA EJA: PRÁTICAS, EVENTOS E SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS**
JULMARA DA SILVA RONCARI

963 **A NEUROPSICOPEDAGOGIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A INCLUSÃO ESCOLAR**
ANDREA HELENA DA SILVA BERNARDES

973 **A VIOLÊNCIA INTRAFAMILIAR E A ESCOLA: VOZES SILENCIADAS**
MARIA CLEUSA RIBEIRO DE SOUZA MORENO

985 **O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
JÉSSICA CHEINE BENATO LIMA

992 **PSICOMOTRICIDADE E EDUCAÇÃO FÍSICA: CORRELAÇÕES EXISTENTES ENTRE AS DUAS TEMÁTICAS**
ROSEMARA PINTO TOBIAS DE CAMPOS

1004 **COMO O NEUROPSICOPEDAGOGO PODE AGREGAR A PRÁTICA PEDAGÓGICA DENTRO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**
MAÍSA MOREIRA DE SOUZA

1017 **O PAPEL DA ARTE-EDUCAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE, AUTOESTIMA E RESPEITO À DIVERSIDADE**
GABRIELA SOUZA SILVA

1028 **BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
LUCIANA XAVIER DE PAULA SANTOS

1037 **OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO AMBIENTE ESCOLAR**
ROSANA KIRILAUSKAS

1047 **A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR**
BÁRBARA CRISTINA DE JESUS ANTUNES

1057 **A INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA EM CRIANÇAS COM TDAH**
SANDRA REGINA GARCIA MEIRIÑO DE JESUS

1069 **A MÚSICA: BENEFÍCIOS PARA CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
ROSANA DOS REIS MATOS

1076 **TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM**
JULIANA DA SILVEIRA

1085 **DISLÉXIA**
NATHANE DE OLIVEIRA DA SILVA

1094 **TEATRO E MÚSICA NAS PRÁTICAS ESCOLARES**
MARTA ALMEIDA DE OLIVEIRA

1104 **USO DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
SILVINA MARIA DA SILVA SOUZA

1111 **O AMBIENTE ALFABETIZADOR COMO FACILITADOR NAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA ESCOLA**
VANESSA PEREIRA DE JESUS GARCIA

1121 **AVALIAÇÃO E APRENDIZAGEM**
PATRICIA FERREIRA DE ANDRADE

1132 **REFLEXÕES SOBRE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E DESENVOLVIMENTO INFANTIL**
RENATA MANFRA LUCENA DIAS

1143 **JOGOS MATEMÁTICOS**
TIAGO BARBOSA FELTRIN

1149 **A IMPORTÂNCIA DO LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
ANA FLÁVIA SANCHES CARLUCCI

1160 **O PORQUÊ DA PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIORES**
MARIA APARECIDA DIAS PINN

1178 **ARTE/EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO**
RENATA MODESTA ALVES DOS SANTOS

1192 **FORMANDO ALUNOS LEITORES**
EDNA APARECIDA DA COSTA

1200 **A PSICOMOTRICIDADE NAS RELAÇÕES HUMANAS**
ANDRÉIA GONÇALVES DE AQUINO

1209 PSICOMOTRICIDADE NO DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL
VALQUIRIA OLIVEIRA DA SILVA

1216 A GESTÃO DO USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA RELAÇÃO ENTRE A COMUNIDADE E A ESCOLA-
JAQUELINE TOPAL RAMTHUN

1225 A PSICOMOTRICIDADE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO
ALDA CASSIA RIBEIRO COSTA

1235 A LEITURA E O ATO DE LER
MARIA APARECIDA DA SILVA RAFAEL

1251 A IMPORTÂNCIA DA OPERACIONALIZAÇÃO DO RAADI I - PARA SUBSIDIAR O TRABALHO DO PROFESSOR DO ALUNO COM D.I
ELLEN CRISTINA TAVARES GALVÃO MIRANDA

1267 CONSTRUTIVISMO COMO PROJETO DE ALFABETIZAÇÃO: UM AGENTE FACILITADOR NO DIA A DIA DO PROFESSOR
ADRIANA AMBROSIO

1277 HISTÓRIA DA HUMANIDADE: A ARTE DE FORMA LÚDICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
CÉLIA GUIMARÃES SANTOS KRENCAS

1287 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: PERSPECTIVAS HISTÓRICAS
LUCIENE MORASSI

1299 A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ELIETE EVANGELISTA DOS SANTOS

1307 AVALIAÇÃO EDUCACIONAL
SANDRA ROCHA SOARES

1317 CONTRIBUIÇÕES DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
APARECIDA LEMOS HOHMANN

1328 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E AS RELAÇÕES COM AS NOVAS TECNOLOGIAS
GILDA NORTE DE GODOY

1338 LUDICIDADE: BRINCANDO E APRENDENDO: O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
JACQUELINE CINTIA FERNANDES MANO

1347 SABERES PROFESSORAIS NO ÂMBITO DA EAD- REVISITANDO REPRESENTAÇÕES EM BUSCA DE NOVAS PERSPECTIVAS DE TRABALHO
ARIANE MONTEIRO SIQUEIRA

1361 A RECREAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA INFANTIL
KARINA NASCIMENTO SILVA

1372 A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NOS ANOS INCIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I
RENATA MARTINS SOUZA

1381 A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL
MARILDA PEREIRA DA SILVA DE LEÓN ALVES

1391 EDUCAÇÃO INFANTIL E SEU PAPEL NO DESENVOLVIMENTO HUMANO E SOCIAL DA CRIANÇA
MARIA CELIA LUCAS DE OLIVEIRA

1397 LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
KÁTIA REGINA TAVARES CAMARGO

1413 A CONTRIBUIÇÃO DA TECNOLOGIA PARA O ALUNO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
MARIA DO CARMO RIBEIRO COSTA SAVIO

1429 PEDAGOGIA HOSPITALAR, INCLUSÃO E APRENDIZAGEM
REGINA MARIA DE JESUS SZUVARCFUTER

1440 DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM
ELCY DOS SANTOS RODRIGUES

1449 A PERSPECTIVA HISTÓRICO-SOCIAL E O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL
CAMILA RISSATO SANTOS

1457 BREVE PANORAMA DA PEDAGOGIA SOCIAL
CLAUDIA FERREIRA DA SILVA CARDOSO

1466 A IMPORTÂNCIA DE ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO
CAROLINA BONFIM DE ANDRADE CAMPOS

1476 IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL
FABIANA DE OLIVEIRA MACRUZ

1481 INSTÂNCIAS DAS AÇÕES EDUCACIONAIS QUE UTILIZAM O LÚDICO ENQUANDO INSTRUMENTO DE APRENDIZAGEM
MARIA MAURA MOREIRA

1491 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, ENSINO SUPERIOR E FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL
MARIA FERNANDA REIS RAMACCIOTTI

1503 MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
VALERIA SOARES PASSOS SANTOS

1513 AS CONTRIBUIÇÕES E A IMPORTÂNCIA DA ARTE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL
RIVA CAETANO DE SOUZA SILVEIRA DENYS MOREIRA

1521 PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E DA APRENDIZAGEM
ÉRICA SILVA LIMA

1532 O NOSSO LEGADO "ENSINAR OS DIFERENTES"
ANA CRISTINA DA SILVA COSTA

1543 O ENSINO FUNDAMENTAL E O USO DE TECNOLOGIA: MULTIMÍDIA EM SALA DE AULA
SILVIA LEITE

1555 O MOVIMENTO E SUA CONTRIBUIÇÃO NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO DAS CRIANÇAS
UIRÁ DE SIQUEIRA FARIAS

1566 A EDUCAÇÃO BRASILEIRA EM SEUS DIFERENTES CONTEXTOS SOCIAIS
ALINE APARECIDA QUINELLO

1576 A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA INFÂNCIA
DALVA APARECIDA CHICARELLI SILVA

1583 **A IMPORTÂNCIA DA AMIZADE PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES**
DANIELA CRISTINA APARECIDA DINIZ ROSA

1596 **DESAFIOS DO ENSINO DE SOCIOLOGIA NAS ESCOLAS DE NÍVEL MÉDIO NO BRASIL**
SYLMARA ALVES MOURA DE OLIVEIRA

1604 **CONTOS DE FADAS: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
FABIANA RIBEIRO DE ALMEIDA

1618 **MATEMÁTICA E MÚSICA: A BELEZA DO ENCONTRO**
GRÊS SALIBA

1626 **O USO DO MATERIAL DOURADO COMO RECURSO DIDÁTICO E COMPREENSÃO DO SISTEMA NUMÉRICO**
ALINE LORIATO ROQUE

1633 **ESCOLA E EDUCAÇÃO INTEGRAL: UMA PERSPECTIVA DE ENSINO E SUAS DIFICULDADES**
DANIELA ABILA DOURADO ALVES

1641 **O ENSINO POR MEIO DOS RECURSOS TECNOLÓGICOS E DAS MÍDIAS SOCIAIS**
ALESSANDRA FERRARI DA FONSECA TEXEIRA

1650 **ALFABETIZAÇÃO E INSERÇÃO SOCIAL DOS INDIVÍDUOS**
CRISTIANI LIBRELON DE LIMA OLIVEIRA

1660 **ARTE, CULTURA E VIDA**
ADAIDE FARIAS LIMA

1674 **PENSANDO AS ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
SORAYA DE LIMA FORTUNATO LOPES OLIVEIRA

1684 **ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO COMO FORMA DE INSERÇÃO SOCIAL**
JULIANA CIRILLO COSTA

1696 **O BRINCAR COMO INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA**
JANAINA DO ESPÍRITO SANTO DE MELO

1714 **AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS E A APROPRIAÇÃO DO CONHECIMENTO PELA CRIANÇA**
MARIA HELENA OTTONI BUZATO

1724 **A EDUCAÇÃO INFANTIL E A GARANTIA DE DIREITOS EDUCACIONAIS**
SHEILA DE OLIVEIRA

1734 **A MOTIVAÇÃO E O PROCESSODE ENSINOAPRENDIZAGEM**
MARIZETE PEREIRA DE SOUSA SANTANA

1747 **ABORDAGEM EM SALA DE AULA SOBRE O PROBLEMA DA ÁGUA EM SÃO PAULO**
FÁTIMA APARECIDA DOS SANTOS SILVA

1755 **COMO APLICAR EM SALA DE AULA OS PRINCIPAIS MOVIMENTOS ARTÍSTICOS**
FÁTIMA CRISTINA DE LIMA

1763 **A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
VANESSA BRAGA DA PAZ

1776 **A PRÁTICA DE ALFABETIZAÇÃO E DA ESCRITA**
DANIELLE JORGE TAVEIRA

1784 **A IMPORTÂNCIA DO BRINQUEDO PARA CRIANÇAS DE 0 A 4 ANOS DE IDADE**
CINTIA FERNANDA ERNESTINA VARÃO

1794 **AFETIVIDADE E APRENDIZAGEM: INTERFACES DO ENSINO**
CLAUDIA MARIA DA SILVA

1812 **DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO REGULAR: O LÚDICO E O DESENVOLVIMENTO DO AUTISTA**
ANDRESSA CARVALHO SANTANA ALVES

1825 **CONTAR HISTÓRIAS COMO RECURSO DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
REBECA TUNES FARIAS

1837 **A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM PARA O ENSINO FUNDAMENTAL I**
RITA MARIA SILVA TURA

ENSINANDO INGLÊS NA EDUCAÇÃO INFANTIL – REFLEXÕES E PERSPECTIVAS

RESUMO: Este artigo tem o objetivo de indicar a aplicação do ensino de Inglês na Educação Infantil, ao esclarecer como o processo de aquisição da Segunda Língua na Infância, pode favorecer o desenvolvimento linguístico e intelectual infantil. Apontando as necessidades e as possibilidades que essa abordagem de ensino pode propiciar às crianças, demonstrando que o processo de aquisição da linguagem ainda na infância é um dos meios sociais do pensamento. Entendida como uma resposta à interação com o meio externo, e com as pessoas que a cerca, o desenvolvimento da linguagem na criança ocorre por meio do estimulo e a sua exposição a uma determinada língua, seja ela materna ou estrangeira.

Palavras-chave: Inglês; Aquisição da Linguagem; Língua Estrangeira.

INTRODUÇÃO

O objetivo do artigo é descrever como a linguagem se estrutura de acordo com as habilidades e aptidões do sujeito, sustentado na teoria sócio interacionista do teórico Lev S. Vygotsky, que define que a aquisição da linguagem está relacionada ao pensamento, englobando fatores como: desenvolvimento, cognição e sua realidade social nos contextos de interação.

Ao longo do desenvolvimento das funções superiores – ou seja, ao longo da internalização do processo de conhecimento – os aspectos particulares da existência social humana refletem-se na cognição humana: um indivíduo tem a capacidade de expressar e compartilhar com os outros membros de seu grupo social o entendimento que ele tem da experiência comum ao grupo. (JOHN-STEINER; SOUBERMAN, 1998, apud NASCIMENTO; SANTOS, 2013, p. 26-27).

Acerca do processo de desenvolvimento psíquico e motor possibilita a criança vivenciar diversas experiências, de experimentar algo novo e obter novos conhecimentos.

O Inglês é considerado uma língua global e tornou-se um dos principais requisitos na inserção ao mercado de trabalho, bem como ao mundo moderno. O caso típico é o papel representado pelo inglês, em razão do poder e da influência da economia norte-americana. Essa influência cresceu ao longo deste século, sobretudo a partir da Segunda Guerra Mundial, e atingiu seu apogeu na chamada sociedade globalizada e de alto nível tecnológico, em que alguns indivíduos vivem neste final do século. O inglês, hoje, é a língua mais usada no mundo dos negócios é utilizada em larga escala nas universidades ao redor do mundo.

Contudo, incentivar e proporcionar um primeiro contato com a Segunda Língua desde a infância possibilitaria um grau maior de sucesso na aquisição verídica e funcional do idioma em questão.

A AQUISIÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM NA CRIANÇA: CONCEPÇÃO VYGOTSKYANA

Os estudos desenvolvidos acerca do processo da aquisição da linguagem possuem diferentes modelos teóricos, que tratam esta discussão com algumas concordâncias e controvérsias. Dentre esses variados conceitos teóricos, temos a concepção sócio interacionista de Lev. Semenovich Vygotsky, que destaca como o papel da linguagem pode contribuir para a formação e o desenvolvimento do sujeito.

A corrente interacionista vygotskyana, relaciona o processo de desenvolvimento humano e a aprendizagem humana, não somente, com base na maturação biológica, mas também, por meio da interação social. Para entender a fundamentação do estudo de Vygotsky, é preciso reconhecer três pilares centrais de sua ideia: as funções psicológicas possuem um suporte biológico, pois se faz necessária a presença de produção de atividades cerebrais para elaboração do

raciocínio; o funcionamento psicológico estrutura-se tomando-se por base as relações sociais, entre o sujeito e meio externos, as quais ocorrem num progresso histórico; a relação entre homem/mundo mediada por um sistema simbólico, como a linguagem, fundamental para vislumbrar o mundo.

A internalização das funções psicológicas presume que o processo de desenvolvimento do ser humano é marcado por sua imersão cultural. Portanto, a aprendizagem ocorre "de fora para dentro", mediante as ações externas que o rodeia, conferindo significado. A interação com o outro, é tida como imprescindível, na abordagem de Vygotsky, na qual as relações interpessoais internalizam planos culturais de conduta e desempenho psicológico. Nesse caso, a internalização não deve ser entendida como uma mera reprodução do mundo exterior, mas sim, como um processo complexo.

Em uma reflexão construtivista sobre a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, a abordagem piagetiana defende que, a construção dos conhecimentos ocorre pela "maturação do sistema nervoso", relacionado à dimensão orgânica e neurológica, que instaura novas oportunidades para o desenvolvimento humano. Já na abordagem de L. Vygotsky, a relação entre desenvolvimento e aprendizagem não acontece, tão-somente, valendo-se de uma estrutura biológica. Em sua visão, a maturação genética, não é suficiente para que o indivíduo consiga desenvolver sua aprendizagem, carecendo de interagir com o meio social, no qual se torna recurso para esses dois processos. Isso significa que esses procedimentos progridem juntos, mesmo que desigual.

Ao contrário de Piaget, em Vygotsky verifica-se que o desenvolvimento (psicológico/mental), em sua teoria, está diretamente relacionado à interação entre sujeito e objeto de conhecimento, mediada por outras pessoas. O resultado da aprendizagem dependerá dos conceitos provenientes ao processo de internalização, que são determinados pelo aprendizado social, particularmente, os conhecimentos provenientes do âmbito escolar.

Valendo-se do conceito interacionista, entende-se que Vygotsky interpreta a ideia de que o homem evolui de um ser biológico, para um ser histórico. Não nos concebendo somente como ser biológico, em razão da nossa carga genética não seria fruto apenas das funções genéticas, mas de toda cultura produzida ao longo de nossa existência. Os símbolos e instrumentos com os quais nos relacionamos, convivemos e manuseamos, são o reflexo da evolução humana.

Todos os grupos humanos possuem uma língua, o principal instrumento de representação simbólica, em que na relação entre a criança e o sistema linguístico, supõem-se uma relação definida com o outro. Segundo Ribeiro (2005 apud RIBELLO; PASSOS, 2014, p. 08), para Vygotsky, a linguagem está intimamente vinculada ao pensamento, funcionando como ferramenta de interação necessária para a formação do homem, quanto sujeito social, cultural e histórico. Além de ser por meio da comunicação que se organiza o pensamento.

O contato da criança com o mundo não

é estabelecido por uma relação direta, mas sim, mediante uma relação mediada pela linguagem (VYGOTSKY, 2001). Entendida como uma expressão do nosso ser, a linguagem pode se manifestar de diferentes formas: sinais, corpo, signos, imagens, gestos, olhar e voz. Com base nessas diferentes formas de manifestação, Vygotsky busca compreender como a linguagem se constitui por meio das raízes do pensamento.

Ainda que pensamento e linguagem contenham raízes genéticas diferentes, existe uma interligação entre esses dois processos internos, que Vygotsky procura comprovar ao longo de seu estudo na filogenia.

Em relação ao desenvolvimento da linguagem na infância, Vygotsky (1996 apud PEREIRA; PERES, 2011, p. 41), aponta que a manifestação mais marcante da criança ocorre, aproximadamente, aos dois anos de idade, quando as curvas do pensamento e da fala se encontram e unem-se para desenvolver o pensamento verbal.

O teórico descreve o desenvolvimento da linguagem com base em etapas, a saber: Fase pré-linguística do pensamento (relacionada à inteligência pratica, a criança não emiti as palavras de uma maneira convencional); Fase pré-intelectual da fala (relacionada ao choro e ao balbucio, as ações não formulam uma vinculação direta com o pensamento).

Segundo o teórico, em um determinado momento essas duas fases conectam-se realizando uma fusão. Essa aproximação propiciará uma mudança no processo de fundação da própria linguagem e do pensamento, para Vygotsky, essa dada mudança é caracterizada como um momento marcante em nossa linguagem. Até então separadas, as curvas do pensamento e da fala se encontram e unem-se para incorporar uma nova forma de comportamento,

Baseado nesta transformação, o autor designará alguns estágios do pensamento e da fala. Conforme Vygotsky (2003, apud MARÇAL; BARROS; FRANCO, 2015, p. 08), o momento mais decisivo na trajetória do desenvolvimento intelectual, acontece quando a fala e a atividade prática, até agora admitidas como duas linhas que acompanham caminhos distintos e independentes, transcorrem-se, e geram formas exclusivamente humanas de inteligência prática e abstrata.

Portanto, o teórico conclui que o progresso do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, definido pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela bagagem sócia histórica da criança.

Conforme Martins (2011 apud MARÇAL; BARROS; FRANCO, 2015, p. 02), o desenvolvimento da fala depende de fatores externos, na qual a propagação cerebral resulta na presença dos meios sociais do pensamento, que é a linguagem.

A aprendizagem pressupõe uma natureza social especifica e um processo pelo qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que a cerca. (VYGOTSKY, 1998 apud BERGER; MORO; LAROCCA, 2010, p. 49). Por meio desta relação, a criança desenvolve as etapas da linguagem e estimulam as interligações entre pensamento e linguagem, saindo das funções elementares (biológicas) do pensamento, para as funções superiores (sociais) do pensamento. A capacidade de

raciocinar, pensar, memorizar e estabelecer relações, só é possível por meio do convívio com aquilo que a rodeia.

Em relação à fala/linguagem, Oliveira (1997 apud EMILIANO; TOMÁS, 2015, p. 63) destaca que Vygotsky distingue significado e sentido, ao explicar o significado da palavra como algo que propicia a manifestação do pensamento e as relações sociais entre as pessoas. Enquanto o sentido atribui valor afetivo das palavras para cada pessoa, levando em conta as experiências e vivências afetivas, destacando a concepção entre cognição e afeto, como aspectos indispensáveis para a formação humana.

A AQUISIÇÃO DA SEGUNDA LÍNGUA NA INFÂNCIA SOB UMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL

Ao observar as diferentes visões de mundo e as reflexões acerca das diferenças e semelhanças entre as pessoas, tradições e costumes, permite que se possa conhecer e respeitar diferentes contextos sócio históricos e culturais, contribuindo, não apenas na formação escolar, como também na formação humana e cívica ao longo da vida, mediante o multiculturalismo.

A educação multicultural é um movimento reformador destinado a realizar grandes mudanças no sistema educacional. Concebe como a principal finalidade da educação multicultural favorecer que todos os estudantes desenvolvam habilidades, atitudes e conhecimentos necessários para atuar no contexto da sua própria cultura étnica, no da cultura dominante, assim como para interagir com outras culturas e situar-se em contextos diferentes do seu de origem (CANDAU, 1998 apud TEIXEIRA; RIBEIRO, 2012, p. 285).

Na visão do teórico, o que muda é a cultura da instituição de ensino, e não a cultura do aluno, pois com base nessa mudança cultural na escola, isso decorrerá uma aprendizagem multicultural para o aprendiz.

O interesse pelo domínio do segundo idioma, referente à Língua Inglesa, em especial, parte da ideia de esta ser vista como o meio de comunicação para a inclusão ao mundo globalizado. De acordo com Busnardi e Cassimiro (2010, p. 03), a globalização é entendida como um acontecimento social multifacetado “o qual não engloba apenas mercado internacional, quebra de fronteiras, compressão temporal e espacial, mas que, em proporções distintas, também afeta a vida sociocultural de todas as pessoas do mundo, de maneira geral”. Percebe-se que o ensino de Língua Inglesa, além de propiciar um contato com outro idioma, possibilita, também, conhecer novas culturas, países e povos, tornando-se uma aprendizagem interdisciplinar e intercultural.

O conceito intercultural vem sendo desenvolvido com base na perspectiva das aproximações entre língua e cultura, no processo do ensino e da aprendizagem de língua estrangeira. Trata-se de uma espécie de mediação cultural da qual o aprendente participa, ao mesmo tempo em que reflete sobre sua cultura de origem e sobre a cultura alvo. (BARBOSA, 2007 apud TEIXEIRA; RIBEIRO, 2012, p. 286).

Entende-se que, a interculturalidade pode

e deve ser trabalhada no ensino de língua estrangeira, pois, ao proporcionar uma relação entre as línguas, possibilita adotar aspectos ou informações da cultura da língua alvo que está sendo ensinada. Porém, sem desvalorizar a sua própria cultura, para que assim, se promova uma troca de conhecimentos entres as culturas. Referente à abordagem da educação intercultural, Candau (2008 apud TEIXEIRA; RIBEIRO, 2012, p. 286), entende o sujeito como ponto central no processo de relações culturais. O papel do sujeito, enquanto ser cultural é valorizado ao estabelecer contato com culturas diferentes, despertando interesse do outro para conhecer sua língua, na qual a mesma necessita, essencialmente, da existência do sujeito para desempenha-la.

POR QUE APRENDER INGLÊS NA INFÂNCIA?

As crianças estão sendo inseridas no âmbito escolar cada vez mais cedo. Nas quais as escolas da atualidade oferecem oportunidades de aprendizagens diversas das diferentes áreas do conhecimento acadêmico, priorizando a formação deste sujeito com relação à sociedade em que vivi hoje. Perante a nova configuração da Língua Inglesa, pesquisadores como Salles & Gimenez (2010 apud KALVA; FERREIRA, 2011, p. 719), entendem esse idioma não mais como uma língua estrangeira, mas sim como uma língua franca, sendo usada internacionalmente como meio de comunicação entre falantes não nativos.

De acordo com Ligtbown & Spada (2003, apud MOTTER, 2007, p. 81), a capacidade de uma criança em aprender mais de uma língua ainda em seus primeiros anos de vida possibilita avanços para o desenvolvimento em ambas as línguas, Materna e Estrangeira. Portanto, inserir essa prática de ensino ainda na primeira infância (crianças menores de seis anos de idade), propicia a manter um primeiro contato com a Segunda Língua desde cedo, afim de que haja uma familiarização com o idioma.

Para Figueiredo, a idade do individuo é um dos fatores que determinam como se aprende uma língua, mas as oportunidades, a motivação e as diferenças individuais também são fatores determinantes para se ter sucesso na aprendizagem.

Conforme Roth (1998 apud PIRES; PAIVA, 2001), os alunos na faixa-etária pré-escolar assimilam sua Língua Materna e outra língua de um modo absolutamente similar, por isso é importante que o professor cumpra uma rotina diária nas aulas de inglês.

Sempre comece a aula com a mesma rotina. Use uma atividade que junte os alunos e permita-lhes perceber que a aula de inglês começou, por exemplo, uma canção ou rima que eles conhecem bem. Nunca comece com algo novo [...] Sempre termine a aula com a mesma rotina para que as crianças percebam que a aula acabou. (ROTH, 1998 apud PIRES; PAIVA, 2001, p. 50-51).

Roth (1998 apud PIRES; PAIVA, 2001, p. 51) indica sete pontos presentes nas características infantis que precisam ser permanecidos na pratica docente do professor, para que as aulas resultem o propósito esperado: ENERGIA (As crianças

precisam se movimentar); BARULHO (O professor pode controlar o barulho, mas não deve esperar que as aulas sejam silenciosas, é permitido que as crianças produzam barulhos positivos durante a execução de jogos e atividades movimentadas); RAPIDEZ (Assim como as crianças aprendem rápido, também esquecem muito rápido, por isso os conteúdos ensinados devem ser revisados constantemente); SENTIDOS (É necessário admitir oportunidades nas quais as crianças possam usar seus sentidos; além da fala, é preciso estimular o ver, ouvir, tocar cheirar e provar); IMAGINAÇÃO (O educador deve aproveitar nas brincadeiras de 'faz de conta', a incrível habilidade das crianças de mesclar fantasia com a realidade); ENTUSIASMO (O processo de aprendizagem deve ser acompanhado com os benefícios da alegria e do entusiasmo das crianças); TEMPO (As crianças perdem o interesse facilmente, portanto, não se deve sobrecarrega-las, para que a progressão aconteça com o tempo).

A inserção de um segundo Idioma na idade inicial da introdução escolar (menores de três anos de idade) tem o intuito de forçar os pequenos aprendizes desenvolvam um reconhecimento das produções orais em Inglês, e que esse contato primário, já na infância, possa familiariza-los com outra língua, verbalizando e identificando algumas expressões e palavras em Inglês, por meio de aulas dinâmicas e interativas, por meio de brincadeiras, imagens, histórias, músicas e vídeos.

Nessa fase, as crianças precisam aprender a gostar da língua mais do que qualquer outra coisa, e este deve ser seu principal objetivo. Isso não significa que elas não aprenderão muito – aprenderão sim, e você ficará surpreso com o tanto que aprendem – mas elas têm vários anos a sua frente para aperfeiçoar a língua. Se você proporcionar-lhes as primeiras experiências com o inglês de uma atmosfera afetiva e por meio de atividades que elas gostam, há uma boa chance de seus alunos se saírem bem em inglês no futuro. (ROTH, 1998 apud PIRES; PAIVA, 2001, p. 53).

Todavia, alguns educadores e pais, veem a sensibilização do ensino da Segunda Língua para Crianças como desvantajosa, podendo vir a comprometer o processo de alfabetização da Língua Materna, acreditando que isso possa promover uma confusão, vindo a atrapalhar o desenvolvimento linguístico e cognitivo da criança. De acordo com Castro (1996 apud LIMA, 2008, p. 296), considerava-se prejudicial ao desenvolvimento da língua materna aprender uma segunda língua ainda na fase de alfabetização. Entretanto, conforme o primeiro princípio da psicologia Vygotskyana, ao descrever a relação entre pensamento e linguagem, admite-se que, diferentemente do que creditavam e ainda acreditam, o aprendizado de uma segunda língua na fase de alfabetização pode cooperar no aprendizado da língua materna.

As crianças não são inseridas na ação comunicativa por meio do ensino das regras fonológicas, morfológicas, sintáticas e semânticas. Ela usa naturalmente a competência linguística para formar a gramática da língua em que esta inclusa. Assim sendo, os pequenos são, perfeitamente, capazes de aprenderem duas línguas

distintas, sem haver qualquer confusão dos conhecimentos obtidos. Por serem naturalmente espontâneas, os pequenos apresentam aspectos pertinentes a sua faixa etária, nos quais devem ser ponderados no ensino de inglês para crianças. Para Spratt, Pulverness e Williams (2005 apud LIMA, 2008, p. 298), as crianças possuem características de aprendizagem distintas, em relação aos adolescentes e adultos, ou seja, possuem maneiras diferentes de aprender. De acordo com os autores, os alunos com características diferentes precisam ser ensinados de maneira diferente.

Cameron (2001 apud LIMA, 2008, p. 298) menciona algumas dessas características referentes à criança. Na condição de aprendizes, as crianças comumente são mais estimuladas, entusiasmadas e animadas; Constroem relações de afeto, não somente com os colegas, mas também com o professor, ao mostrarem-se próximas e cativas; Os pequenos procuram efetuar as tarefas propostas pelo educador, mesmo que elas não saibam como ou por que. Porém, elas tendem a perder o interesse rapidamente, caso não consigam permanecerem motivadas nas atividades que considerem muito difíceis de realizar.

Capazes de absorver um vasto número de informações distintas, as "crianças assimilam línguas com mais facilidade, porém têm grande resistência ao aprendizado formal, artificial e dirigido", além de não terem vergonha ou medo de errar, "as crianças, mais do que os adultos, precisam e se beneficiam de contato humano para desenvolver suas habilidades linguísticas". (SCHÜTZ, 2004 apud CARVALHO, 2006, p. 02).

Os pequenos aprendizes são questionadores e gostam de demonstrar o que sabem fatores que os tornam totalmente participativos nas aulas. Com a ausência desses bloqueios, o processo de aprendizagem se dá de forma leve e natural, visto que "ouvir mais de uma língua na infância torna mais fácil para a criança ouvir distinções entre os fonemas dessas línguas mais tarde" (NEWPORT, 1996 apud PIRES; PAIVA, 2001, p. 46).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que, apesar das crianças e dos adultos desfrutarem da capacidade de aprender, os pequenos possuem atributos natos de suas características biológicas, da rapidez na resolução de situações-problema, assim como na absorção de informações. Com base nas concepções da teoria histórico-cultural de Vygotsky, compreende-se que o processo de ensino aprendizagem da Língua Inglesa para Crianças, pode oferecer oportunidades únicas para a formação social do aluno, uma vez que, se faz necessária à participação dos indivíduos próximos a essa criança na construção de sua expressão pessoal, identidade social, além das suas habilidades comunicativas.

Para que esse processo ocorra, a colaboração do educador torna-se indispensável. O docente tem o dever de intervir no desenvolvimento dos seus pequenos aprendizes por meio das atividades propostas, que devem ser adequadas ao estágio de desenvolvimento cognitivo em

que a criança se encontra. Os professores tornam-se multiplicadores em um processo continuo para se obter uma escala de eficácia do ensino, a fim de propiciar uma aprendizagem significativa em uma progressão adjunta entre ele e o aluno. Para que este se torne capaz de construir uma identidade, na qual, o instrua a determinar sua condição de locutor, convertendo-se como sujeito participativo do discurso.

Ainda que a conservação da Língua Materna seja de inestimável importância para manter-se a identidade particular do indivíduo, o ensino da Segunda Língua constata o efeito da globalização e do mundo moderno sobre o acesso aos aspectos culturais diversificados de outros grupos sociais. Perante aos ocorrentes avanços e transfigurações na constituição e no desempenho da Educação, o âmbito escolar deve servir como um espaço que permita diferentes conquistas e oportunidades de aprendizagem, que impulsionem o desenvolvimento infantil, sem deixar de valorizar a cultura e os conhecimentos prévios da criança.

A aquisição de uma Segunda Língua na infância pode se tornar um acontecimento poderoso para o desenvolvimento infantil, vindo a resultar influentemente na atribuição linguística, além de amplificar a capacidade cognitiva, e contribuir para o estimulo do raciocínio logico. Todavia, vale destacar que, ao justificarmos o primeiro contato com outra língua desde a infância, sendo como o mais oportuno, não eliminarmos a probabilidade de que jovens e adultos também venham a aprender. Porém, quanto antes o sujeito for exposto ao idioma, o processo de aprendizagem da língua se realizará de uma forma mais natural e significativa.

Contudo, constata-se que o ensino precoce da Língua Inglesa é uma temática complexa, que necessita de vastas pesquisas em torno de suas possíveis influências e contribuições, não somente no desenvolvimento linguístico e intelectual, mas também, na fundamental construção das relações sociais e culturais das crianças.

ALESSANDRA PASCHOAL LETTIERI

Graduada em Letras e em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul (2004; 2010); Professora de Ensino Fundamental II e Médio – Inglês.

REFERÊNCIAS

BAQUEIRO, R. Vygotsky e a aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BERGER, M.V.B.; MORO, N.O.; LAROCCA.P. Psicologia da educação 2. Ponta Grossa: UEPG/NUTEAD, 2010.

CARVALHO, R.S. Aula de língua estrangeira para crianças: Modismo ou necessidade? 2006.

EMILIANO, J.M.; TOMÁS, D.N. Vygotsky: a relação entre afetividade, desenvolvimento e aprendizagem e suas implicações na prática docente. 2015.

GONÇALVES, R.M. A necessidade de incentivar a aprendizagem da língua inglesa desde a infância. 2009.

KALVA, J.M.; FERREIRA, A.J. Ensino de inglês como língua franca e a identidade nacional: Refletindo sobre a formação de professores. 2011.

MARÇAL, B.M.C.; BARROS, M.S.F.; FRANCO, S.A.P. Pensamento e linguagem: Funções psíquicas essenciais no desenvolvimento da criança pequena. 2015.

MOTTER, R.M.B. Reflexões sobre o ensino de línguas estrangeiras na infância. 2007.

NASCIMENTO, D.C.; SANTO, E. P. O despertar da segunda Língua na primeira infância: Uma análise sob a perspectiva neuropsicológica. 2013

PIRES, S.S.; PAIVA, M.G.G. Vantagens e desvantagens do ensino de língua estrangeira na Educação Infantil: Um estudo de caso. 2001.

RABELLO, E. PASSOS, J. S. Vygotsky e o desenvolvimento humano. Disponível em: http://www.josesilveira.com/artigos/

vygotsky.pdf. Acesso em 02 outubro 2018.

ROCHA, C.H. O ensino de línguas para crianças no contexto educacional brasileiro: Breves reflexões e possíveis provisões. 2006.

TEIXEIRA, C.S.; RIBEIRO, M.D.A. Perspectiva intercultural no ensino de línguas. 2012.

VYGOTSKY, L.S. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fonte, 2001.

ARTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA RELEVÂNCIA

RESUMO: Esta pesquisa busca analisar como os professores, vivenciam o ensino da arte na Educação Infantil, e que as Artes é um complemento essencial para o desenvolvimento cognitivo da criança nesta primeira etapa de sua formação escolar. A pesquisa surgiu a partir da necessidade de aprofundar os estudos sobre o ensino de Artes Visuais na Educação Infantil. O Estudo se deu por meio de uma pesquisa bibliográfica, no qual foi possível contar com as contribuições dos estudos de importantes teóricos como Kramer (1996), Barbosa (1991), além dos PCNs: Artes (1998) dentre outros. Foi desenvolvido um estudo aprofundado sobre estas indagações, buscando assim, encontrar resposta que possam auxiliar o professor no ensino da arte para esse público tão pequeno e com uma gigantesca capacidade de aprender, produzir e transformar objetos dando forma ao imaginário. Foi possível perceber que o professor deve estar em constante busca por novas formas de aprendizagem para que assim possa levar novas formas de ensino e aprendizagem para a sala de aula, aprofundar seus conhecimentos sobre Artes na Educação Infantil é de grande relevância para o desenvolvimento integral da criança na primeira infância.

Palavras-chave: Artes; Infância; Educação Infantil; Professor.

INTRODUÇÃO

Observando a dificuldade que alguns professores de artes têm em desenvolver uma aula dinâmica utilizando materiais diversificados e recursos audiovisuais, o despreparo para abordar diversos assuntos relacionados à arte, a falta de materiais dentro das unidades escolares, a reprodução de filmes sem fundamento reproduzidos para os alunos dentro das escolas e que depois não são utilizados para nenhum aprendizado; a realização de atividades de datas comemorativas, nas quais são confeccionadas lembrancinhas sem nenhum objetivo pedagógico, entende-se que todos esses fatos prejudicam o desenvolvimento dos alunos no período escolar deixando-os desinteressados em aprender e conhecer o que é a arte.

Com este estudo, busca-se apresentar a importância da inserção das diversas linguagens da arte que existe na educação infantil, que são: a arte visual dança escultura, teatro e a música, para que as crianças conheçam um pouco mais a respeito destas atividades pouco trabalhadas em sala de aula, é necessário ainda incluir filmes e atividades culturais na educação infantil dando possibilidades didáticas interessantes, ricas e prazerosas trabalhando de forma interdisciplinar com diversas áreas do conhecimento.

Trabalhar com o lúdico é importante para que os alunos tenham um espaço em que vivenciem momentos de aprendizado de forma prazerosa, alegre e divertida, para que possam levar experiências enriquecedoras e valiosas para a sua vida.

Portanto, esta pesquisa tem como objetivos:

- Despertar nos professores um olhar crítico para sua atuação em sala de aula de educação infantil, para que estes compreendam a importância de trabalhar com Arte ainda na primeira infância;
- Investigar os tipos de atividades que podem ser desenvolvidas por meio da Arte na Educação Infantil.
- Observar a importância de um planejamento antes da aplicação de filmes na educação infantil, verificando assim o desenvolvimento das potencialidades das crianças.

Este estudo busca assim contribuir de forma significativa para uma formação docente em artes, que proporcione aprofundamento de aprendizagem para o professor de forma eficiente. Portanto, trabalhar com artes na educação infantil é importante para que as crianças tenham um espaço em que possam vivenciar momentos de aprendizagem de forma prazerosa, alegre e divertida, construindo experiências enriquecedoras e valiosas para a sua vida.

Cabe ao professor proporcionar vivências significativas para esta criança tão pequena, mas tão capaz.

TRAJETÓRIA DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O foco da pesquisa iniciou-se com o interesse de investigar como o ensino das

artes é disposto nas diretrizes curriculares oficiais para a educação infantil, já que assim poderia analisar as prescrições normativas que orientam as práticas pedagógicas dos professores.

No Brasil, as determinações legais pretendem ter um papel organizador da estrutura educacional. Em geral, as normas que orientam e direcionam a educação no país são utilizadas para serem seguidas pelos profissionais da área ou para serem desdobradas em outras regularizações mais específicas, sendo, ainda escassas ou não suficientes as análises desses documentos.

Entende-se que as práticas educativas e as ações realizadas pelos professores não são automaticamente reflexos dessas prescrições e diretrizes curriculares, uma vez que existem diversos agentes e medidas que influenciam a atividade escolar. No entanto, é inegável que as diretrizes regem ou orientam a prática escolar e fazem parte dos componentes que põem em movimento tais ações.

Elas indicam os interesses e definições dos grupos de poder e apontam a direção de como a escola deve funcionar. Os documentos oficiais podem incidir de duas maneiras sobre as práticas pedagógicas de um lado, orientam as escolas para adaptar a realidade escolar a luz dessas orientações e prescrições; de outro, o inverso também pode ocorrer, ou seja, as orientações e prescrições expressão elementos já existentes nas escolas. De toda maneira pode se admitir que a uma relação, ainda que indireta e não imediata, das práticas pedagógicas e as prescrições curriculares.

No Brasil, a preocupação em relação à inserção das artes no currículo data desde o início da república (Barbosa 1978). Apenas a título de exemplificação, a Reforma Francisco Campos, consolidada em 1932, insere na grade curricular o desenho e a música no ciclo fundamental.

Embora essa reforma e outras que se seguirão tentassem melhorar a situação da educação, poucas modificações ocorreram. Somente com a promulgação da primeira lei de diretrizes e bases da educação nacional – Lei nº 4.042/61, o currículo brasileiro foi estruturado em disciplinas obrigatórias básicas e complementares, optativas e praticas educativo o ensino de artes foi compreendido como atividade complementar. Com isso, as escolas tiveram que organizar horários extras ao horário mínimo obrigatório. O ensino de artes incluía o desenho, a pintura, a modelagem, a escultura, a música, visita a museus e exposições de arte.

Já em 1971, com a Lei nº 5.692, a educação artística foi incluída como atividade artística obrigatória nos currículos do ensino de 1º e 2º graus do sistema educacional brasileiro (Art. 7º). Uma característica da referida lei foi à organização curricular mediante atividades, áreas de estudos e disciplinas (matemática, língua portuguesa, história e geografia), o ensino passou a ter uma organização ordenada e progressiva com base em uma noção de desenvolvimento do conhecimento e de desenvolvimento psicológico do aluno.

Para Barbosa (1999) o ensino de artes ao ser inserido na educação como

atividade artística e não como disciplina, não solucionou o problema da desvalorização dos saberes relativos à arte em ralação aos outros conhecimentos.

Para Saviani (2000), o ensino sob a forma de atividades e áreas de estudos acabou por diluir os conteúdos da aprendizagem, que pretendia aligeirar o ensino para as camadas populares.

Além disso, pela referida lei, o ensino de artes nas escolas brasileiras deveria ter como objetivo o processo expressivo e criativo dos alunos, apresentando uma concepção de fundamentação humanística. De acordo com Barbosa (2002) as mudanças impostas por essa legislação promoveram a descaracterização das especificidades técnicas das diversas manifestações artísticas, fomentaram uma proposta de formação de professores polivalentes e, consequentemente, a aquisição de um conhecimento profissional superficial e insuficiente, imprimindo no imaginário educacional a ideia do fazer artístico fundado no espontaneamente, afastando-se dos princípios que norteiam aos ideários artísticos, culturais e sociais.

O que constatou foi uma prática diluída, pouco fundamentada, na qual métodos e conteúdos de tendência tradicional e escola se misturavam. Além desse fator, as péssimas condições de trabalho, nas escolas públicas, obtiveram resultados que grosseiramente generalizando foram lastimáveis. Em resposta a situação vigente, surge no Brasil, por volta da década de 1980, o movimento conhecido como arte educação. Esse movimento parte de premissas balizadas nas concepções pedagógicas da escola nova e da educação por meio da arte, propondo por meio do ensino de artes, práticas educativas concentradas no aluno.

Nos últimos anos, tal movimento contribuiu para incentivar a presença da arte como disciplina na LDBEN 9.394/96, que, como se disse , era considerado pela lei 5.692/71 uma atividade. Compreende que nem sempre a mudança do nome dos cursos ou disciplinas necessariamente significa mudança na essência dos currículos. A LDBEN 9.394/96 determina que ‘’o ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos‘’. Destaca-se que a LDBEN 9.394/96 estabelece pela primeira vez na história brasileira, a educação infantil como primeira etapa da educação básica, ou seja, garantir o acesso à educação infantil passa a ser um dever do estado.

A LEGISLAÇÃO QUE REGE O ENSINO DE ARTES

Segundo os parâmetros legais, 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. Tal disciplina era vista como passatempo, diversão, ou recurso utilizado para ensinar outras matérias, porém com a valorização do conteúdo de artes, a mesma passou a ser entendida como de fundamental importância, pois,

por si só, coopera para o desenvolvimento do educando tanto quanto qualquer outra disciplina.

Importante ressaltar que, apesar da lei 9.394/96 incluir a Arte (com todas as suas linguagens) como componente curricular obrigatório nos ensinos fundamental e médio da educação básica, percebe-se que não há clareza na obrigatoriedade do ensino de todas estas linguagens (dança, música, teatro e artes visuais), dando abertura aos gestores de ensino, ou seja, diretores e supervisores, que elaboram o projeto político pedagógico da escola, de modo que optem pela área de conhecimento de maior interesse, ou que mais lhes convém, e que a própria carga horária de um professor de Arte na escola não contribui para que os conteúdos existentes sejam passados de forma integral. De acordo com o PCN:

[...] A educação em Arte deve propiciar fundamentalmente o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética do aluno, pois amplia a sensibilidade, a percepção e a imaginação, no que diz respeito às diversas formas artísticas [...]. (PCN, 1997)

Portanto, o ensino da Arte como condição formativa, conduz a criança à descoberta de sua individualidade, bem como expande sua visão de mundo multicultural. Assim, é preciso trabalhar o fazer artístico em desenho, pintura, gravura, modelagem, escultura, música, dança, teatro, etc., sempre articulado e complementado com as vivências que a criança já trás do seu ambiente cultural.

Martins (1998) pontua que, "[...] para nos apropriarmos de uma linguagem, compreendermos e (re) significá-la é preciso que aprendamos a operar com seus códigos [...]", isto é, do mesmo modo que existe na escola um espaço destinado à alfabetização na linguagem das palavras e dos textos orais e escritos, é preciso haver atenção com a alfabetização nas linguagens da arte, e o professor precisa propiciar ao aluno a compreensão e interpretação da arte pela observação, percepção, sensibilidade e cognição da cultura ao qual ele está inserido. Já os Parâmetros Curriculares Nacionais ressaltam que:

[...] A Arte tem uma função importante a cumprir, ela situa o fazer artístico como fato e necessidade de humanizar o homem histórico, brasileiro, que conhece suas características tanto particulares, tal como se mostram na criação de uma arte brasileira, quanto universais, tal como se revelam no ponto de encontro entre o fazer artístico dos alunos e o fazer artístico dos artistas de todos os tempos, que sempre inauguram formas de tornar presente o inexplicável.[...] (PCN, 2003)

Nesse sentido percebe que a arte é toda a forma de expressão humana que aproxima indivíduos, possibilita a fantasia, amplia a imaginação, exercita a sensibilidade e desenvolve espírito crítico, promovendo a transformação efetiva do ser humano.

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 em que haja 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 da arte para a formação das crianças.

O professor de Arte atua como mediador de um processo de aprendizagem no qual criará 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 significados 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 humanizado, 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, por meio 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 forma um dançarino ou um ator e sim que o aluno possibilite compreender a sociedade a qual faz parte, e também permitem que os alunos interajam com suas diferenças.

A arte dá condições aos alunos trabalharem 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, e também possibilita trabalhar o aluno à concentração, coordenação motora, socialização e o corporal, e o aluno se expressa melhor com a contribuição que o mesmo tenha.

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

REFLEXÕES DE A PROPOSTA TRIANGULAR NA ESCOLA ANA MÃE BARBOSA

O desenvolvimento artístico engloba, dessa forma, uma serie 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 Mãe Barbosa (1998, p.27) afirma que: "a construção do conhecimento da arte, acontece com a interligação, entre a experimentação, a codificação e a informação".

Programa de ensino da arte seja elaborado 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 a vários níveis de compreensão e raciocínio. Segundo Ana Mãe Barbosa.

A metodologia de ensino da arte (...) entrega a história da arte, o fazer artístico, e a leitura da obra de arte. Essa leitura envolve análise crítica da materialidade da obra e princípios estéticos ou semiológicos, 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, 2007:37).

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, mais crítico e participativos, na qual 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.

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 acerta tamanha diversidade de possibilidades que se tornam improváveis 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 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).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir as pesquisas iniciais sobre este vasto universo das Artes Visuais e suas linguagens, utilizando como ferramenta de aprendizado a animação, com foco no público infantil, entendemos que existe muitas possibilidades para construir um conhecimento de forma lúdica, criativa e agradável, permitindo que as crianças vivenciem novas experiências por meio da animação.

A partir da experiência estética construímos novos significados ao que se está sendo apresentado, criando relação entre o espectador e a linguagem de expressão visual, que está ligada e que dialoga com tantas outras linguagens, produzindo conhecimentos e caminhos, para aprendizagens significativas das crianças, compartilhando ideias, emoções, e novos olhares sobre diversos outros assuntos possíveis.

Após análise aprofundada, identificamos que a animação é uma fértil possibilidade de trabalho, e, como proposta foi desenvolvida dois projetos utilizando as linguagens visuais, a música e a dança, para atender

as expectativas de novos conhecimentos por parte do público infantil, pois, é necessário aprender a ver, a refletir, a atuar no seu contexto, seja por qualquer fonte de conhecimento, é preciso contribuir para a construção da personalidade, dos conhecimentos, das aprendizagens, e das práticas que essas crianças levarão para sua vida.

Durante o processo desta pesquisa e criação dos projetos vivemos experiência de muita reflexão, curiosidade, dedicação, auxílio de orientadores, e compreensão de amigos e familiares por nossas ausências. Foram momentos de muito crescimento enquanto futuras educadoras que carregam em si várias dúvidas, mas que com este projeto pôde entender um pouco mais sobre a importância de criar novas formas de levar o conhecimento aos alunos.

Com a elaboração desse projeto esperamos contribuir com os educadores que tem um recurso a mais para levar as linguagens da arte até o público infantil com muito mais leveza, e interatividade, deixando em aberto novos caminhos a serem seguidos, e possibilidades a serem criadas e ideias a ser mudado, assim esse projeto está aberto a mudanças, e que seja sempre em beneficio dos alunos, abordando temas importantes que fazem parte do cotidiano dos alunos, mas que muitas vezes não tem tido espaço nos dias atuais para a própria compreensão delas.

Enfim, esse projeto não apresenta um fim, mas sim a conclusão que sempre há um novo começo, basta questionar.

ALINE GUIRAO DE MOURA

Graduação em Ciências Físicas e Biológicas pela Universidade Unicsul (2001); 2ª Licenciatura Plena em Pedagogia (2004); Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul (2009); Professora Educação Infantil I da Prefeitura de São Paulo-EMEF Milton Pereira Costa.

REFERÊNCIAS

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.

BARBOSA, Ana Mae. A imagem no Ensino da Arte. Perspectiva S.A. São Paulo: 2001.

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

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, v. 3. Conhecimento de Mundo. MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996. Editora do Brasil.

FREIRE, Paulo. A Educação. 2ª Edição, Belo Horizonte, editora Autêntica, 1994.

MARTINS, José de Souza. Educação na Contemporaneidade. São Paulo: Edusp, 1998.

NAZARIO, Luiz. Autos da Fé. São Paulo, Associação Editorial, 2005.

OLIVEIRA, Marilda. A Formação do Professor e o Ensino de Artes Visuais. Editora UFSM, 2005.

SAVIANI, D. Escola e democracia. 36º Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003;

RESSIGNIFICANDO A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DE APRENDIZAGEM

RESUMO: O presente artigo discorre a respeito da avaliação no contexto educacional, refletindo sobre a sua real importância no cotidiano escolar. Inicialmente, traz as conceituações sobre avaliação, pontuando a sua necessidade para análise da efetivação das estratégias aplicadas. Em continuidade, dispõe sobre as problemáticas que se encontram atreladas as concepções arcaicas da avaliação, verificando sua ineficácia na atualidade. Em sequência, pontua a importância da reflexão do educador sobre como e porquê utilizar a avaliação, tendo a mesma como um instrumento que favorece a práxis sobre sua prática pedagógica. Conclui, analisando que a avaliação deve ser repensada para se contextualizar nas concepções atuais de educação, favorecendo a oferta de um ensino de qualidade. Traz por objetivo fornecer subsídios que favoreçam avançar na oferta de atividades que propiciem aprendizagens reais, analisados mediante a utilização de uma avaliação condizente com as concepções educacionais atuais. Trata-se de uma pesquisa de revisão de literatura.

Palavras-chave: Avaliação; Educação; Educador.

INTRODUÇÃO

O presente artigo reflete sobre a importância da avaliação no processo de ensino-aprendizagem como instrumento de análise e verificação das estratégias metodológicas utilizadas, se tornando fundamental para a práxis dos educadores sobre suas práticas pedagógicas, inferindo na qualidade de ensino ofertado aos educandos.

As práticas atreladas a avaliação na atualidade, apesar de existirem pesquisas que reflitam sua utilização no cotidiano escolar diante de sua aplicação descontextualizada com as concepções de educação mais inovadoras, se encontra com similitude a avaliação classificatória reproduzida a séculos com redução do educando a números que servem como comparativo no coletivo.

Essa visão de avaliação mensura o rendimento dos educandos sem levar em consideração o processo que gerou a aquisição ou não da aprendizagem almejada sem prime-se pelo diagnóstico das dificuldades e progressos individuais dos educandos. Esta falta de compreensão da real função da avaliação leva o educador a culpabilização dos educandos de seus fracassos, não conseguindo visualizar que a oferta das atividades é de responsabilidade deste educador, assim como o desenvolvimento das mesmas, o que impossibilita o educador de repensar sua prática pedagógica.

A importância deste artigo se encontra em repensar a avaliação no contexto educacional, primando para que se contextualize com concepções de ensino libertadoras e emancipadoras, utilizadas para compreender o processo de ensino-aprendizagem como um processo contínuo de formação do educando mediante as especificidades individuais dos mesmos, abolindo práticas pedagógicas que usem da avaliação como um meio único de classificação numérica que mensura os rendimentos dos educandos, perpetuando ações de segregações e exclusões.

Sendo assim, o artigo traz por objetivo fornecer uma compilação de argumentos que favoreçam a reflexão da utilização da avaliação no contexto educacional como uma prática que possibilita a análise inicial, contínua e final do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos curriculares.

Para composição do desenvolvimento deste artigo foi utilizado 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.

AVALIAÇÃO E SEUS TIPOS

De acordo com Santos e Varela (2007), a avaliação ela deve ser entendida como um processo de dinamismo com permanência nas interações entre o educador e o educando no que concerne a apontar e desenvolver conteúdos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem, inferindo na seleção e aplicação de estratégias metodológicas, assim como favorecerem diagnóstico da realidade social dos mesmos com vistas a modificações no comportamento do educando e na compreensão do seu

compromisso com ações sociais.

Dessa forma a Barboza (2016) acrescenta que a avaliação deve ser visualizada diferente da verificação, envolvendo uma ação que perpassa a obtenção da configuração do objeto no qual exige-se a tomada de decisão do que fazer com este. Esta análise é uma atitude que congela o objeto, enquanto a avaliação redireciona o objeto numa trilha reflexiva de dinamismo de atitudes.

Avaliação só funciona de maneira efetiva, em um desenvolvimento educativo, se for utilizada como uma diagnosticação da qualidade dos resultados obtidos, tanto em esferas intermediárias quanto em esferas finais, apresentando a verificação dos resultados que podem apresentar-se parciais ou findados. Nesse contexto, a avaliação contínua se apresenta em um formato dinâmico, enquanto a avaliação final apresenta-se um formato estático.

Conforme Luckesi (2003 apud Barboza, 2016), a avaliação da aprendizagem possui um sentido no que concerne a articulação com o projeto pedagógico da escola e um consequente planejamento das estratégias de ensino oferecidas aos educandos. Essa avaliação não possui como finalidade ela própria, mas traz subsídios para reflexão das ações que visam a contribuição de um resultado que garanta a qualidade das atividades que são oferecidas, primando pela aquisição de aprendizagens significativas e construção do conhecimento.

A avaliação da aprendizagem, no contexto escolar, segundo Brandalise (2015), é constituída na atualidade em ciclos. Nesse tipo de avaliação é possível observar uma postura formativa que traz a pressuposição desta em integração ao processo ensino-aprendizagem, se tornando indispensável a construção de ferramentas e instrumentos observativos com acompanhamento em continuidade, mediante registros e reflexões permanentes sobre este processo. Ao utilizar de uma perspectiva formativa, a escola que se organiza em ciclos tem mais facilidade em oferecer condições de rompimento com retenção ou exclusão no ensino fundamental.

Neste cenário Michelletto e Levandovski (2018) evidenciam que:

Nesse aspecto, convém lembrar que a avaliação educacional do ensino-aprendizagem é tanto constituinte quanto integradora da ação socioeducativa. É constituinte porque faz parte do trabalho político-pedagógico do professor dos Anos Iniciais, não é um anexo nem um apêndice, pois está inserida na relação entre os atos do planejar, do ensinar e do aprender. Considera-se integradora porque "costura" os elementos da prática pedagógica, fazendo ligação entre situação necessária para que haja o vínculo do diálogo entre o planejamento, o ensino a aprendizagem e a própria avaliação. (MICHELLETTO; LEVANDOVSKI, 2018, p. 6)

Para Michelletto e Levandovski (2018), a avaliação deve apresentar-se como instrumento de diagnóstico-ação da situação, apresentando o objetivo de progressos e crescimentos e não estagnações disciplinadoras. Sendo assim, a avaliação da aprendizagem escolar não pode ser desenvolvida mediante o autoritarismo, devendo se ver a serviço de uma pedagogia libertadora e emancipadora que prime por

transformações na educação. Dessa forma, é necessário a promoção da democratização da escola, vista em práticas pedagógicas que estejam a serviço das modificações da sociedade a favor da humanidade.

Na ótica de Barboza (2016), os diferentes momentos do processo de ensino-aprendizagem apresentam avaliações que se desenvolvem em acordo com o objetivo de ações diferenciadas.

Dessa forma, existem três modalidades de avaliação que são frequentemente encontradas na educação. A primeira avaliação é chamada de avaliação diagnóstica e tem por função realizar uma análise dos pré-conceitos e pré-conhecimentos que os educandos possuem, enquanto a segunda avaliação é chamada de avaliação formativa e tem como objetivo a sua aplicação durante o processo contínuo de ensino-aprendizagem, com o intuito de trazer informações ao educador e ao educando a respeito dos progressos na construção do conhecimento, localizando as dificuldades individuais dos mesmos. Em terceiro, a avaliação apresentada é avaliação somativa que tem a função de classificar os educandos no final de um ciclo, podendo ser representada por níveis de rendimento e aproveitamento.

Conforme Michelletto e Levandovski (2018), a avaliação formativa é um tipo de avaliação que busca a identificação das insuficiências ocasionadas nas aprendizagens iniciais dos educandos, se tornando necessária para a compreensão do processo de ensino-aprendizagem. Esta avaliação favorece a orientação e organização do processo de ensino-aprendizagem, correlacionando as etapas anteriores e posteriores, o que leva ao favorecimento da aquisição de novas aprendizagens.

Em complemento, Michelletto e Levandovski (2018) enfatizam que a avaliação somática, convencionalmente conhecida como classificatória ou tradicional, consiste em um processo de julgamento que favorece a classificação dos educandos ao final de um ciclo, trazendo os elementos de desempenho mediante apresentação de notas ou conceitos que refletem a aquisição de aprendizagem dos educandos. É possível encontrar avaliação formativa sendo empregada semelhante a somática ou diagnóstica, porém, é importante ressaltar que a formativa observa o processo de aquisição de aprendizagens dos educandos de forma gradativa e hierárquica em cada etapa do ciclo.

Michelletto e Levandovski (2018) refletem, ainda, que a avaliação diagnóstica traz contribuições para a análise da avaliação formativa no que concerne a facilitação da identificação das dificuldades apresentadas pelos educandos. Neste contexto, torna-se perceptível que a avaliação formativa e diagnóstica podem ser elementos contribuidores para a avaliação somática, ou seja, quando o educador analisa o processo de ensino-aprendizagem utilizando de instrumentos da avaliação diagnóstica e formativa, concebendo uma avaliação final.

Para Luckesi (2002 apud Santos; Varela, 2007), a avaliação que apresenta função de classificação configura-se como um instrumento estático em relação ao processo de crescimento dos educandos. De

maneira contrária, a avaliação diagnóstica configura-se como um momento dialético que reflete sobre o processo de avanço do desenvolvimento das ações do crescimento para autonomia e do crescimento das competências que são trabalhadas no desenrolar das atividades.

Segundo Santos e Varela (2007), a avaliação educacional deve assumir um papel de instrumento dialético e diagnóstico sobre o progresso dos educandos situando-se a serviço de uma pedagogia que se preocupe com as modificações sociais e não mantém a conservações, uma vez que, a sociedade é dinâmica. Avaliação somente deixará de apresentar autoritarismo se caso o modelo social e as concepções teórico-práticas educacionais deixarem de ser autoritárias. Caso as aspirações sociais dos indivíduos sejam traduzidas em pré-modelos socializantes e democráticos, a pedagogia e avaliação serão transformadas em uma perspectiva que leve a democracia.

PROBLEMÁTICAS SOBRE AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM

Michelletto e Levandovski (2007) analisam que as condições educacionais contemporâneas trazem percepções que muitas coisas necessitam ser transformadas para que haja uma avaliação correspondente aos progressos individuais dos educandos. Muitos são os desafios que persistem em decorrência do conservadorismo de uma avaliação classificatória, apresentando representações, valores, concepções que se mantém enraizadas e trazem um funcionamento como elemento de resistência a apresentação de novas práticas pedagógicas.

Conforme Michelletto e Levandovski (2018), a avaliação é um instrumento fundamental para o entendimento do processo de ensino-aprendizagem e construção do conhecimento. Esta apresenta como objetivo a orientação das práticas pedagógicas, refletindo sobre os acontecimentos que ocorrem durante o processo de maneira contínua e sistemática com ênfase nos elementos de qualidade da constituição do conhecimento dos educandos, correlacionados ao reconhecimento dos mesmos. Dessa forma, torna-se necessário assumir especificações que apresentem elementos investigativos, favorecendo o uso de diferentes ferramentas avaliativas durante o processo de ensino-aprendizagem.

Avaliação, segundo Santos e Varela (2007), traz representações de elementos que favoreçam o alcance de uma prática pedagógica qualificada. Porém, pouco se compreende sobre o processo de avaliação que têm sido desenvolvidos nos ambientes escolares, pois, a maioria das escolas apresentam uma utilização errônea da avaliação. Por esse motivo, verifica-se a necessidade de uma maior compreensão sobre a efetividade de avaliativa na educação.

Como complemento Santos e Varela (2007) acrescentam que:

A necessidade de avaliar sempre se fará presente, não importando a norma ou padrão pela qual baseie-se o modelo educacional. Não há como fugir da necessidade de

avaliação de conhecimentos, muito embora se possa, com efeito, torná-la eficaz naquilo a que se propõe: a melhora de todo o processo educativo. (SANTOS; VARELA, 2007, p. 5)

Segundo Brandalise (2015), a escola tem por objetivo a organização e acompanhamento de todo o processo de ensino-aprendizagem, utilizando da avaliação como um alicerce para a confirmação da qualidade de ensino ofertado aos educandos. Sendo assim, faz-se necessárias políticas públicas efetivas que respeitem os ciclos de aprendizagens no ensino fundamental, assim como articulem propostas curriculares que favoreçam a aquisição de aprendizagem dos educandos, articulados com projeto político pedagógico das escolas. O projeto político pedagógico necessita conter concepções epistemológicas, filosóficas e metodológicas, que visem a organização e direcionamento do desenvolvimento de práticas pedagógicas que reflitam sobre a implementação, acompanhamento e resultados, integrando a avaliação no contexto educacional com valorização.

Para Santos e Varela (2007), a concepção atual da avaliação escolar ainda está atrelada a classificação e não ao diagnóstico como deveria ser abordada. As proposições valorativas que apresentam a função de possibilitação de tomadas de decisões sobre o objeto que é avaliado tem uma função estática e classificatória, sem que se leve em consideração o processo de aquisição de aprendizagem e o contexto histórico de cada educando. Normalmente, as avaliações ainda se apresentam em modelos de números e conceitos que classificam os educandos.

Refletindo, dessa forma, Santos e Varela (2007) colocam o que:

O sistema educacional, muitas vezes, tem se apoiado na avaliação classificatória com a pretensão de verificar aprendizagem ou competências através de medidas, de quantificações. Este tipo de avaliação pressupõe que as pessoas aprendam do mesmo modo, nos mesmos momentos e tenta evidenciar competências isoladas. Ou seja, algumas, pessoas que por diversas razões têm maiores condições de aprender, aprendem mais e melhor. Outras, com outras características, que não respondem tão bem ao conjunto de disciplinas, aprendem cada vez menos e são muitas vezes excluídos do processo de escolarização. (SANTOS; VARELA, 2007, p. 3)

De acordo com Luckesi (2003 apud Barboza, 2016) o sistema educacional encontra-se com interesses em percentuais de aprovação e reprovação dos educandos e os pais demonstram desejo que seus filhos progridam nas futuras séries educacionais, enquanto os educadores utilizam de maneira permanente os instrumentos avaliativos como aspectos motivacionais para os educandos mediante ameaças. Dessa forma, os educandos encontram-se em expectativas de serem aprovados ou reprovados, o que não contribui para um exercício pedagógico qualificado, substituindo a prática pedagógica ideal por um exame final.

Conforme Michelleto e Levandovski (2018), comumente são encontradas atribuições de notas nas avaliações dos educandos. Essas práticas apresentam a representação de uma problemática que

vem se agravando e causando recursos no processo de ensino-aprendizagem. Porém, é possível afirmar que o processo de avaliação de aprendizagem dos educandos promove alterações correlacionadas à realidade dos mesmos, desde que seja levado em consideração as habilidades e competências individuais.

Para Luckesi (1999 apud Barboza, 2016), a avaliação deve ser praticada na escola sem que os educadores se sintam culpados, mantendo-se articulada as notas que são utilizadas para embasar as necessidades classificatórias dos educandos com comparações de rendimentos e desempenho sem que seja focalizado objetivações e ingressos individuais dos educandos. O currículo e o sistema educacional atual favorece este tipo de avaliação, massificando o ensino. Os planejamentos dos educandos não são realizados de forma a atender as necessidades individuais dos educandos, sendo expostos os conteúdos das mesmas formas e avaliando os educandos diante de um pré-modelo estabelecido pelo próprio educador.

Neste contexto, Michelletto e Levandovski (2018) colocam que:

A avaliação da aprendizagem no ensino fundamental não deve seguir modelos ou haver mecanismos seletivos nem classificatórios. A escola deve oportunizar ao aluno uma educação básica de qualidade para que todos os cidadãos tenham acesso aos conhecimentos necessários. Dessa forma, a seleção constitui-se como um ato de violência e a negação de seus direitos. (MICHELLETTO; LEVANDOVSKI, 2018, p. 4)

De acordo com Santos e Varela (2007), a prática da avaliação utilizada por pedagogias que se preocupam com o indivíduo e sociedade, deverá atentar-se a modelos de superação do autoritarismo e ao desenvolvimento da autonomia do educando, pois o novo modelo social traz exigências sobre a participação democrática dos indivíduos, significando que este novo modelo traz a importância da igualdade de oportunidades e condições de todos os indivíduos. Esse fato não ocorrerá caso os educandos não conquistem a sua autonomia e a reciprocidade nas relações sociais. Dessa forma, a avaliação escolar deve manifestar-se como um instrumento diagnóstico da situação tanto dos educandos quanto da relação da educação com a sociedade, com o intuito de avançar e progredir e não se estagnar de maneira disciplinadora.

Para Luckesi (2003 apud Barboza, 2007), a avaliação educacional diante da contextualização de uma pedagogia que se volte para a humanidade, traz a reflexão de uma proposta que perpassa o autoritarismo. Segundo o autor, para que haja o rompimento com este conservadorismo é importante o rompimento com o modelo de sociedade e pedagogia que o traduz, não havendo possibilidade de modificações na avaliação, caso isso não ocorra, mantendo-se um modelo social e uma pedagogia que reprime os educandos.

Nesse contexto, Santos e Varela (2007) afirmam que:

A avaliação não pode ser de cunho decorativo ou uma máscara apenas, voltada à complementação de nota. Os resultados da

avaliação devem ser a chave para a tomada de decisões sobre o que deve ser reforçado ou retocado, ou seja, um diagnóstico que leve à análise da realidade, para que se possa captar os subsídios a tomar as decisões no sentido de superar os problemas constatados. A avaliação deve servir, antes de tudo, como uma possibilidade de reflexão, senão permanente, ao menos sobre as deficiências surgidas. Mais ainda, não deve estar presa a argumentos ou padrões, ao contrário, deve ser encarada como uma escala para justamente formar ou fundamentar tais padrões, sejam eles de conduta ou diretamente ligados à aprendizagem. (SANTOS; VARELA, 2007, p. 11)

E Brandalise (2015) acrescenta que:

A necessidade de mudança de uma cultura de avaliação centrada em notas, provas, comparações, classificações da escola seriada, para uma cultura de avaliação formativa e contínua prevista para a escola organizada em ciclos de aprendizagem, desencadeou nos programas de pós-graduação stricto sensu brasileiros o desenvolvimento de estudos e pesquisas sobre a avaliação da aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental. (BRANDALISE, 2015, p. 4054)

De acordo com o Michelletto e Levandovski (2018), a avaliação do educando deve representar seu processo de ensino-aprendizagem, sendo fundamental para o educador. O educador que busca transformações na avaliação encontra desafios, mas a tradição avaliativa predominante pode ser alterada. Mudanças nas concepções de representações valores encontram-se a tempos enraizadas nas ações e práticas pedagógicas dos educadores, servindo como aspectos de resistência que inferem na construção de novas práticas pedagógicas avaliativas.

Neste contexto, é possível compreender que se a avaliação ocorrer de maneira qualitativa, esta traz efeitos de satisfação, possibilitando as transformações dos educandos. Porém, para que ocorram mudanças é necessário a oferta de um ensino de qualidade que atenda às demandas sociais, sendo que a prática pedagógica deve estar atrelada a realidade dos educandos de forma a possibilitar o desenvolvimento de suas habilidades.

AVALIAÇÃO E EDUCADOR

De acordo com Michelleto e Levandovski (2018), a avaliação se constitui como um processo que abrange a existência da humanidade, implicando em uma compreensão com criticidade sobre a prática pedagógica e a prática social dos educandos, com intuito de captação dos progressos, resistências, dificuldades e possibilitação de tomadas de decisões e resoluções de problemas que possibilitam a superação dos desafios.

Nesse contexto Santos e Varela (2007) abordam que:

O ato de avaliar implica na coleta, na análise e na síntese dos dados que configuram o objeto da avaliação, acrescido de uma atribuição de valor ou de qualidade, que se processa a partir da comparação da configuração do objeto avaliado com um determinado padrão de qualidade

previamente estabelecido para aquele tipo de objeto. O valor, ou, a qualidade atribuída ao objeto conduz a uma tomada de posição a seu favor ou contra ele. Esta tomada de decisão é o posicionamento a favor ou contra o objeto, ato ou curso da ação, a partir do valor ou qualidade atribuídos, conduz a uma decisão nova: manter o objeto como está ou atuar sobre ele. (SANTOS; VARELA, 2007, p. 9)

Segundo Luckesi (1995 apud Michelletto e Levandovski, 2018), a avaliação pode ser configurada como maneira de ajuizar a qualidade do objeto que está sendo avaliado, fator este que infere na tomada de posição a respeito do próprio objeto, com intuito de aceitá-lo ou modificá-lo. Dessa forma, avaliação deve estar voltada para o processo de ensino-aprendizagem como um todo, tendo por consequência a aquisição de aprendizagens significativas e construção do conhecimento, possibilitando que o educador acompanhe o processo de desenvolvimento do educando até o resultado final.

Michelletto e Levandovski (2018) acrescentam, ainda, que se entende que a avaliação se torna de utilidade quando se constitui como parte de um processo, apresentando-se como uma ferramenta que auxilia a instituição do acompanhamento e desempenho dos educandos, evitando prováveis erros, favorecendo a correção das tomadas de decisões. Nesse cenário, é fundamental que a avaliação se constitua com características democráticas e seja usada como ferramenta para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que ofertem atividades que permitam a compreensão do educando como um indivíduo integral, capaz de adquirir aprendizagens mediante a oferta de um ensino de qualidade.

Conforme Michelletto e Levandovski (2018) é fundamental que o educador inicie a avaliação dos educandos antes mesmo de iniciar o ano letivo. Essa ação do educador que atua no ensino fundamental está atrelada ao planejamento dos primeiros passos, pressupondo concepções em torno da adequação dos conteúdos propostos e atividades ofertadas aos novos educandos, desenvolvendo com a turma atividades que respeitem sua faixa etária, condições socioculturais, possibilidades cognitivas, entre outros, elementos que se encontram vinculados aos conteúdos de aprendizagem curriculares. Mais do que isso, o educador deve pressupor as possibilidades e interesse dos educandos, colocando em evidência suas expectativas articuladas ao currículo desenvolvido da instituição escolar, os recursos didáticos disponíveis e o tempo previsto para o desenvolvimento do seu planejamento.

Segundo Brandalise (2015), a avaliação deveria ser realizada de maneira transparente, mediante a escuta do educador dos pronunciamentos dos educandos, pois, estes, possuem o direito de dar suas opiniões dobre os processos avaliativos, cabendo aos educandos a disponibilização das ferramentas fundamentais que permitam que as capacidades e habilidades do aluno se revelem, não havendo restrições atreladas a avaliação do conteúdo apenas.

Para Libâneo (1994 apud Barboza, 2016) existe a necessidade da utilização de

instrumentos e procedimentos avaliativos que sejam adequados as demandas sociais dos educandos e as concepções educacionais defendidas na contemporaneidade. Porém, estes instrumentos no ambiente educacional, geralmente, se encontram articulados com a ótica de mensuração do rendimento dos educandos, sendo concretizados por meio da aplicação de provas escritas dissertativas, de questões objetivas ou práticas de caráter mais formal.

Ao realizar uma avaliação, de acordo com Santos e Varela (2007), o educador deve usar das diferentes técnicas e instrumentos com o fim de diagnóstico inicial, durante e final do processo de ensino-aprendizagem, visando os progressos dos educandos, atingindo níveis satisfatórios de compreensão dos conteúdos explanados.

Os dados que o professor vai obtendo por meio da avaliação são sempre provisórios, pois o que o aluno demonstrou não compreender hoje, poderá ser compreendido amanhã. Aprender é um processo ativo pelo qual o aluno constrói, modifica, enriquece e diversifica seus esquemas de conhecimento a respeito dos diferentes conteúdos escolares a partir do significado e do sentido que pode atribuir a esses conteúdos e ao próprio fato de aprendê-lo. (SANTOS; VARELA, 2007, p. 7)

Conforme Haydt (2000 apud Santos; Varela, 2007), dentre as responsabilidades do educador se encontra a verificação e julgamento sobre o desempenho dos educandos, sendo possível serem visualizadas mediante a aplicação dos instrumentos avaliatórios. Dessa forma, a avaliação é constante dentro do ambiente da sala de aula, se constituindo como parte integrante do cotidiano escolar, requerendo do educador que se aperfeiçoe em relação a apropriação do conhecimento sobre avaliações.

A avaliação, segundo Michelletto e Levandovski (2007) é permeada por momentos em que o educador pontue os elementos positivos e negativos de determinada prática pedagógica, possibilitando o replanejamento das atividades para propiciar aos educandos assimilações sobre o processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, a avaliação educacional de aprendizagem deve possibilitar ao educador a práxis sobre o desenvolvimento do seu trabalho, propiciando uma reflexão sobre a sua atuação docente e o planejamento de estratégias metodológicas que visem a objetivação de formação cidadã dos educandos e seu desenvolvimento integral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das fontes argumentativas evidenciadas no decorrer no teor deste artigo, foi possível verificar a importância da avaliação no cotidiano escolar, como um instrumento que favorece a observação, análise e replanejamento de práticas pedagógicas de acordo com as respostas apresentadas pelos educandos, sendo uma ferramenta que auxilia a visualização das dificuldades individuais dos educandos.

Isso foi possível, pois é fato que a avaliação vem a agregar os resultados que concernem sobre a aquisição de aprendizagens dos educandos. Porém, é necessário que a

aplicação da avaliação no cotidiano escolar seja repensada, pois, ainda, encontra-se embanhada em concepções de ensino que não atendem mais as necessidades dos educandos, em que se atrela ao educando numerações que o resumem a uma classificação em relação ao coletivo.

Dessa forma, a reestruturar os instrumentos condizentes a avaliação e repensá-la no dia a dia da escola, dos educandos e dos educadores, é verificar esta avaliação como algo que vem a agregar o processo de ensino-aprendizagem, permitindo que se conheça mais proximamente seus educandos, a fim de possibilitar ao educador organizar-se diante de estratégias metodológicas que possibilitem a aquisição de aprendizagens dos educandos e construção do conhecimento dos mesmos, inferindo na melhoria da qualidade de ensino.

ANA ALVES ALENCAR

Graduação em Pedagogia com habilitação em Magistério, Administração e Supervisão Escolar pela Uni Sant'Anna – Centro Universitário Sant´Anna (2007); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

REFERÊNCIAS

BARBOZA, Sheilla da Cunha. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL MENOR: ELEMENTOS PARA REFLEXÃO. 2016. Disponível em: < https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/tcc_7-1.pdf>. Acesso em: 02 Dez. 2018.

BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS DE 2001-2014. XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 2015. Disponível em: < http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19402_10009.pdf>. Acesso em: 02 Dez. 2018.

MICHELETTO, Ingrid Barbara Pereira e LEVANDOVSKI, Ana Rita. AÇÃO-REFLEXÃO-AÇÃO: PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1448-6.pdf>. Acesso em: 02 Dez. 2018.

SANTOS, Monalize Rigon dos e VARELA, Simone. A AVALIAÇÃO COMO UM INSTRUMENTO DIAGNÓSTICO DA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL. Revista Eletrônica de Educação, ano I, n. 01, 2007..Disponível em: http://web.unifil.br/docs/revista_eletronica/educacao/Artigo_04.pdf Acesse em: 02 Dez. 2018.

COMO OCORRE A APRENDIZAGEM NO INDIVÍDUO

RESUMO: Trataremos neste artigo sobre o que é aprendizagem e como ele ocorre nos indivíduos de diversas formas. Pensamos de jeitos diferentes, agimos de formas diferentes, sentimos com intensidades diferentes. Então, podemos pressupor que a aprendizagem ocorre em diferentes níveis e tempos para cada indivíduo. A aprendizagem não pode ser definida como algo fechado, pode-se dizer que aprender é resultado das transformações/interações que acontecem entre o meio ambiente e as estruturas mentais desse indivíduo. Portanto para conhecer e validar este artigo, a metodologia utilizada neste estudo será a pesquisa em fontes bibliográficas (livros, artigos) e os resultados dessa pesquisa nos permitirá identificar como ocorrem as diversas formas de aprendizagem no indivíduo e assim colaborar para que esse processo seja significativo e eficiente para ele.

Palavras-chave: Aprendizagem; Conhecimento; Desenvolvimento Do Indivíduo.

INTRODUÇÃO

Com o intuito de conhecer como ocorre a aprendizagem nos indivíduos, buscou-se por meio de pesquisas bibliográficas de autores renomados, validar o assunto e mostrar como nós educadores podemos favorecer este processo tão relevante na vida de cada estudante.

O problema encontrado em minha trajetória como educadora, é saber que muitos de nós, agimos e ensinamos a todos da mesma forma e sempre com os mesmos métodos. Somos diferentes. Essa é a nossa condição humana. Pensamos de jeitos diferentes, agimos de formas diferentes, sentimos com intensidades diferentes. E tudo isso porque vivemos e aprendemos o mundo de forma diferente.

Em virtude disso, a aprendizagem não pode ser definida como sendo algo fechado, e sim algo prazeroso e aberta a novas descobertas que surgirão em contato com outros indivíduos.

Sabemos ainda, que para que a aprendizagem seja significativa deve-se respeitar a individualidade e a potencialidade de cada um. O educando aprende melhor quando participa do processo ensino aprendizagem e tem prazer no que está fazendo. Para que a aprendizagem eficaz aconteça é necessária uma mudança no comportamento por parte do educador.

Desta forma, fica evidente que é necessário estarmos sempre estudando, transformando e ressignificando nossa prática pedagógica.

Com o desenvolvimento do tema Aprendizagem, mostraremos sobre seus conceitos, como se dá o processo e como a criança aprende.

Finalmente, teceremos as conclusões sobre o assunto abordado e elencaremos as referências bibliográficas.

CONCEITOS DE APRENDIZAGEM

A aprendizagem pode ser definida, sinteticamente, como o modo de aquisição de conhecimentos novos, no qual os indivíduos desenvolvem competências e mudam o comportamento.

A aprendizagem não pode ser definida como sendo algo fechado, pode-se dizer que aprender é resultado das transformações/interações que acontecem entre o meio ambiente e as estruturas mentais do indivíduo, portanto, a aprendizagem é a apropriação de conhecimentos que são transmitidos e adquiridos entre eles, ao longo do tempo, obtendo competências e habilidades que transformam os comportamentos. Essa transformação no comportamento acontece nos âmbitos neurológicos, emocionais, ambientais e relacionais.

Segundo Fernándes (1991, p.51), “Encaramos a aprendizagem como um processo e uma função, que vai além da aprendizagem escolar e que não se circunscreve exclusivamente a criança. Fazendo uma simplificação, uma abstração do processo de aprendizagem, encontramo-nos ante uma cena em que há dois lugares: um onde está o sujeito que aprende e outro onde colocamos o sujeito que ensina. Um pólo onde está o portador do conhecimento

e outro pólo que é o lugar onde vai tornar-se sujeito. Quer dizer que não é sujeito antes da aprendizagem, mas que vai chegar a ser sujeito porque aprende."

Há alguns aprendizados que são considerados próprios da pessoa, como por exemplo, aprender a mamar, a andar e a falar, no qual há a necessidade de maturidade física, psicológica e social para que eles aconteçam.

Para que a aprendizagem seja significativa deve-se respeitar a individualidade e a potencialidade da criança. A criança aprende melhor quando participa do processo ensino aprendizagem e tem prazer no que está fazendo, para que ela aconteça é necessária uma mudança no comportamento.

Segundo Mussen (1970, p. 07), alguns processos de aprendizagem acontecem por meio da identificação com o outro (os pais), nessa identificação a criança adquire o padrão de comportamento da família. O autor lembra ainda que mesmo assim não se deve menosprezar a influência de outras pessoas, grupos ou entidades sociais. A criança pode estabelecer uma identificação com essas pessoas ou grupos e os comportamentos adquiridos com família podem ser rejeitados, modificados ou aparecerem novas reações, pode-se dizer que há um choque cultural.

Quando houver este choque cultural (cultura da família e a externa a ela) a criança/adolescente entrará em conflito, se a pressão/identificação do grupo externo à família for grande, há a possibilidade de que adote os valores do grupo, mas se a identificação familiar for sólida a adoção de valores contrários aos dela é praticamente inexistente, como também os vínculos/identificações familiares podem ser até reforçados e fortalecidos, assim sendo a família exerce grande influência e contribuição na aprendizagem da criança.

De acordo com Mussen (1970, p.95), a aprendizagem e maturação caminham juntas e interagem entre si, é difícil separar seus efeitos ou especificar suas contribuições para o desenvolvimento psicológico, mas, por outro lado o desenvolvimento das habilidades motoras e de funções cognitivas depende tanto da maturação quanto da experiência como também da interação entre ambas.

Segundo um artigo publicado na revista Nova Escola, escrito por Elisângela Fernandes em 01 de abril de 2011, sobre o conceito de Jean Piaget a respeito de "Adaptação e equilibração- Os desafios de aprender, Piaget (1896-1980) demonstrou que a inteligência deve ser confrontada para evoluir. Ainda segundo ele, a inteligência humana se renova a cada descoberta.

Segundo Vygotsky (2003, p.112), a aprendizagem do ser humano acontece na relação que estabelece com outras pessoas, nessa visão o sujeito representa um ser ativo e interativo. O autor se refere à aprendizagem por meio das: (Zona de Desenvolvimento Proximal e Zona de Desenvolvimento Real). Ainda segundo Vygotsky (2003, p. 112), o mesmo define a Zona de Desenvolvimento Proximal como sendo as tarefas que a criança é capaz de realizar com a ajuda/instrução/demonstração de um adulto ou de um colega mais experiente, nessas situações é possível que ela consiga um resultado mais positivo

do que conseguia sem a ajuda do outro.

Para o autor a Zona de Desenvolvimento é a distância que o indivíduo tem que percorrer entre o nível de desenvolvimento real (determinado como a solução independente dos problemas) e o nível de desenvolvimento potencial (caracterizado como a capacidade de solucionar problemas a partir do auxílio/ orientação de um adulto ou pessoa mais experiente). A Zona de Desenvolvimento Proximal está em constante transformação, pois o que uma criança só consegue realizar hoje com auxílio de outro, amanhã possivelmente conseguirá realizar sozinha, são funções que ainda estão em processo de maturidade.

A Zona de Desenvolvimento Real é definida pelo autor como a capacidade que a criança tem de realizar tarefas de forma independente, sem o auxílio de outras pessoas, são as etapas já alcançadas e os resultados dos processos já consolidados.

"Vygotsky em sua obra Aprendizado e desenvolvimento - um processo sócio histórica enfatiza que o processo de aprendizado está relacionado com o desenvolvimento. Para ele (...) "existe um percurso de desenvolvimento em parte definido pelo processo de maturação do organismo individual, pertencente à espécie humana, mas é o aprendizado que possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento que, não fosse o contato do indivíduo com certo ambiente cultural, não ocorreriam". Vygotsky (2003, p.56)

Vygotsky (2003) afirma que a criança, desde o nascimento, possui potencial para aprender e se desenvolver, mas são as interações com o meio que a auxiliaram no seu crescimento.

TEMPO DE APRENDIZAGEM

O estudante aprende o tempo todo, em seu próprio tempo de aprender. Cada indivíduo tem o seu tempo que é diferente do tempo do outro e cada um também aprende de um jeito muito particular, saber respeitar esse tempo é saber valorizar o estudante.

Quando uma pessoa é "lenta" muitas vezes o professor se aborrece, pois esperava progressos e resultados rápidos, esta situação em alguns casos leva-o a acelerar o processo, agindo assim ele assume o risco de provocar alguns sentimentos no estudante que pode ser: de baixa estima, frustração, desmotivação, etc. e a pessoa passa a evitar o aprender por causa de seus erros e fracassos e a tendência é que estes sentimentos aumentem com o passar do tempo.

Sendo assim, aplicar um conteúdo, pode ficar claro para alguns alunos, mas para outros não. A solução desse problema está em promover diversas atividades, de conteúdos diferentes ou iguais, na mesma turma, respeitando o tempo de cada criança.

Segundo Arroyo (2004, p. 213).

"Sentir a necessidade de repensar a lógica temporal que amarra nossa docência pode nos levar a sentir a necessidade de encontrar outra lógica temporal mais adequada aos tempos de ensino e também de aprendizagem. Não apenas nós docentes temos o direito a nosso tempo de ensinar, também os alunos têm direito a que sejam respeitados seus tempos de aprendizagem e de formação. São

os tempos de educar muito mais complexos e delicados do que os tempos de ensinar. Educar exige fina sensibilidade para lidar com o tempo humano. Saber o que ensinar e em que tempos. Saber também o que aprender e em que tempos".

É importante propor trabalhos em grupo e mesclar alunos que apresentem diversos níveis de aprendizagem para que cada um desenvolva diferentes maneiras de pensar e trabalhar, nestes casos é importante não comparar as crianças.

Esse conceito confirma a tese de que a aprendizagem não depende apenas da estrutura biológica, mas também do meio em que a pessoa está inserida e da qualidade dos estímulos que recebe.

Estas pessoas podem apresentar baixa estima em casa, perante a família, pois sentem que não conseguiram alcançar as expectativas depositadas pelos pais (família). Por isso, é papel de todo professor ter muito claro os objetivos e resultados que pretende alcançar com uma atividade, para não exigir nem mais nem menos da turma ou de algum aluno individualmente.

Pozo (2002, p. 56 e 57), refere-se à aprendizagem em dois tipos: a aprendizagem implícita e a explicita. Quando se refere à implícita diz que o indivíduo não consegue informar sobre o que aprendeu e nem como a aprendizagem acontece, quanto a explicita afirma que é a implícita, mas com consciência, ou seja, requer novos processos de aprendizagem e estruturas conceituais, um novo significado. A diferença entre ambas é o acesso ao que se aprendeu.

Há casos em que a aprendizagem acontece de forma equilibrada. Porém, há situações familiares que não são favoráveis para o desenvolvimento da pessoa, por exemplo, em uma família em que a ela não é tratada com amor, afeto e respeito, nessas situações pode ocorrer uma aprendizagem superficial, que pode levar a dificuldades de aprendizagem como também de alteração de linguagem.

O respeito da família, em especial dos pais, é muito importante para o desenvolvimento do aluno, respeito aos estágios de desenvolvimento, aos sentimentos, aos direitos em especial, ao tempo de aprender e tempo para o contato familiar, tão importante e tão raro nos dias atuais.

COMO A CRIANÇA APRENDE

Desde que nasce a criança aprende, cada aprendizado é uma conquista que vai se agregando a conquistas anteriores e acrescenta elementos para conquistas posteriores. A aprendizagem não acontece de forma estanque, é uma constante construção. O conhecimento prévio pode condicionar uma futura aprendizagem, a nova aprendizagem só se concretiza, quando algo novo se incorpora a algo que já existia.

Segundo Piaget (1990, p.04), "(...) a epistemologia genética é, com efeito, o do desenvolvimento dos conhecimentos, ou seja, o da passagem de um conhecimento pior ou mais pobre para um saber mais rico (em compreensão e extensão)"

Segundo Vygotsky (2003 p. 14):

"A aprendizagem humana pode, de fato, ser abordada em diferentes níveis

de análise (comportamento, informação, representação, conhecimento) que implicam uma complexidade crescente, uma vez que cada um deles, segundo a lógica da integração hierárquica de sistemas, exige dos níveis anteriores ou, melhor ainda, os re-descreve num nível hierárquico novo"

A aprendizagem humana acontece de forma diferente em cada ser, primeiro porque as pessoas são diferentes umas das outras e em segundo lugar porque tais diferenças dependem da cultura a qual a criança está inserida e das experiências vivenciadas por ela, sejam elas culturais, religiosas, sociais e familiares. O sujeito será formado a partir da relação estabelecida com o meio e das interações com pessoas espaços e objetos. Ninguém é igual a ninguém, nem um espaço físico é igual a outro.

Quando uma criança é encorajada a seguir seus interesses, ela se envolve no verdadeiro processo da descoberta do conhecimento por si própria. Em suas tentativas de encontrar sentido no que vê e de resolver problemas com o qual se depara, ela é auto motivada a descobrir ou criar respostas. Peterson e Collins (2002, p.19)

A criança aprende mais e com maior rapidez quando há interesse pelo assunto a ser aprendido, quando há uma motivação a criança se empenha na aprendizagem. A relação entre a motivação e a aprendizagem é dinâmica.

Piaget (1996, p.13-18) contempla em sua tese a assimilação e acomodação o seguinte. Na assimilação a criança agrega um novo conceito às estruturas já existentes, ao adquirir novas experiências faz adaptações às estruturas do conhecimento do qual já é possuidor. A acomodação acontece quando a criança se esquiva da assimilação de um novo estimulo. Segundo o autor a acomodação e a assimilação caminham juntas, uma não existe sem a outra.

As funções essenciais da inteligência consistem em compreender e inventar, em outras palavras, construir estruturas estruturando o real. E, de fato, é cada vez mais notório que estas duas funções são indissolúveis e que, para compreender um fenômeno ou um acontecimento, é preciso reconstruir as transformações de que elas são resultantes, e ainda que, para reconstruí-las, seja necessário elaborar uma estrutura de transformação, o que supõe uma parte de invenção ou de reinvenção. Piaget (1969 p.36).

Conforme a teoria do autor citado acima, o conhecimento é adquirido na interação com o meio e a aprendizagem é um processo que tem início no nascimento e finda com a morte, portanto, o ser humano está em constante aprendizado que acontece por meio da assimilação e acomodação, resultando em adaptação.

Segundo o autor, o ser humano assimila as informações de seu meio cultural, e necessita adaptar esses dados à estrutura mental já existente e aí acontece a acomodação (organização dos dados).

Em razão das interações entre assimilação e a acomodação, a aprendizagem e a equilibração constituem esse processo funcional de conjunto que podemos chamar de aprendizagem e que tende a se confundir com o desenvolvimento. Piaget (1974, p.85-

86).

A APRENDIZAGEM ACONTECE EM DIVERSOS DOMÍNIOS

Domínio Cognitivo – Este domínio está ligado ao conhecimento e capacidades intelectuais e apresentam as habilidades de memorização, compreensão, aplicação, análise, síntese e a avaliação.

Domínio Psicomotor - No domínio psicomotor ressalta o uso e a coordenação dos músculos, apresentam-se as habilidades relacionadas a movimentos básicos fundamentais, reflexos, as habilidades perceptivas e físicas e a comunicação não discursiva.

Domínio Afetivo – O domínio afetivo está relacionado aos sentimentos, emoções e atitude. No domínio afetivo temos habilidades de receptividade, resposta, valorização, organização e caracterização.

O corpo faz parte tanto da formação do autoconceito quanto da aprendizagem. Segundo Alicia Fernandez o organismo necessita do corpo assim como o gravador necessita da música para gravar. O organismo é a base para a aprendizagem e o corpo é o meio pelo qual o indivíduo se apropria do organismo.

Segundo Fernándes (1991, p.59)

“Desde o principio até o fim a imagem passa pelo corpo, uma aprendizagem nova vai integrar a aprendizagem anterior; ainda quando aprendemos as equações de segundo grau, temos o corpo presente no tipo de numeração e não se inclui somente como ato, mas também, como prazer; porque o prazer está no corpo, sua ressonância não pode deixar de ser corporal, porque sem signo corporal de prazer, este desaparece. O corpo coordena e a coordenação resulta em prazer de domínio.” (1991, p.59) Fernándes

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo propôs a investigação de como ocorre à aprendizagem em cada indivíduo e como o professor pode ser um facilitador ou desmotivador nesse processo. Ficou evidente no decorrer da pesquisa, que somos diferentes e essa é a nossa condição humana. Pensamos de jeitos diferentes, agimos de formas diferentes, sentimos com intensidades diferentes. E tudo isso porque vivemos e aprendemos o mundo de forma diferente.

A aprendizagem humana acontece de forma diferente em cada ser, primeiro porque as pessoas são diferentes umas das outras e em segundo lugar porque tais diferenças dependem da cultura a qual a criança está inserida e das experiências vivenciadas por ela, sejam elas culturais, religiosas, sociais e familiares.

Em virtude disso, a aprendizagem não pode ser definida como sendo algo fechado, e sim algo prazeroso e aberta a novas descobertas que surgirão em contato com outros indivíduos.

O presente trabalho deixou claro que, para que a aprendizagem seja significativa deve-se respeitar a individualidade e a potencialidade da criança. A criança aprende melhor quando participa do processo ensino aprendizagem e tem prazer no que está fazendo.

Vygotsky (2003) afirma que a criança,

desde o nascimento, possui potencial para aprender e se desenvolver, mas são as interações com o meio que a auxiliaram no seu crescimento.

A pesquisa enfatizou ainda que, o estudante aprende o tempo todo, em seu próprio tempo de aprender. Cada indivíduo tem o seu tempo que é diferente do tempo do outro e cada um também aprende de um jeito muito particular, saber respeitar esse tempo é saber valorizar o estudante.

Sendo assim, aplicar um conteúdo, pode ficar claro para alguns alunos, mas para outros não. A solução desse problema está em promover diversas atividades, de conteúdos diferentes ou iguais, na mesma turma, respeitando o tempo de cada criança.

Por isso, é papel de todo professor ter muito claro os objetivos e resultados que pretende alcançar com uma atividade, para não exigir nem mais nem menos da turma ou de algum aluno individualmente.

ANA CAROLINA MILKE REGINATO DE MORAES

Magistério pela EMEF Darcy Ribeiro (2001); Graduação em Letras pela Universidade Cruzeiro do Sul (2005); Professora de Língua Portuguesa na Rede Particular de Ensino; Professora de Ensino Fundamental I na EMEF Jardim Bartira no 1º ano.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes, 2004.

12

FERNANDES, E. ADAPTAÇÃO E EQUILIBRAÇÃO. Artigo publicado no site da revista Nova Escola. Disponível em: <https://novaescola.org,br/conteudo/1351/adaptacao-e-equilibracao>Acesso em 28 de outubro de 2018.

FERNÀNDEZ, A. A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

MUSSEN, P.H. O desenvolvimento psicológico da criança, 5ª ed. Rio de Janeiro, Zahar 1970.

PETEERSON, R. COLLINS, V. F. Manual Piagetiano para professores e pais. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIAGET, J. Aprendizagem e Conhecimento. In: PIAGET, J.; GRÉCO, P. Aprendizagem e Conhecimento. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974. [Apprentissage et Connaissance, 1959].

PIAGET, Jean. Biologia e Conhecimento. 2ª Ed. Vozes : Petrópolis, 1996.

PIAGET, Jean. Epistemologia genética. (A. Cabral, Trad.). São Paulo: Martins Fontes. 1990. (Trabalho original publicado em 1970).

PIAGET, J. Psicologia e Pedagogia. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982. [Psychologie et Pédagogie, 1969].

POZO, J. I. Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed. 2002.

VYGOTSKY, L. S. Psicologia pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2003

O ENSINO DA HISTÓRIA E DA CULTURA AFRO BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL POR MEIO DA LITERATURA

RESUMO: A literatura afro-brasileira nos serve como ferramenta para a construção da identidade infantil, garantindo a criança a construção de uma relação positiva da visualização pessoal e social do contexto em que ela, a criança se encontra inserida. Esta também ajuda na modificação dos estereótipos racistas construídos durante a história da sociedade construída nos dias de hoje, sendo como objetivo primeiro deste artigo, discutir a importância da literatura para a identificação social e formação das crianças negras, valorizando a cultura das histórias afro-brasileiras, buscando assim a minimização o de atos racistas, que vem presente em nossa sociedades desde de muito tempo, valorizando assim as características intelectuais de cada aluno, valorizando e unificando o espaço escolar de maneira mais humana.

Palavras-chave: Educação Infantil; Cultura Afro – Brasileira, Literatura.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem a função de analisar sob uma perspectiva didático pedagógica, o universo literário afro brasileiro, que envolve a educação infantil, observando quais são as emoções dos personagens, as ideias, as imagens e a necessidade da quebra de paradigmas construído pela sociedade.

Assim, o presente artigo tem como objetivos trazer para a reflexão o ensino da história e da cultura afro brasileira na educação infantil por meio da literatura, partindo do princípio que a literatura tem um grande papel na compreensão e no desenvolvimento em crianças da educação infantil considerando o paralelo criado por elas na relação feita do imaginário para o real.

Desta forma, objetiva-se valorizar a literatura infantil como um dos meios mais comuns de interação humana usada para transmitir valores morais, conhecimentos e estimular a imaginação e a fantasia para desenvolver o interesse pela leitura.

Para Abramovich (1993), afirma a importância da literatura para crianças através da seguinte sentença: "ah, como é importante para a formação de qualquer leitor ouvir muitas, muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo" (ABRAMOVICH, 1993, p. 16).

A educação infantil, consiste no período de 0 a 6 anos de idade, como regularizado pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura), nesta fase da vida as crianças procuram se expressar e se comunicar de diversas maneira. Sendo considerada a fala a mais comum de todas as comunicações, sendo a forma mais comum de alcançarmos as crianças e compreendermos suas necessidades.

Diante disto, a criança é visualizada como um sujeito não apenas biológico, mas, sobretudo histórico, social e cultural (Vygotsky, 1998). Sendo assim nestes termos, observa-se que para Vigotsky a criança é um ser social que se preenche com as informações contidas no ambiente, diante da internalização da aprendizagem e informações que recebe, em todos os ambientes físicos, e sociais, sendo que sua relação com o outro é extremamente importante para sua formação.

Desta maneira, "um dos objetivos mais importantes no processo de socialização é a criança aprender o que é considerado correto e o que se julga incorreto no meio social onde convive, de forma que na interação com o outro possa alcançar um nível elevado de conhecimento dos valores morais que regem" (www.africanias.com, 05,2014).

Sendo assim, a sociedade espera que eles se portem de acordo com as regras estabelecida pelo processo de construção de aprendizagem desenvolvida durante os tempos, diante desta construção e interiorização de conceitos estão as ideias de subjetividade, e construção da sua identidade favorecendo a construção de conhecimento.

Partindo deste princípio, o trabalho com literatura infantil na primeira fase da vida da criança é de suam importância para que ela perceba como se dá as relações

sociais entre os indivíduos e grupos sociais, favorecendo a construção das sua identidade oferecendo-lhes referencias que tragam semelhanças a suas características permitindo que estas se construam e se reconstruam, para que estas desenvolvam sua autoestima e na sua formação social e individual sendo assim percebida como bem vinda ao contexto escolar.

Cavalleiro (2005), faz referência em seus estudos que as crianças negras se sentem minimizadas, por não se perceberem parte da história que temos, pois estas não apresentam a história do seu povo, e os aspectos culturais étnico raciais que estão envolvidas, não podendo muitas vezes identificar tais características em livros didáticos ou literários.

Sendo assim as poucas vezes que se usa a literatura Afro-brasileira, esta aparece carregada de estereótipos e preconceitos, que devem ser desmistificados neste texto, considerando que os primeiros moradores do país foram os índios, seguidos dos Africanos que contribuíram para a construção da nossa sociedade, apesar de ter vindo para nossas terras escravizados, favorecendo assim o desenvolvimento da subjetividade da criança e a construção da sua identidade afro descendente, favorecendo a valorização da cultura negra.

As interpretações dadas e as expressões artísticas contidas no simples ato de ouvir e contar estórias transforma-se em um rico instrumento de aprendizagem para o aluno, servindo como apoio pedagógico ao professor, pois através delas, pode-se observar o grau de naturalidade das crianças, contribuindo para o seu desenvolvimento mental considerando sua pré-disposição em acrescentar as suas interpretações os sentimentos escondidos estruturando sua capacidade de raciocínio rápido e domínio motor (Novaes, 1985)

Por meio de dados bibliográficos colhidos de autores que tratam do tema sobre a literatura afro-brasileira, oferecendo grande oportunidade às crianças em desenvolver aptidões atendendo a individualidade de cada uma, funcionando como uma válvula de liberação de angústias e ansiedades que foram adquiridas com o tempo, contribuindo para a formação harmoniosa e equilibrada de sua personalidade, combatendo o racismo, e a desigualdade social a qual nossas crianças estão inseridas diariamente.

Espera-se então que ao término deste estudo, a contribuição para condução dos projetos pedagógicos aos quais estamos inseridos, um melhor aproveitamento dos contos tendo como ponto de partida a evolução deste, modificando e valorizando as realidades culturais das crianças, oferecendo-lhes acesso à leitura desde o início de suas vidas, relacionando o passado e o presente orientando-as criativamente em seu cotidiano.

AS LEGISLAÇÕES BRASILEIRAS PARA O ENSINO DA HISTÓRIA E DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA LEI 10.639/2003 – LEI 11.645

A escola é um ambiente voltada para as reflexões sobre as diversas visões sobre

determinado assunto e costumes, dando ênfase também a modificação de costumes, culturas racistas, e ignorância, assim seu papel é a busca de informação e conhecimento que derivem a modificação e evolução do ser humano.

Diante disto, cabe a escola buscar a transformação e a modificação da visão minimizadora do Negro na sociedade, uma vez que este tem socialmente sua imagem ligada a criminalidade, baixo rendimento, má índole, etc., e das mulheres negras vistas como, domésticas, e com padrão de beleza de certa forma ridicularizado. Sendo assim a informação disseminada nos tempos atuais diz respeito erroneamente a fortificar o preconceito, dando início a este ainda na infância, onde a criança é colocada em contato com uma literatura de certa forma ilusória, onde heróis e princesas nunca são negras (os), salvo exceções recentes.

O problema não está na relação dos personagens da história está no fator de desigualdade onde não se oferece acesso a histórias de todas as raças dentro da escola. A cultura Afro-brasileira é extremamente interessante, que contribui com as questões educacionais voltadas para o racismo, a violência racial, e a diversidade cultural existente contribuindo para a quebra dos estereótipos históricos existentes.

Para que fossem incluídos no sistema escolar conteúdos/atividades relacionadas a temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, em 09 de janeiro de 2003 entrou em vigor a Lei Federal 10.639 que alterou os artigos 26-A e 79-B, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 determinando a obrigatoriedade de estudos relacionados a temática acima, passando a vigorar com as seguintes modificações: 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 política pertinente à História do Brasil. § 2° 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. n.p.).

A presença africana e sua influência na cultura são características determinantes na formação da sociedade brasileira.

Souza, Souza e Loyola (2007, p.61) dizem que "aprender a história e a cultura brasileira é se apropriar também da cultura de vários povos que ajudaram na construção deste país com a junção de memória e bagagens trazidas de diversas partes do mundo".

Entende-se então que a literatura infantil surge de contos populares que trazem seus ensinamentos para formação dos educandos considerando as conotações da literatura contribuindo para discussões e reflexões que são percebidas no ato de contar e recontar,

desenhar, identificar os personagens e utilizar todas as formas de representação, contribuindo para a assimilação de conceitos como igualdade, tolerância, fraternidade etc. A literatura ainda contribui para que a criança desenvolva condições discursivas além das habilidades de ouvinte, para através desta conseguir modificar seu meio.

"A atividade de contar e de recontar história auxilia a criança a desenvolver e reorganizar seus esquemas, e permite que ela construa seus sentidos enquanto expõe e desenvolve habilidades significativas para o seu desenvolvimento. De acordo com Silva (2010) a literatura tem papel importante para a humanidade, é a partir dela que podemos unir os mitos fundamentais da comunidade, de seu imaginário e/ou de sua ideologia. Acrescenta ainda que nas atividades educativas "a literatura oral e escrita assume uma parcela prioritária na formação do indivíduo, pois a partir dos contos é possível repassar uma história real, seja escrita nos dias atuais ou mesmo há séculos, como relata as histórias míticas e religiosas" (SILVA, 2010, p. 34)

A literatura infantil, juntamente com o ato de contar histórias está ligada a socialização da construção da identidade infantil, e dos valores morais que estas estão construindo no seu dia a dia, desenvolvendo sua cognição e conceitos morais e culturais, sendo estes fatores importantes para desenvolver valores e saberes ligados a cultura Afro-brasileiras (Africanias.com, 05 (2014).

Assim, é preciso a conscientização odos professores em trabalhar temas voltados as questões étnico-raciais para contribuir para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa.

A HISTÓRIA E A CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O Brasil é um país multicultural, sendo papel da escola trabalhar todas as formas de cultura para formar corretamente a sociedade. Sendo necessário favorecer os alunos de outras culturas, evitando a exclusão cultural e social. Sendo necessário realizar a pratica doa multicultural idade nos planejamentos das aulas.

"A multiculturalidade não se constitui na justaposição de culturas, muito menos no poder exacerbado de uma sobre as outras, mas na liberdade conquistada, no direito assegurado de mover-se cada cultura no respeito uma da outra, correndo risco livremente de ser diferente, sem medo de ser diferente, de ser cada um "para si", somente como se faz possível crescerem juntas e não na experiência da tensão permanente, provocada pelo todo-poderosíssimo de uma sobre as demais, proibidas de ser (FREIRE, 1992, p. 156).

Um espaço multicultural, visa modificar o pensamento das pessoas que nele convivem, não permitindo atitudes discriminatórias, sobrepondo-se ao preconceito, construindo uma nova forma ética de respeitar as diferenças, sendo papel primordial da escola organizar e proporcionar este espaço aos alunos, para que seja desenvolvida a autoestima dos

alunos favorecendo a percepção de que todos fazem parte da mesma escola, do mesmo grupo e da mesma sociedade.

A escola tem o papel de mostrar para as crianças que cada um é um, e todos somos diferentes, seja fisicamente, mentalmente, ou na personalidade, porém que apesar destas diferenças, todas as pessoas são humanas e tem suas valorizações, e merecem respeito, porém sabe-se que isto não ocorre na pratica escolar, ainda, sendo importante, contemplar todas as etnias e realizar as trocas de experiência entre elas.

A cultura afro-brasileira, é de um repertório rico de informação, sendo que ela se encontra presente em todo Brasil, sendo mais encontrada na Bahia, onde se encontra o maior contingente negro do país.

Existe uma herança cultural muito grande, presente em todas as escolas, porém trabalhados reduzidamente em algumas escolas que enfatizam pontos da cultura, como a capoeira, o treze de maio, o dia da consciência negra, mas não trazem isto com seriedade e importância para o dia a dia da escola.

A literatura afro-brasileira na educação infantil, tem grande significado na formação da criança uma vez que está, garante a formação da identidade infantil, dando ênfase as características positivas da cultura negra, diante disto, trabalhar o tema com crianças tão pequenas, permite que conceitos e estereótipos criado de forma grosseira e preconceituosa, favorecendo o combate ao racismo.

As abordagens didáticas devem respeitar a pluralidade cultural, retratando as dificuldades históricas que o povo passou e as singularidades existentes, atrelando-as na educação infantil a cotação de histórias, frequentemente utilizada nos contextos pedagógicos diários, favorecendo o desenvolvimento cognitivo das crianças, contribuindo para a desconstrução dos preconceitos, racistas incutidos na formação das crianças.

O ENSINO DA CULTURA AFRICANA POR MEIO DA LITERATURA AFRICANA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A literatura infantil é o principal recurso de ensinar e se comunicar com as crianças em formação, porém a escrita também faz parte do processo de comunicação, na cultura africana, a pratica de contar histórias é uma forma de aprendizado, que contribui par os ensinamentos da vida, garantindo a preservação dos ensinamentos, garantindo que a cultura africana tenha diversos papéis importantes na sociedade nos quais podemos elencar a preservação cultural, a recreação, e o educativo.

Estes ensinamentos transmitem valores e autoconhecimento dos saberes comunitário, oferecendo ao professor aproximar-se o recurso do gênero narrativo do conto, favorecendo a criatividade das crianças.

Sendo assim, é preciso que todos os responsáveis pela formação das crianças da educação infantil estejam envolvidos na proposta pedagógica, para que se

garanta o significado do trabalho oferecido, garantindo praticas didáticas diferenciadas que favoreçam identificar a importância da cultura africana para o nosso país essa proposta diferenciada do processo ensino aprendizagem ajuda a garantir a valorização da cultura afro-brasileira, e motiva consideravelmente o interesse dos alunos contribuindo para a construção de uma sociedade democrática, que compreenda e valorize nossas raízes étnico raciais.

"A Lei brasileira que obriga o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira é um avanço, porém insuficiente, pois não oferece o preparo necessário aos docentes. As dificuldades teórico-metodológicas, o preconceito, a falta de incentivo e o não interesse de muitos docentes e de editoras tornam a tarefa de ensinar História e Cultura Afro-Brasileira algo exclusivamente para poucos interessados, fazendo com que a realidade encontrada hoje nas escolas seja distante da ideal. Nessa configuração, os profissionais da educação, conscientes de sua função social, precisam visar um ensino voltado para a diversidade e sua aceitação. Assim foi a proposta pedagógica "História e Cultura Afro-Brasileira na Escola: Lei 10.639/03", apresentado na turma de uma escola localizada na comunidade quilombola do município de Laranjeiras (SE)." (Lei 10.639/03)

É possível durante a realização da proposta, envolver e alcançar vários aspectos educativos ensinando as crianças a importância de tratar as questões étnicas, porém os professores necessitam também modificar sua forma de visualizar a questão, pois é perceptível que há certa dificuldade nas concepções de renovar conceitos já construídos sobre as questões, é preciso reformular para poder reconstruir os conceitos já criados e retransmitidos de maneira correta.

Valorizar a cultura africana por todos os ângulos, é importante, realizando dentro da educação infantil os princípios da multidisciplinaridade envolvendo as questões étnicos raciais através da literatura, porém, transmitindo tais conceitos criados para as artes, para as músicas, para os esportes, para as questões históricas, e até geográficas, favorecendo o desenvolvimento completo das crianças, dando a elas a oportunidade do desenvolvimento completo.

Todas as manifestações, quando são levadas ao conhecimento das crianças de maneira criativa, permitem que as curiosidades delas pelo tema se agucem, transformando as realidades formando assim cidadãos conscientes das diferenças e da diversidade cultural a quais estamos expostos, e fazemos parte dela.

Tal afirmativa é necessária pois a escola é o local que frequentemente tem esta mistura de raças e tal diversidade, e também é o local onde frequentemente há episódios de discriminação por motivos mais variados, seja ele por cor, por raça, ou por cultura, tendo diversos problemas com alunos que apresentam baixos rendimentos e problemas psicológicos, sendo papel social fundamental da escola ensinar as crianças a compreenderem e respeitar as diferenças uma vez que tal compreensão é fundamental para desenvolver a cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entende-se então que as questões étnicas raciais quando trabalhados desde a educação infantil, numa perspectiva mais completa buscando a formação das crianças como um todo, estamos garantindo a construção de uma sociedade menos preconceituosa e menos injusta, sendo preciso par que isto ocorra, trabalhar os conceitos desde a educação infantil.

É certo que ao apoiar-se nas questões literárias apoiando-se na contação de histórias estamos abrindo um leque de oportunidades para que se compreenda de diversas formas as questões raciais históricas, que desmereceram por muito tempo o povo africano e seus descendentes, contribuindo que a criança perceba suas raízes históricas e a formação da nossa sociedade

Considera-se extremamente importante que os professores reconstruam seus conceitos já criados, uma vez que é difícil transmitir profundamente conceitos que se desconhece ou que não se acredita profundamente.

Podendo deixar o assunto sem a real relevância que o mesmo possui, deixando-o vulnerável, podendo ser tratado superficialmente, correndo o risco estando pautado em lei, é possível que o estudo étnico racial seja trabalhado desde a primeira infância, favorecendo a construção de uma sociedade mais justa, mais humana e menos violenta.

Pautadas nestas informações, podemos construir a melhoria do ensino, favorecendo o trabalho realizado por professores e alunos de forma a transformar o aprendizado em uma atribuição significativa para ambos, valorizando o ideal de escola, contribuindo para a formação pedagógica, mas também social, levando em conta que o conhecimento para tais educadores, estava também fora dos espaços da escola sendo oferecido em todos os locais possíveis de convivência.

ANDREZA GUSTAVO DA SILVA

Graduação em Letras . pela Faculdade Universidade Santo Amaro(2008); Especialista em Cultura Africana ,pela Faculdade Campos Elíseos .(2017 cursando); Professor de Ensino Fundamental II - Língua Portuguesa - na EMEF Frei Damião.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. Literatura Infantil. São Paulo, 1993.

AMARILHA, M. Estão mortas as fadas? Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes. 1997.

BRASIL, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Educação caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: MEC/SECAD, 2005. p. 65 – 104.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: história e geografia. Secretaria de Educação Fundamental. 2. ed. RJ: DP&A, 2000.

_____. Lei nº. 10.639, de 9 de janeiro de 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. Brasília, DF, 2003. Não paginado. Disponível em: . Acesso em: 20 ago. 2017.

CAVALLEIRO, E. S. Discriminação racial e pluralismo em escolas públicas da cidade de São Paulo. In: BRASIL, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Educação caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: MEC/SECAD, 2005. p. 65 – 104

CAVALLEIRO, E. S. (Org.). Racismo e na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 83- 96.

AZEVEDO NETO, Leonardo Dourado de. A Lei nº 10.639: como a inclusão de conhecimento de raiz africana pode se dar acerca do ensino de matemática. 2009. Disponível em: . Acesso em: 19 agosto de 2017.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 3/2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília. Secad /MEC, 2004.

LOYOLA, Rosângela da Conceição. Lei Federal nº 10.639/03: rumos e desafio. In: Revista Sapientia, n. 6, p. 60- 69, 2007. Disponível em: . Acesso em: 12 agosto. 2017.

TDAH: AS RELAÇÕES ENTRE ESCOLA, FAMÍLIA E SOCIEDADE NO CONTEXTO EDUCACIONAL

RESUMO: As crianças com TDAH costumam apresentar comprometimento significativo em casa e na escola, e seu relacionamento com pais, professores e colegas muitas vezes é tenso. As intervenções psicossociais para o TDAH geralmente se concentram na mudança de comportamento em um ambiente de cada vez (ou seja, em casa ou na escola); entretanto, intervenções não sistêmicas geralmente não são suficientes. O objetivo deste artigo é descrever uma intervenção em família e escola para crianças com TDAH. Além disso, estratégias de programas e bases teóricas são discutidas. Para tanto lançaremos mão de análise documental bibliográfica para nos subsidiar em nossa empreitada acreditando nos resultados alcançados e nas contribuições que possam apresentar.

Palavras-chave: Escola; Educação; TDAH; Família.

INTRODUÇÃO

O TDAH é difícil de diagnosticar definitivamente. É um problema neurobiológico altamente hereditário caracterizado por dificuldades comportamentais que podem variar em intensidade. Ambiente, atitude e motivação interna podem influenciar comportamentos. Testes (uma combinação de testes neurológicos, psicológicos e educacionais, juntamente com uma detalhada história familiar) são usados para identificar o TDAH como o provável problema. O teste deve excluir outras causas para comportamentos do tipo. Estes incluem problemas médicos (tireoide, chumbo, intoxicação, diabetes, hipoglicemia, alergias, asma, anemia, etc.), bem como problemas visuais ou auditivos e questões emocionais ou físicas, como estresse, abuso ou negligência. Um profissional experiente fará um diagnóstico diferencial, determinando se os sintomas são devidos ao TDAH, a um dos muitos transtornos comportamentais, de humor ou cognitivos que apresentam sintomas semelhantes ou a uma combinação. Um programa de intervenção que ligue a família e os sistemas escolares para atender às necessidades das crianças do ensino fundamental com TDAH faz-se constantemente necessária. Além disso, o sistema de saúde pode ser incluído no processo de planejamento de intervenção para os casos em que os pais decidam que seus filhos necessitem de medicamentos para o tratamento do TDAH. O objetivo deste artigo é descrever os principais componentes de um programa voltado para as preocupações acerca desses transtornos e os fundamentos teóricos sobre os quais eles serão sustentados.

Poucas crianças têm TDAH puro, percentagens elevadas têm comorbidade (coexistente) aprendizagem e ou deficiências de comunicação. Crianças, particularmente aquelas que não são diagnosticadas até ficarem mais velhos, podem também apresentar distúrbios afetivos e regulatórios (ansiedade, depressão, transtorno bipolar) ou comportamentos perturbadores (transtorno desafiador de oposição, transtorno de conduta, etc.). Eles podem ter desenvolvido dependência de drogas, muitas vezes como uma tentativa de se automedicar.

Existem características predominantes associadas ao TDAH, dentre as quais, Hiperatividade, Impulsividade e Desatenção. No entanto, uma criança pode ter TDAH, mas não se apresentar como hiperativa. O presente trabalho busca de modo geral desenvolver uma reflexão acerca da TDHA, para tanto lançaremos mão de pesquisas de cunho bibliográfico para sustentarmos nossa perspectiva científica.

CONCEITO DO TDHA

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) está entre os transtornos neurocomportamentais mais comuns que se apresentam para o tratamento de pessoas. Ele carrega uma alta taxa de problemas psiquiátricos comórbidos,

como transtorno desafiador de oposição, transtorno de conduta, transtornos de humor e ansiedade e transtornos relacionados ao uso de cigarros e substâncias psicoativas. Ao longo da vida, os custos sociais e sociais do TDAH não tratado são consideráveis, incluindo o fracasso acadêmico e profissional, a delinquência, a segurança dos veículos motorizados e as dificuldades com relacionamentos pessoais (CALIMAN, 2009).

O transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH) é um transtorno cerebral que afeta todos os aspectos da vida de uma pessoa, é caracterizado por desatenção ou hiperatividade, que é mais frequente e grave do que o que é tipicamente observado em indivíduos em um nível comparável de desenvolvimento. Aqueles que exibem hiperatividade extrema são comumente diagnosticados com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, aqueles com sintomas de desatenção são diagnosticados como hiperativo, indivíduo com ambos os grupos de sintomas são diagnosticados da mesma forma a menos que devidamente tratado, o TDAH pode interferir com o desempenho acadêmico, a autoestima e os relacionamentos profissionais e pessoais.

"As crianças com TDAH estão entre aquelas mais propensas a compartilhar o problema com um ou mais membros da família, sugerindo que os desequilíbrios neuroquímicos que contribuem para esse transtorno podem ter uma origem genética" (SMITH e STRICK, 2012, p.30).

Especialistas acreditam que há um componente genético substancial para o TDAH e que a condição é causada por uma desconexão neuroquímica entre duas partes dos lobos frontais dentro do cérebro. Isso afeta o desenvolvimento do sistema nervoso central e causa prejuízo na capacidade de concentração. Agregam-se a isso a dificuldade em organizar tarefas – ou permanecer na tarefa (perda rápida de interesse) e manter o esforço –, dificuldade com transições ou priorização de atividades, instruções e conclusão de trabalhos escolares, problemas com extravio de coisas necessárias para tarefas assemelhando-se facilmente um indivíduo distraído por estímulos estranhos que tem dificuldade em lembrar as atividades diárias.

"Ficar remexendo as mãos e pés quando sentado; não parar sentado por muito tempo; pular na hora do diagnóstico, correr excessivamente em situações inadequadas, ou ter uma sensação interna de inquietude; ser muito barulhento para jogar, ou divertir-se; ser muito agitado; falar demais; responder às perguntas antes de terem sido terminadas; ter dificuldade de esperar a vez; intrometer-se em conversas ou jogos dos outros" (ROHDE e BENCZIK, 1999 p. 39-40).

No caso da Hiperatividade esta experimenta atividade motoras constantes de maior magnitude, como mexer as mãos, dificuldade em permanecer sentado e fala excessivamente, resistência em regular a inquietação às demandas situacionais em canalizar a inquietação física em direções produtivas, ouvir os outros, torna-se facilmente distraído durante a prática de uma simples leitura. A respeito da Impulsividade cabe ressaltar a fala ou a ação sem considerar a consequência, demonstrando dificuldade

em revezar os sentimentos, deixando-os fora de controle, o que pode resultar em comportamentos compulsivos obsessivos, bem como na necessidade de alta atividade de estímulo.

"A hiperatividade leva a criança a agitar as mãos ou os pés ou se remexer na cadeira, a abandonar sua cadeira em sala de aula ou em outras situações na qual se espera que permaneça sentado (na sala de aula toda hora pede pra ir ao banheiro), a correr ou escalar em demasia, em situações nas quais isso é inapropriado ("enquanto esperava para ser atendido, estava correndo nos corredores"), a ter dificuldades em brincar ou se envolver silenciosamente em atividades de lazer ("é muito barulhento, quando chega da escola parece que entrou em casa 10 meninos") a estar frequentemente "a mil", ou "a todo vapor", e falar demais ("me cansa de tanto falar") (ARGOLLO, 2003, p. 198-199).

No nível das funções corporais, o TDAH afeta várias faculdades mentais globais e específicas - função intelectual, controle de impulso, sustentar e mudar a atenção, memória, controle das funções psicomotoras, regulação emocional, cognição de nível superior, incluindo organização, gerenciamento de tempo, flexibilidade cognitiva, insight, julgamento e solução de problemas; e sequenciamento de movimentos complexos.

No nível das atividades, o TDAH pode resultar em limitações em pelo menos dois domínios relevantes no primeiro podemos relacionar a aprender e aplicar conhecimento, incluindo leitura, redação e cálculo, já no segundo relacionar à tarefas e demandas gerais, incluindo o preenchimento de atividades únicas ou múltiplas, lidar com o próprio comportamento e controlar o estresse e a frustração.

O sucesso educacional, se referirá a problemas na aprendizagem e aplicação do conhecimento, incluindo a obtenção de notas e pontuações de testes padronizados, e de desempenho, o que inclui concluir tarefas escolares ou tarefas domésticas. No nível da participação social, o TDAH pode comprometer a principal área de vida da educação, incluindo a criação de restrições na mudança para o nível educacional, o sucesso no programa educacional e, finalmente, a saída da escola para o trabalho.

"O sistema educacional tradicionalista penaliza quem tem TDAH, pois exige que os alunos permaneçam quietos (em geral, sentados em carteiras desconfortáveis), que sempre sigam todas as regras, que mantenham a atenção por horas seguidas e que sejam avaliados por provas monótonas e sem permissão para interrupções." (MATTOS, 2007. p. 75)

Qualquer um desses problemas funcionais pode ter muitos colaboradores, incluindo a condição de saúde e problemas funcionais em outros níveis de análise. Vamos nos referir às restrições na participação como problemas educacionais.

"As crianças que possuem desatenção acabam por desenvolver dificuldades em realizar tarefas escolares, é fácil de perder sua concentração, não costumam terminar suas tarefas em casa destinada a elas, não gostam de participar de atividades propostas que envolvam esforço mental, são

desorganizadas perdendo seus pertences com frequência. Se estão na frente da TV costumam não responder quando lhe dirigem a palavra, parecendo estar sempre com a cabeça "no mundo da lua" (ARGOLLO, 2003, p. 198).

O tratamento para o TDAH pode ser eficaz, especialmente quando o diagnóstico é feito em uma idade precoce. Serviços adicionais são frequentemente úteis, como treinamento de habilidades de socialização, terapia ocupacional, organização, gerenciamento de tempo e capacitação de habilidades de estudo. Motivar a criança com TDAH é fundamental para o seu sucesso. Quando motivados, desafiados e interessados, há realmente uma mudança em sua química cerebral. Às vezes, uma criança com TDAH precisa de um espaço tranquilo para se recompor quando as distrações se tornam muito. Se outras crianças quiserem saber por que ela pode fazer coisas que não podem, explique que todos na sala de aula são especiais, e isso é algo que ela precisa que é diferente do que você pode precisar.

FORMAÇÃO DOCENTE NO ACOMPANHAMENTO DO TDHA

Os alunos com TDAH aprendem melhor com tarefas escolares cuidadosamente estruturadas – nas quais o professor explica o seu objetivo e que as crianças colocam essas habilidades e conhecimentos no contexto das aprendizagens.

"O termo formação continuada vem acompanhado de outro, a formação inicial. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional." (LIBÂNIO 2004, p. 227)

Professores eficazes visualizam suas expectativas sobre o que os alunos aprenderão e como devem se comportar durante a aula. Várias práticas relacionadas ao ensino foram consideradas especialmente úteis para facilitar esse processo, podemos destacar dentre tantas fornecimeno de um método organizador avançado, que prepare os alunos para a lição do dia resumindo rapidamente a ordem das várias atividades planejadas. Explicar – por exemplo – que uma revisão da lição anterior será seguida por novas informações e que o trabalho em grupo e independente será esperado (SILVA, 2009).

Outra ação que pode representar um caminho promissor pode ser a revisão das informações sobre as lições anteriores, lembrar às crianças que a lição de ontem se concentrou em aprender. Explorar várias situações problemas que podem ser abordadas antes de descrever a função final do que se pretende na lição atual. Declarar o que os alunos devem aprender durante a aula, como os alunos devem se comportar durante a aula, identificar todos os materiais que as crianças precisarão durante a aula, em vez de deixá-las descobrir sozinhas os materiais necessários, diga aos alunos como

obter ajuda para dominar a lição, uma boa alternativa por exemplo, pode residir na preocupação em encaminhar as crianças para uma página específica no livro com o intuito de obter orientação sobre como preencher uma planilha. Quanto mais simples as expectativas comunicadas a um aluno com TDAH, maior a probabilidade de ele compreender e completá-las de maneira oportuna e produtiva.

A fim de conduzir as lições mais produtivas para as crianças com TDAH, os professores eficazes questionam periodicamente a compreensão das crianças sobre o material, investigam as respostas corretas antes de chamar os outros alunos e identificam quais alunos precisam de assistência adicional. Os professores devem ter em mente que as transições de uma aula ou aula para outra são particularmente difíceis para os alunos com TDAH. Quando eles estão preparados para transições, essas crianças são mais propensas a responder e permanecer na tarefa. Estrutura e consistência são muito importantes para crianças com TDAH, muitos não lidam bem com a mudança. Regras mínimas e escolhas mínimas são melhores para essas crianças. Eles precisam entender claramente o que é esperado deles, bem como as conseqüências por não aderirem às expectativas (SILVA, 2009).

Apoiar a participação do aluno na sala de aula é proporcionar aos alunos com TDAH dicas para permanecer na tarefa que serão convocados em breve. Chamar a atenção para as diferenças entre os alunos com TDAH e seus colegas de classe pode representar uma postura deletéria. Em todos os momentos, evite o uso de sarcasmo e críticas. A ltilização de materiais audiovisuais para apresentar exercícios ou desenvolver uma explicação, um retroprojetor para demonstrar como resolver um problema que exija o reagrupamento. Os alunos podem trabalhar no problema em suas mesas enquanto você manipula a tela do projetor.

RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA NO TRATAMENTO DO TDHA

Crianças com TDAH correm claramente o risco de fracasso escolar precoce. Embora os sintomas do TDAH contribuam diretamente para os déficits educacionais e de relacionamento com os pares, os fatores de risco no ambiente familiar indiretamente contribuem para a falta de preparo para um desempenho competente na escola (SILVA, 2009).

As crianças com TDAH tendem a ter interações estressantes e conflitantes com os pais, o que dificulta que elas estabeleçam e mantenham fortes vínculos entre pais e filhos. Por sua vez, o fracasso em estabelecer fortes vínculos com os cuidadores pode contribuir para os déficits de autorregulação. Esses déficits podem resultar em dificuldades no desenvolvimento de relacionamentos fortes com adultos e colegas na escola, o que pode levar a deficiências educacionais. Além disso, as crianças que têm dificuldades com a autorregulação geralmente apresentam níveis mais baixos de engajamento e motivação acadêmica do que os alunos sem essas dificuldades, o que também afeta negativamente os resultados escolares

(ALMEIDA, 2004).

Além disso, as famílias de crianças com TDAH podem ter mais dificuldade em apoiar a educação de seus filhos do que outras famílias. Estruturar o ambiente doméstico para que ele promova a educação pode ser difícil para essas famílias, em virtude de relacionamentos conflitantes entre pais e filhos e comportamento infantil não compatível. Além disso, os relacionamentos entre pais e professores podem ser adversos como resultado de queixas frequentes dos educadores no que tange as crianças quanto a não cooperação e a probabilidade dessas posturas serem prejudiciais.

Na escola, as crianças com TDAH frequentemente não estão engajadas no trabalho escolar e demonstram altos índices de comportamento disruptivo. Os problemas de atenção e comportamento dessas crianças podem forçar a relação professor-aluno e interferir na aprendizagem dos outros. As intervenções típicas em toda a classe geralmente não são suficientes para atender às necessidades dessas crianças e abordagens de intervenção especializadas são normalmente necessárias. Os planos de tratamento para o TDAH frequentemente incluem medicação estimulante e intervenções psicossociais visando dificuldades escolares ou comportamentais. A maioria das intervenções psicossociais é não sistêmica, ou seja, a intervenção tem como alvo a casa ou a escola ambas instituições funcionando separadamente. Intervenções escolares, como modificações ambientais, sistemas de reforço, ensino assistido por computador e tutoria por pares podem ter efeitos benéficos sobre o desempenho acadêmico e o comportamento escolar das crianças.

Da mesma forma, as estratégias baseadas na família, como a formação dos pais, que se concentra na mudança de comportamento da criança em casa e melhorar as interações entre pais e filhos, pode ter efeitos benéficos sobre o comportamento em casa e na comunidade. Embora essas estratégias sejam eficazes, as intervenções escolares ou familiares administradas separadamente geralmente não são suficientes. Por exemplo, abordagens não sistêmicas não abordam totalmente os fatores familiares relacionados ao sucesso escolar. A pesquisa sugere fortemente que a melhor abordagem para a intervenção psicossocial para o TDAH é aquela que liga as famílias e as escolas para abordar os problemas-alvo e construir competências.

Como é o caso de vários programas que se preocupam com a questão dos transtornos, bem como quanto ao relacionamento entre pais e crianças com transtornos de atenção e comportamento numa teoria do apego que coloca uma forte ênfase no desenvolvimento e manutenção de relacionamentos entre as instituições. Por meio de interações positivas com os pais, as crianças aprendem habilidades de autorregulação que fornecem a base para relacionamentos com adultos e colegas fora de casa ampliando as perspectivas de socialização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Crianças com transtorno de déficit de atenção (TDAH) estão em constante movimento. Na escola, crianças hiperativas se debatem em seus assentos, sacodem seus pés, batem Seus lápis e falam incessantemente. Eles podem até levantar-se e vagarem pela sala de aula. O comportamento hiperativo não é uma escolha, mas uma expressão de um distúrbio biológico cerebral. Estudantes hiperativos também têm problemas com o controle de impulsos – entre outras coisas, eles não resistem ao impulso de se mover. Você pode dizer-lhes para ficar quieto ou parar de se mexer ou falar, mas em poucos minutos eles estarão de volta.

A escola deve realizar uma exploração completa e periódica ou estudo de todos os alunos com problemas emocionais, cognitivos e comportamentais, com o intuito de fazer um diagnóstico e estabelecer intervenções precoces e intensivas que evitem a evolução desfavorável da criança. Todas as crianças que foram privadas das aulas ou da escola ocasionalmente por problemas comportamentais devem ser avaliadas por métodos estruturados para investigar as causas e a origem de tais comportamentos.

É também responsabilidade da escola criar as melhores circunstâncias para o desenvolvimento educacional dessas crianças. O TDAH não deve ser usado como uma desculpa para não fazer, mas pelo contrário, é a razão para fazer algo positivo, essas crianças com necessidades educacionais especiais devem ser consideradas e acompanhadas de maneiras específicas realizadas para cada caso. A gestão mais eficaz de comportamento inadequado na escola é uma alta qualidade pedagógica por meio de métodos que garantam conhecimentos e habilidades do professor e um programa educacional de qualidade, dinâmico e ajustado às características da criança com TDAH e um proporção aluno-professor adequada.

Manter uma colaboração positiva com a criança e sua família, com relação as soluções adequadas para problemas acadêmicos e comportamentais, estabelecendo o compromisso e a responsabilidade de cada um é tarefa primordial para uma educação que privilegie as diferenças.

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

ALMEIDA, Ana Rita Silva. A emoção em sala de aula. 4.ed. Campinas: Papirus, 2004

ARGOLLO, Nayara, Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade: aspectos neuropsicológicos. Psicologia Escolar e Educacional, v. 7, n. 2, p. 197-201, 2013.

BERGÈS, J, B; CALMETTES, S. O que aprendemos com as crianças que não aprendem? Porto Alegre: CMC, 2008.

CALIMAN, L.V. A constituição sócio-médica do "fato-TDAH". Psicologia & Sociedade, v. 21, n.1, p. 135-144, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

MATTOS, Paulo. No mundo da lua: perguntas e respostas sobre transtorno do déficit de atenção com hiperatividade em crianças, adolescentes e adultos. São Paulo: Lemos Editorial, 2003.

ROHDLE, L. A. P. & BENCZIK, E. B. P. Transtorno de atenção/hiperatividade: o que é?: Como ajudar? Ed. Artes Médicas Sul, 1999.

SILVA, ABB. Mentes inquietas. TDAH: desatenção, hiperatividade e impulsividade. Rio de Janeiro: Objetiva; 2009.

SMITH, Corinne; STRICK, Lisa. Dificuldades de aprendizagem de a-z: guia completo para educadores e pais. Porto Alegre: Penso, 2012.

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA INFANTIL PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO

RESUMO: Por meio de pesquisa bibliográfica qualitativa, este presente trabalho tem como objetivo a discussão acerca da Literatura Infantil, como é significativo o incentivo a leitura desde os primeiros anos de vida da criança. Esse estudo apresenta a importância de se ouvir histórias para que a criança venha a desenvolver a imaginação, emoções e por sua vez se tornem leitores críticos desenvolvendo a sua autonomia diante da sociedade. Também o artigo aponta quais estratégias o educador pode utilizar para que a criança desenvolva o hábito de leitura dentro e fora de sala de aula e como a participação da família junto à escola é de suma importância para que a criança venha a ser um leitor funcional, ou seja, que entenda o significado da leitura e possa contribuir de maneira crítica e reflexiva junto à sociedade.

Palavras-chave: Educação; Leitura; Literatura Infantil; Leitor Crítico; Família.

INTRODUÇÃO

A leitura faz parte de nosso cotidiano e a formação do leitor se dá muitas vezes no ambiente escolar por meio de um docente que utiliza diversas estratégias de conhecimento para que se alcance o objetivo de que o aluno venha a conhecer as linguagens e os significados das mesmas para que a leitura não se torne algo mecânico, mas antes contribua para com a aprendizagem significativa do discente.

Atualmente tem se falado sobre a importância da literatura em sala de aula. O que ocorre é a dificuldade em introduzi-la e o afastamento cada vez mais frequente do aluno ante a leitura.

Segundo Solange Loss (1999) os "professores que não têm noção do que está fazendo só serve para afastar o aluno da leitura" e como consequência a criança diante da aprendizagem e a sua formação se torna irregular.

Desse modo é de extrema importância que o professor venha a nortear e buscar novos caminhos para além do saber e o fazer. A leitura desde muito cedo deve se tornar prazerosa, senão a criança recorrerá a outras fontes de entretenimento que considerarão "melhores".

É necessário que a leitura proporcione ou resgate a realidade da criança, que envolva suas emoções para que elas sintam prazer e aumente o interesse e curiosidades em outros estilos literários.

Conforme o autor Bruno Bettelheim (1980) informa que enquanto a criança se diverte lendo as histórias, ela se esclarece a si mesma, e favorece o desenvolvimento de sua personalidade, assim o ler o que é significativo torna-se ainda mais prazeroso, não fica uma leitura "maçante", nem uma leitura "mecânica" imposta por alguém, mas a partir deste trabalho com as histórias infantis a criança aprenderá a ler de uma forma mais voltada para sua realidade.

A literatura infantil proporciona a criança o anseio em querer aprender a ler. Cabe ao professor estimular e oportunizar meios criando hipóteses sobre a estrutura da leitura, por meio de textos que venham a ter significado e proporcione situações conflituosas para que estimule ao aluno a refletir e tornar-se um leitor crítico.

A literatura é de suma importância ao desenvolvimento da criança, entretanto muitas delas não gostam de ler e fazem-na por obrigação. Existe então a necessidade de os professores aplicarem atividades que despertem os sentimentos do aluno. Conforme Bakhtin (1992) aborda a literatura infantil como um instrumento motivador e desafiador, ela é capaz de transformar o indivíduo em um sujeito ativo, responsável pela sua aprendizagem, que sabe compreender o contexto em que vive e modificá-lo de acordo com a sua necessidade.

A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA E QUAIS ESTRATÉGIAS A SEREM USADAS NA FORMAÇÃO DO LEITOR

A leitura de histórias é um momento em

que a criança pode conhecer a forma de viver, pensar, agir e o universo de valores, costumes e comportamentos de outras culturas situadas em outros tempos e lugares que não são o seu. É dispor de algo em sua cultura que desperte a curiosidade, a imaginação e o prazer pela leitura. (RCNEIs. v.3, p.143, 1998)

Muitas vezes a maneira como o professor conta a história, especialmente em momentos em que o texto se repete por diversas vezes, faz com que as crianças o memorize e, por sua vez, solicitam que o docente o reconte, até o momento em que elas mesmas iniciam o reconto. Conseguem diferenciar a leitura de uma história para um relato oral e o texto escrito e a imagem.

Segundo Abramovich (1993, p. 23), "O ouvir histórias pode estimular o desenhar, o musicar, o sair, o ficar, o teatrar, o imaginar, o brincar, o ver o livro, o escrever, o querer ouvir de novo (a mesma história ou outra). Afinal, tudo pode nascer dum texto!"

Entretanto ao se falar em escuta literária, não se deve pensar apenas em ouvir com os ouvidos, mas em apurar os sentidos: encorajar o tato, ativar a visão, surpreender a audição, brincar com o paladar.

Ezra Pound, poeta americano, disse:

LITERATURA é a linguagem carregada de significado. GRANDE LITERATURA é a linguagem carregada de significado até o máximo grau possível. Começo com a POESIA, que é a mais condensada forma de expressão verbal. (POUND, 2001, p. 40).

Ao se trabalhar literatura a função do emissor deve sempre estar voltada a mensagem. O professor favorece a leitura por considerar a qualidade literária dos textos. Deve-se apoiar em diversas estratégias e também se apoderar de conhecimentos sobre os textos: assunto, autor, gênero e linguagem escrita para enriquecer a leitura e proporcionar novos conhecimentos à criança. A leitura de diversos gêneros proporciona novos vocabulários e não é necessário omitir ou simplificar uma palavra para que se torne de fácil compreensão ao aluno.

São inúmeras as estratégias que o docente pode realizar para enriquecer as atividades de leitura, por comentar previamente o assunto, compelindo as crianças a levantarem hipóteses sobre o título, oferecer informações que dê pistas e o aluno se localize na leitura, lembrar o contexto, criar um suspense, debater, criar novas opiniões e compartilhar com outros a respeito do assunto envolvido.

Segundo Kleiman (1998, p.49);

"quando falamos de estratégias de leituras, estamos falando de operações regulares para abordar o texto. Essas estratégias podem ser inferidas a partir da compreensão do texto, que por sua vez é inferida a partir do comportamento verbal e não verbal do leitor, isto é, do tipo de respostas que ele dá as perguntas sobre o texto, dos resumos que ele faz, de suas paráfrases, como também da maneira como ele manipula o objeto: se sublinha, se apenas folheia sem se deter em parte alguma, se passa os olhos rapidamente e espera a próxima atividade começar, se relê".

É preciso que o aluno venha a manusear e conviver com diversos gêneros para que suas estratégias cognitivas e seu conhecimento enciclopédico se ampliem

como: livros, jornais, revistas, histórias em quadrinhos etc. Por meio de intervenções o educador apresentará esses recursos ao grupo e adaptará as atividades favorecendo o desenvolvimento e capacidade de cada criança.

Para que uma estória realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar a sua curiosidade. Mas para enriquecer sua vida, deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras as emoções; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam. (BETELHEIM, 1980, p.13)

O aluno pode reproduzir o reconto de textos de diversos gêneros como: contos, poemas, parlendas, notícias de jornal, a receita de um alimento, e assim por diante, por meio de atividades orais mesmo que não o façam de maneira convencional.

Ler sempre representou uma das ligações mais significativas do ser humano com o mundo. Lendo reflete-se e presentifica-se na história. O homem, permanentemente, realizou uma leitura do mundo. Em paredes de cavernas ou em aparelhos de computação, lá está ele reproduzindo seu "estar-no-mundo" e reconhecendo-se capaz de representação. Certamente, ler é engajamento existencial. Quando dizemos ler, nos referimos a todas as formas de leitura. Lendo, nos tornamos mais humanos e sensíveis. (CAVALCANTI, 2002, p.13)

A leitura se emerge por meio de conhecimentos prévios, que devem ser levados em consideração, para que se possa estimular a leitura por prazer. A linguagem verbal precisa encantar e emocionar, mas também deve ser um ato social.

Por intermédio duma história que se pode descobrir outro lugar, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica, etc. É ficar sabendo História, Geografia, Filosofia, Política, Sociologia, sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula. Porque, se tiver deixa de ser literatura, deixa de ser prazer e passa a ser Didática, que é outro departamento (não tão preocupado em abrir as portas da compreensão do mundo). (ABRAMOVICH, 1994, p.17).

O escritor quando trabalha a palavra, edifica a sua obra de arte, que possui uma função social, mostra a sua ideologia, diante de sua realidade e ao mesmo tempo os que a humanidade tem.

De acordo com Cagliari (1994) a leitura é uma atividade essencialmente ligada à escrita, e como há vários de escrita, assim também haverá os correspondentes tipos de leitura.

Ao apresentar literatura à criança o professor precisa desenvolver estratégias cognitivas de leitura de mundo e desenvolvimento do comportamento do leitor, como: apresentar o livro, o autor, o ilustrador, ler em voz alta utilizando comportamento leitor, deixar as crianças manusearem os livros, ler novamente mostrando o livro, levá-las aos objetivos da leitura e por permitir que elas contem e recontem o gênero.

Dessa maneira, os alunos farão associação do que estão lendo, por meio de inferências a outros livros, ou até mesmo de suas

realidades serão capazes de contar, recontar, dramatizar as histórias em detalhes e se forem muito pequenos conseguirão acompanhar a leitura mudando de página e por acompanhar o enredo com o dedinho.

Segundo Kleiman (1992), a leitura é considerada um ato cognitivo na medida em que envolve processos cognitivos múltiplos, como percepção e reflexão sobre um conjunto complexo de componentes. E também é um ato social e envolve pelo menos dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, a partir de objetivos e necessidades socialmente determinados.

A Revista Nova Escola (2003) Tereza Colomer enfatiza a importância de que professores também sejam frequentadores dos espaços de leitura, se convencendo da necessidade de se conhecer as obras voltadas ao público infantil e jovem, ampliando o universo literário.

Ao se discutir a escuta é importante os próprios docentes abrirem espaços em si mesmos, para que proporcionem momentos em que os discentes possam escolher a história e venham a se envolver com ela.

O professor deve se reconhecer como bom leitor e com frequência venha a desfrutar de todos os tipos de literaturas possíveis. Transmitindo o sentimento de prazer pela leitura, desenvolvendo e atraindo os discentes para a inserção literária.

O aluno mesmo sendo bebê que tem um professor que lê, o mesmo desenvolve uma relação diferente com o livro, passando a diferenciá-lo dos demais objetos (brinquedos).

Conforme Freire (1979, p. 58) frisa que para ocorrer uma mudança de postura é necessário que haja compromisso em querer mudar. Não se pode permitir que a neutralidade continue permeando diante às situações que são impostas, perpetuando comportamentos manipuláveis pelo sistema educacional que castra qualquer possibilidade de desenvolvimento reflexivo, sendo o homem sujeito de sua educação e não objeto dela.

Para que os alunos tenham formações significativas é necessário que as escolas tenham projetos de leitura para desenvolver a oralidade e a criatividade, movendo-os ao desenvolvimento crítico.

A literatura proporciona aos alunos o desenvolvimento da oratória e nesse aspecto envolve argumentar, discutir, comentar sobre os textos propostos. E mais adiante levá-los a construir suas próprias obras, utilizando-se da intertextualidade, da coesão e da coerência, utilizando da escrita.

Ao mesmo tempo é necessário que as escolas ofereçam aos professores: recursos, materiais e ambientes para que todo o corpo docente e os familiares venham a ter apreço pela leitura.

O planejamento norteia os docentes para que possam ter segurança, antecipando suas ações e atingindo ou realizando suas mudanças de acordo com os objetivos que se quer atingir.

Em entrevista da Revista Nova Escola (2015), Telma Weisz, especialista em alfabetização, destaca que para se construir leitores, abrangem toda a comunidade escolar professores, alunos e pais, mostrando a importância de se garantir que as bibliotecas

das escolas devem estar sempre portas abertas para que todos tenham direito de tirar o livro da escola, que a biblioteca seja sempre circulante para não estar ao contrário da formação de leitores.

De acordo com o desenvolvimento do leitor, o interesse referente ao conhecimento vai se modificando e os gêneros literários também. A leitura vai além da decodificação de signos, proporcionando ao aluno interpretações ou significados que na fase anterior do desenvolvimento não havia entendimento algum.

De acordo com Nelly Novaes Coelho:

A literatura, e em especial a infantil, tem uma tarefa fundamental a cumprir, nesta sociedade-em-transformação, seja no espontâneo convívio leitor/livro, seja no 'diálogo' leitor/texto, estimulado pela escola. [...] A verdadeira evolução de um povo se faz ao nível da mente, ao nível da consciência-de-mundo que cada um vai assimilando desde a infância. [...] O caminho essencial para se chegar a esse nível é a Palavra. Ou melhor, a Literatura, - verdadeiro microcosmo da vida real, transfigurada em arte. (COELHO, 1987, p.2).

Para que essa transformação continue a existir de forma positiva, é necessário que a comunidade escolar juntamente com as famílias das crianças venha a ter novas maneiras de pensar. E os educadores de forma eficaz venham a complementar medidas para erradicar o analfabetismo, evasão e repetência escolar.

Segundo o IBGE (2017) o Brasil tem atualmente cerca de 11,8 milhões de analfabetos e metade deste número está concentrado na região nordeste dos municípios do país. Apesar de não serem inéditos, no Brasil existem milhões de pessoas incapazes de ler e escrever pelo menos um bilhete simples. Levando-se em conta o conceito de "analfabeto funcional", que inclui as pessoas com menos de quatro séries de estudo concluídas.

Para que se torne um leitor crítico, o aluno não pode ler um texto de forma mecânica por memorizá-los, mas compreendê-los abrindo lacunas e por meio de atos de consciência, criar e recriar conhecimentos aplicando em sua vida, e contribuindo para com as exigências da sociedade, sabendo-se que ao ser um cidadão estará sujeito a direitos e deveres.

Segundo afirma Brandão e Michelitti apud. Chiappini (1998, p. 22):

"a leitura como exercício de cidadania exige um leitor privilegiado, de aguçada criticidade, que, num movimento cooperativo, mobilizando seus conhecimentos prévios (lingüísticos, textuais e de mundo), seja capaz de preencher os vazios do texto, que não se limita à busca das intenções do autor, mas construa a significação global do texto percorrendo as pistas, as indicações nele colocadas".

A partir da própria leitura crítica o aluno produz seus próprios textos, entretanto para chegar a esse nível é necessário que o leitor passe para a fase do questionamento referente ao mundo, e, ou ao problema que poderá levar a um determinado público à reflexão.

Portanto, para que o aluno se torne um leitor crítico é fundamental que domine a

escrita, a leitura e a interpretação de revistas, livros, jornais, documentos, relatórios, resumos, tabelas, formulário e assim por diante. Também que a comunidade escolar se comprometa, desde a mais tenra infância, ao incentivo dos alunos a apreciarem a leitura. Por meio da curiosidade ou de questionamentos venham a desenvolver competências, pois é necessário que o ensino-aprendizagem venha oportunizar o raciocínio em qualquer área do conhecimento. Doravante que esse conhecimento venha acompanhado de encantamento e de prazer, pois esse ainda é um grande desafio aos leitores em nosso país. E assim sendo, que os alunos se tornem leitores sensíveis e críticos diante da atual sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os grandes desafios para as escolas, docentes e famílias para que ocorram mudanças significativas na educação e sociedade é: tornar as crianças em leitores funcionais e críticos. Para que isso aconteça é de suma importância que todos os envolvidos direta ou indiretamente na educação de tais crianças, reflitam e por meio de atitudes venham a entender que é necessário o incentivo da leitura desde muito cedo, e por meio dos próprios exemplos transmitam-nas que ler diversos gêneros literários é algo prazeroso e importante para o desenvolvimento pessoal e no coletivo. Por meio de intervenções e transformações a escola poderá contribuir cada vez mais em tais mudanças como: por implantar painéis, fotografias, criar jornais, construção de noticiários, entre outros. Por intermédio dos familiares (comunidade) possam desenvolver projetos que contribuirão não somente com a realidade local na escola, mas que se expanda além dos muros da instituição. Os docentes com o apoio dos familiares podem fazer intervenções significativas junto aos alunos, levantando questionamentos, criando e recriando conhecimentos, incentivando-os a encontrarem respostas por meio de pesquisas, contando e recontando diversas histórias, e até mesmo as suas próprias, estimulando-os a desenvolverem qualidade em oratória, preparando-os para serem os verdadeiros protagonistas em desvendar os problemas lançados em sala de aula e pela vida cotidiana, preparando-os para as exigências da sociedade vindoura.

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 Virgílio Távora.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura Infantil: Gostosuras e Bobices. 4°ed. São Paulo: Scipione, 1994.

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura Infantil. São Paulo: Scipicione. 1993.

BAKHTIN, MIKHAIL MIKHAILOVITCH (Voloshinov V.N). Marxismo e filosofia da linguagem. 6ª Ed. Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. S.P.: HUCITEC, 2002.

BETELHEIM, BRUNO. A psicanálise dos contos de fadas. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1980.

BRANDÃO, H; MICHELITTI, G. (Coord.). Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos. 3 vol. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 1997.

BRASIL. Referencial curricular nacional para a educação infantil. 3 vol. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAVALCANTI, Joana. Caminhos da literatura infantil e juvenil: dinâmicas e vivências na ação. São Paulo: Paulus, 2002.

COELHO, N.N. A Literatura infantil. 4. Ed. São Paulo: Quíron, 1987.

EDUCAÇÃO INFANTIL (Cadernos da Rede – Formação de Professores). Percursos de Aprendizagens: Leitura e Reconto. São Paulo, S.P.: SME / DOT, 2010.

FREIRE, Paulo. Educação e mudança. São Paulo: Paz e Terra, 1979

_____. Sem ódio nem violência: a perspectiva da liberdade segundo Paulo Freire. São Paulo. São Paulo: Loyola, 1979.

GESTÃO ESCOLAR. Formação/duas-

perguntas-leitura-escola-telma-Weisz. Acesso em 9 Nov. 2018.

KLEIMAN, Ângela. Oficina de leitura: Teoria e Prática. 6ª Ed. Campinas, SP: Pontes, 1998.

LOSS, SOLANGE. O papel do professor de literatura na formação de leitores. Https:// Educacional.com.br/ articulistas/outrosEducação_artigo.asp? artigo=artigo0019. Acesso em 9 Nov. 2018.

POUND, E. ABC da literatura. São Paulo: Cultrix, 2001.

REVISTA ESCOLA. Palavra de especialista – língua portuguesa-desafios-formação de leitores-escola. Acesso em 8 Nov. 2018.

VILLAS BÔAS, BRUNO. IBGE: Brasil tem 11,8 milhões de analfabetos; metade está no nordeste. Https:// valor.com.br/ brasil/5234641/ibge-brasil-tem-118-milhoes-de-analfabetos-metade-esta-no-nordeste. Acesso em 8 Nov. 2018.

A CONTRIBUIÇÃO DO TEATRO NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS

RESUMO: O presente artigo vem abordar reflexões sobre a contribuição do Teatro durante o processo de ensino aprendizagem das crianças nos primeiros anos de vida escolar. As crianças trazem a necessidade de se movimentar e de se comunicar por meio de várias linguagens, e o Teatro dentro da linguagem artística contribui para o desenvolvimento pleno na fase da Educação Infantil e nas Séries Iniciais. As atividades realizadas durante o Teatro colaboram para que estes adolescentes comecem a se apropriar do mundo adulto, das regras e da complexidade sócio e cultural do mundo que os cerca. O Teatro visa contribuir com o desenvolvimento da capacidade de se entrosar com outras pessoas, improvisar, praticar a oralidade, expressão corporal, impostação da voz, vocabulário e outras habilidades.

Palavras-chave: Teatro; Contribuição; Vida Escolar.

INTRODUÇÃO

O Teatro trabalha a linguagem artística, que traz oportunidades de várias formas de manifestações, nas quais permitem que a criança utilize diferentes tipos de comunicação, como corporal, verbal, plástica, escrita, entre outras, para expressar suas vivências e experiências.

As crianças de Educação Infantil e Séries Iniciais recriam as cenas do seu cotidiano por meio de diversos atos, representando Histórias e contos que ouviram, assim criam personagens que utilizarão no Teatro para expressarem suas emoções e seus sentimentos.

As linguagens artísticas são fundamentais na fase da Educação Infantil e das Séries Iniciais, contribuindo para o desenvolvimento no processo ensino aprendizagem dessas crianças.

A Arte do Teatro na Educação Infantil e nas Séries Iniciais pode se desenvolver por meio de diferentes elementos, dependendo das metodologias que os professores oportunizarão a essas crianças.

A prática teatral é um instrumento de descoberta e promoção de valores que se manifesta na interação comunicativa de seus interlocutores. Torna-se um veículo de libertação do indivíduo, levando-o agir de maneira consciente atento aos aspectos culturais em que está inserido.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997):

A experiência do teatro na escola amplia a capacidade de dialogar, a negociação, a tolerância, a convivência com a ambiguidade. No processo de construção dessa linguagem, o jovem estabelece com os seus pares uma relação de trabalho combinando sua imaginação criadora com a prática e a consciência na observação de regras. O teatro como diálogo entre palco e plateia pode se tornar um dos parâmetros de orientação educacional nas aulas de teatro; para tanto, deverá integrar-se aos objetivos, conteúdos, métodos e avaliação da área. (PCNs. 1997, p 88).

Por meio da interação da criança com a linguagem artística sua imaginação se aflora e passa a estabelecer um novo padrão de comportamento social e educacional, pois a experiência teatral transforma pessoas e estas, a sociedade.

A criança, ao começar a frequentar a escola, possui a capacidade de teatralidade como um potencial e como uma prática espontânea vivenciada nos jogos de faz-de-conta. Cabe à escola 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 de sua espontaneidade lúdica e criativa que é característica da criança ao ingressar na escola. (PCN, 1998, p. 84).

O Teatro vem sido muito questionado no processo ensino aprendizagem e também suas influências nos aspectos sócio emocionais e por isso é fundamental termos nas aulas de Artes a presença dessa linguagem artística.

O SURGIMENTO DO TEATRO E SUA CONTINUIDADE

O Teatro surgiu a partir do desenvolvimento do homem na sociedade, por meio de suas necessidades, quando começou a suprir suas carências por meio do desenho e o Teatro.

Nos primórdios o Teatro era uma espécie de dança dramática coletiva, na qual abordava questões do dia a dia da comunidade, numa espécie de rito de celebração, agradecimento ou perda.

Com o tempo, o homem passou a realizar rituais sagrados na tentativa de apaziguar os efeitos da natureza, harmonizando-se com ela.

Os padres jesuítas tiveram uma grande importância para a História do Teatro e da Dança, visto que os mesmos ofereceram diversas contribuições como educadores.

Os Jesuítas, com o intuito de catequizar os índios, trouxeram uma cultura diferente, em que se incluía a literatura, o teatro e a dança, encontrando nas tribos brasileiras uma inclinação natural para a música, a dança e a oratória, considerando tendências positivas para o desenvolvimento do teatro, que passou a ser usado como instrumento de "civilização" e de educação religiosa, além de diversão.

Na antiguidade o Teatro era sagrado. As pessoas acreditavam que por meio desses rituais era possível invocar deuses e forças da natureza para fazer chover, tornar a terra mais fértil e as caças mais fáceis, ou deixar os desastres naturais bem longe de sua comunidade. Estes rituais envolviam cantos, danças e encenações de histórias dos deuses, que assim deveriam ficar felizes com a homenagem e ser piedosos com os homens.

A Idade Média foi marcada por intensa atividade católica. Durante as missas eram representadas passagens da bíblia, porém as autoridades católicas, com medo da perda do caráter sagrado da missa, proibiram as exibições e as peças foram para as praças públicas.

Ainda na Idade Média surgem as comédias bufas com temas políticos e sociais e a farsa com uso de estereótipos que ironizavam acontecimentos do dia a dia. Aparecem os Saltimbancos, companhias de teatro que iam de cidade em cidade apresentando seus espetáculos e alguns desses permanecem até os dias atuais.

No século XVII surgiram os teatros que celebram festas populares e acontecimentos políticos. Nesse período, a burguesia tem uma ascensão e o teatro sofre influências, o drama substitui a tragédia e a comédia se desenvolve, o foco do teatro se torna muito mais individual e não é mais social.

Até o século XVIII o teatro era frequentado pelo povo e essa realidade foi se modificando, a burguesia começou a ser maioria nas plateias e o teatro passou a mostrar as realidades burguesas com temas como a vida social, o casamento, o dinheiro entre outros. As representações também começaram a ser mais naturais, mostrando pessoas comuns, mais próximas da vida real.

Em 1964, com o golpe militar, ocorreu uma hegemonia da censura, afirmando o teatro como resistência à ditadura.

No século XX o teatro evolui e se torna

um instrumento de discussão e crítica da sociedade, mesmo com a falta de preocupação da reprodução da realidade nos cenários e figurinos, os temas tratados ilustram a realidade social.

No século XXI o Teatro surge com ideais de paz, de liberdade e de justiça social, o que prevalece atualmente, sendo considerado como uma Arte muito rica.

Castro (2006, p.1) destaca que:

Nos últimos anos, no Brasil, novas formas de arte apareceram, como "uma sucessão de formas", uma "metamorfose". Tornou-se um trabalho difícil e excludente criar termos descritivos com fronteiras. Paralelamente, a necessidade de se perceber essa multiplicidade de formas e conceitos, de "maneiras de fazer" e de "modos de ser sensível" tornou-se um imperativo.

Portanto percebe-se que a presença do Teatro nas escolas torna-se fundamental para o bom desenvolvimento no processo ensino aprendizagem.

O TEATRO E SUAS CONTRIBUIÇÕES NOS ASPECTOS EMOCIONAIS E COGNITIVOS

O Teatro contribui para o desenvolvimento integral do indivíduo, colaborando para a amplitude dos aspectos psicológicos, físicos e sociais.

De acordo com Marinho (2007, p.39):

Para a vida afetiva, intelectiva, corporal, social e espiritual do aluno, sem as divisões tão usadas nas escolas. Compreende-se hoje que educar não é apenas estar preparado para o mercado de trabalho e acumular informações e conhecimento. Pelo contrário, o mundo exige pessoas com uma visão ampla, o que engloba autoconhecimento, desejo de aprender, capacidade de tratar com o imprevisível e a mudança, capacidade de resolver problemas criativamente, aprender a vencer na vida sem derrotar os demais, aprender a gostar de progredir como pessoa total e crescer até o limite das possibilidades, que são infinitas.

No entanto Marinho (2007) ressalta que os aspectos emocionais são influenciados pelo mundo que nos cerca, sendo assim, ressalta-se que o Teatro é um fator contribuinte na fase da Educação Infantil e das Séries Iniciais.

Ao participar de um Teatro a criança entra no mundo da imaginação e fica livre para expressar seus sentimentos, gerando uma autoconfiança para explorar essas expressões, por meio de sua atuação ou mesmo como espectador.

Atualmente estamos constantemente cercados de cobranças e pressões. O Teatro é uma arte milenar que lida diretamente com as emoções humanas e o desenvolvimento emocional é uma das principais características das artes cênicas.

O Teatro estimula a reflexão e aumenta a empatia, criando uma maior conexão entre as crianças e o mundo, se tornando uma excelente ferramenta para auxiliar na melhora da autoestima e da autoconfiança.

Ao lidar tão profundamente com as emoções humanas, o Teatro possibilita a reflexão e o aprendizado das crianças.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 83), "a atividade

teatral na escola contribui no processo educativo", apontando para a necessidade de organização do exercício cênico de forma que essa energia latente possa ser encaminhada para o empenho da interação com o outro, habilidade necessária para participar das interações sociais.

O Teatro, como Arte relata a individualidade e denuncia o emaranhado de relações com o mundo, podendo ser considerado memória, já que trazem em si histórias a serem narradas.

Os corpos se comunicam por seus gestos e movimentos, sejam eles conscientes ou inconscientes, por isso a Arte quando trabalhada de forma teatral pode contribuir para vários aspectos do ser humano, como os aspectos emocionais e cognitivos.

O ensino de Arte deve ser um leque de possibilidades de conhecimentos diversos que levem o aluno a uma percepção concreta de mundo, das pessoas que vivem nele e especialmente da sua função como aprendiz e conhecedor da estética natural e humana, sendo assim o Teatro como forma de Arte contribui para que essas possibilidades sejam introduzidas na vida do ser humano.

A expressividade do movimento engloba expressões e comunicações, relacionadas com a cultura. O Teatro manifesta a cultura dos diferentes grupos sociais e não pode ser determinado por movimentos prontos dos adultos, portanto os professores devem atuar como mediadores no processo ensino aprendizagem da criança.

Segundo Vygotsky (1998, p. 33):

Antes mesmo de ter controle acerca de seus atos, a criança começa, a partir do uso da linguagem, controlar o ambiente no qual está inserida. Esse uso ocasiona novas relações no que diz respeito ao ambiente, assim como na organização do próprio comportamento. (Vygotsky, 1998, p. 33).

Portanto, o Teatro ao ser usado como forma de linguagem artística pode ocasionar uma organização comportamental, ou seja, contribuindo para os aspectos emocionais e cognitivos da criança.

De acordo com Spolin (2003, p. 5):

Qualquer jogo digno de ser jogado é altamente social e propõe intrinsecamente um problema a ser solucionado – um ponto objetivo com o qual cada indivíduo deve se envolver, seja para atingir o golo ou acertar uma moeda num copo. Deve haver grupo sobre as regras do jogo e interação que se dirige em direção ao objetivo para que o jogo possa acontecer.

Contudo, reflete-se que o jogo teatral é fundamental para o indivíduo interagir e aprende regras, desenvolvendo assim o seu aspecto social.

Como a comunicação é um processo social primário, o Teatro torna-se vital pelo seu grande potencial comunicativo.

Segundo Vygotsky (1998, p. 315 – 316):

A arte é social em nós, e, se o seu efeito se processa em um indivíduo isolado, isto não significa, de maneira nenhuma, que as suas raízes e essência sejam individuais. (...) O social existe até onde há apenas um homem e as suas emoções pessoais. Por isto, quando a arte realiza a catarse e arrasta para esse fogo purificador as emoções mais íntimas e mais vitalmente importantes de uma alma individual, o seu efeito é um efeito social. (...) A arte introduz cada vez mais a ação da

paixão, rompe o equilíbrio interno, modifica a vontade em um sentido novo, formula para a mente a revive para sentimento aquelas emoções, paixões e vícios que sem ela teriam permanecido em estado indefinido imóvel.

Dentre as linguagens artísticas, o teatro é fundamental quanto às possibilidades de interação, interiorização da cultura, uso da palavra e expressão afetiva. A realização de atividades teatrais pode ser de grande valia no desenvolvimento da criança e do adolescente.

Para Courtney (2003, p. 135):

Sendo uma atividade social, o teatro está intrinsecamente ligado às origens da própria sociedade. Todo o jogo dramático (da peça à representação teatral) pode ser observado em cada sociedade civilizada, variando de acordo com o desenvolvimento da civilização. De certa maneira, as origens da sociedade são as origens do teatro porque é pela personificação e identificação que o homem, em toda a história, relacionou-se com os outros.

O Teatro é uma linguagem artística comunicativa, sendo assim um processo social de comunicação.

Segundo Ucar (1992, p. 13):

O teatro é um fenómeno pessoal e social. Pessoal, porque se apresenta como uma excelente ferramenta de descoberta, desenvolvimento e crescimento. Social, porque é, na essência, um ato de comunicação, onde um grupo de pessoas partilha uma realidade, num determinado espaço e num determinado tempo.

Portanto por meio do Teatro, identifica-se e compreende as bases de uma sociedade, encontrando um microcosmo semelhante nas suas características hierárquicas, organizacionais e de socialização.

Courtney (2003, p. 58) enfatiza que:

A Educação Dramática é uma disciplina académica abrangente. Utiliza como instrumento todos os ramos do aprendizado que se relacionam com o impulso dramático. Utiliza ecleticamente toda e qualquer disciplina em um corpo unificado de conhecimentos, de maneira a que possa nos ajudar a compreender a natureza da experiência. Reúne muitos aspetos dos estudos até então não relacionados: aspetos da filosofia, pois temos examinar por que educamos nossas crianças dessa maneira; da psicanálise, para entender os símbolos utilizados pelas crianças e os motivos subliminares no contexto do jogo; da sociologia, pois atuar é atividade social que inclui a interação dos indivíduos; da psicologia social, porque imitação, identificação, desempenho de papéis e tudo o mais está diretamente ligado à atuação do homem em seu meio; da cognição psicolinguística, pois o relacionamento entre a formação do conceito e linguagem influencia diretamente o método dramático de aprendizagem. E, ao aproximar-se do teatro, aspetos de matemática, física, engenharia, estética e outros campos de estudos vêm ampliar o nosso raio de ação.

Courtney (2003) defende o Teatro como linguagem mais completa, na qual trabalha todo o tipo de linguagem: escrita, falada, corporal e cinestésica.

Por meio do Teatro aprendizagem se dá de forma mais efetiva: só se aprende com aquilo

em que se tem interesse real e com o qual nos envolvemos.

É fundamental que as crianças gostem do que estão fazendo para tornar esta apresentação bem espontânea, pois quanto mais livre e espontâneo for o processo criativo nas aulas de teatro, mais didático será o seu resultado.

De acordo com Cavassim (2008, p. 41):

a importância da diversão justifica-se porque imitar a realidade brincando aprofunda a descoberta e é uma das primeiras atividades, rica e necessária, no auxílio do processo de eclosão da personalidade e do imaginário que constitui um meio de expressão privilegiado da criança.

Portanto, o Teatro proporciona condições para um crescimento pessoal, fazendo com que a criança traga sua realidade para a escola e por meio da imitação expresse seus sentimentos e emoções.

O Teatro, assim, pode ser a brecha que se abre na nova perspectiva da ciência e ensino-aprendizagem, pois envolve essencialmente o que o soberanismo da lógica clássica e do modelo racional excluía; o ilógico, as possibilidades (o "vir a ser"), a intuição, a intersubjetivação, a criatividade... enfim, elementos existentes nas relações dessa manifestação artística e que são princípios para a concepção de Inteligência na Complexidade e vice-versa "(CAVASSIN. 2008 p 48).

O Teatro possibilita a criança o preenchimento de suas necessidades, trazendo vantagens sociais, cognitivas e afetivas, apresentando características que favorecem esse desenvolvimento: a imaginação, a imitação e a regra.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998. p 85), quando as crianças brincam de representar as atitudes dos adultos à sua volta, passam a inventar suas próprias histórias, aprendendo a se relacionar com seu grupo e com pessoas em geral.

Contudo, o Teatro contribui para os aspectos emocionais e cognitivos de forma que a criança desenvolva seus conhecimentos de forma significativa e integral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O teatro tem se mostrado como uma importante ferramenta de ensino aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento integral do indivíduo, fundamentalmente para as crianças.

O Teatro abriu espaço para a ampliação do campo de visão de muitos profissionais da educação, aproximando e promovendo a comunicação entre a escola e aluno, professor e aluno, bem como entre os próprios alunos.

O Teatro na esfera educacional trabalha o indivíduo de forma integral, tanto o corpo, a mente e a imaginação, tentando extrair ou estimulando suas ações de modo que este sinta - se conhecedor de seus potenciais.

Ao entrar em contato com o Teatro, a criança cria, recria e vivencia sua vida cotidiana, desenvolvendo habilidades e capacidades de uma forma espontânea e livre, contribuindo para o desenvolvimento da expressão e comunicação e favorecendo a produção coletiva de conhecimento da cultura.

Percebe-se então que o Teatro age

significativamente no processo ensino aprendizagem da criança de forma integral.

DENISE APARECIDA MORALES BONIFÁCIO

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Mozarteum de São Paulo (2007); Especialista em Arte e Educação pela Faculdade Campos Elísios (2018); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEI José Roschel Christi – Juca Rocha.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Arte. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Arte. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CASTRO, K. N. C. Interferência no espaço urbano. In: IV Reunião Científica de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas, 2007, Belo Horizonte. Memória Abrace Digital. Belo Horizonte, 2007.

CAVASSIN, Juliana. Perspectivas para o teatro na educação como conhecimento e pratica pedagógica. R.cient./FAP, Curitiba, v.3, p.39-52 , jan./dez. 2008.

COURTNEY, R. Jogo, teatro & pensamento. São Paulo: Editora Perspetiva. 2003.

MARINHO, Herminia Regina Bugeste. Pedagogia do movimento: universo lúdico e psicomotricidade. Curitiba: Ibpex, 2007.

SPOLIN, V. Jogos teatrais, o ficheiro. São Paulo: Editora Perspetiva. 2003.

UCAR, X. El teatro en lá animación sociocultural. Técnicas de intervención. Madrid: Diagrama. 1992.

VYGOSTSKY, L. S. A formação social da mente (6a ed.). (J. C. Neto, L. S. M. Barreto e S. C. Afeche, Trad.). São Paulo: Martins Fontes. 1998.

AÇÕES A SEREM FOMENTADAS NA ESCOLA, BASES EDUCACIONAIS QUE BUSCAM NA ESCOLA A IGUALDADE ÉTNICO-RACIAL

RESUMO: Esta pesquisa tem o intuito de identificar os desafios encontrados por docentes na aplicação da Lei 10.639/03. Os desafios presentes desde da formação até o trabalho em sala de aula, para que se viabilize, buscaremos elementos em pesquisas bibliográficas referentes a temática. Com a implementação da Lei 10.639/03 que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas escolas, encontramos o princípio do reconhecimento e da identidade da população afrodescendente na constituição cultural do Brasil. A argumentação além de explicitar a importância da Lei na busca pelo resgate da memória e reconhecimento da contribuição do negro na formação cultural nacional vem como forma de combate à discriminação racial e do preconceito. Destarte, debate com base nos desafios da educação no ensino dos alunos e na formação de professores para que se cumpra os conteúdos programáticos, objetivando a desconstrução do mito da democracia racial, propondo a reflexão com as questões raciais existentes no interior e entorno da escola. A formação continuada será tratada dando a devida importância a capacitação docente como forma de compreender a Lei 10.639/03 e a cultura Africana para que assim se consiga fundamentar e pôr em prática executar seu planejamento baseado numa pedagogia que prime pela diversidade nas escolas.

Palavras-chave: Inclusão; Democracia; Educação; Etnicidade; Sociedade.

INTRODUÇÃO

O intuito desse trabalho é fazer uma breve reflexão sobre a educação no Brasil no que diz respeito ao cumprimento do que estabelece a Lei 10.639/03, para tanto nos propomos a fazer um breve levantamento histórico das relações étnico-raciais com base em alguns discursos encontrados na historiografia brasileira que revelam uma mentalidade pouco preocupada com o protagonismo negro.

As contribuições do negro na formação das estruturas sociais e econômicas brasileiras vão para além das explicações rasas que os manuais de história davam num passado recente, esses manuais escondiam ou não davam conta de explicar os grandes feitos de atores como Luís Gama, José do Patrocínio ou André Rebouças. Eles propunham uma análise fatalista que colocava sempre o negro em condição de inferioridade e de subserviência. Portanto fez-se necessário a criação de normas legais que se voltassem para políticas de reparação no campo educacional.

Para que essa reparação seja efetiva, é necessário o fomento de cursos de formação continuada para que o docente desperte sua atenção sobre a questão diversidade e possa vencer preconceito existente na escola. Além de se apropriar do conhecimento necessário para refletir e repensar sua prática docente, revendo os seus conhecimentos e comportamento, a fim de propor novas metodologias de ensino que possibilitem superar comportamentos de cunho discriminatório seja no âmbito da comunidade escolar ou da vida social dos alunos.

O ambiente escolar é um espaço de construção, costumes e visões, como também de confirmação de preconceitos, cujas raízes se ligam intrinsecamente a uma cultura de ignorância. Falta na população, conhecimento aprofundado, memória de histórica e referência social. Ainda se apresenta no imaginário coletivo a figura do negro como sendo mais forte, motivo este da escravidão, ao mesmo tempo como sendo um ser apático, ou, tendo sua imagem associada à criminalidade, em situações duvidosas um potencial suspeito. As mulheres negras, por sua vez, são vistas como boas para o serviço doméstico e distante do padrão de beleza, pois estão fora da estética padronizada característica do eurocentrismo. Assim, nesse ambiente que abriga as multifaces étnicas e culturais que iremos lançar um breve e modesto olhar, entretanto sem perder a criticidade e a postura reflexiva.

UM BREVE RECORTE CONCEITUAL E HISTÓRICO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Temos a convicção de que a tradição que se sedimentou no seio da sociedade brasileira durante um longo espaço de tempo, fez-se surgir a necessidade da implementação de políticas que apontem para a solução de dilemas voltados para a inserção de alguns grupos nos espaços escolares. As pretensões universalistas dos

sistemas de ensino no Brasil de uma forma ou de outra, sempre foram pensadas no sentido de atender a determinados grupos sociais que sempre se perpetuaram no poder e, desse modo, instituiu, nesse interim uma tradição educacional, um molde para se encaixar as aspirações elitistas que sempre se estiveram em situação de controle. Um modelo de educação que sempre atendeu às ambições elitistas no sentido de tentar dominar e por rédeas nos destinos do país. Nesse ponto cabe a seguinte reflexão, se a homogeneização universalista da escola criada no bojo dessas pretensões, tem fundações sólidas para atender a sociedade que se deseja. As características que a escola necessita devem estar ligadas ao respeito à diversidade cultural e respeito as diferenças e proporcionar meios para que grupos étnicos ou culturais obtenham plena realização.

A compreensão e abordagem dos conceitos ligados à diversidade, bem como o modo como as relações étnico-raciais são pensadas ou se configuram na sociedade brasileira estão relacionadas, em primeiro momento, as bases profundas da historicidade, isso pois não há de modo algum como compreender como essas relações são exercidas no hodierno sem conhecer como elas se estruturaram ao longo do processo histórico. A imposição cultural europeia desde o século XVI, compreende um estigma latente na história do Brasil, esta, controlada sob a regência condicionada da segregação inerente à divisão de classes, formas sob a instituição dos padrões de cor e raça que compunham a sociedade brasileira. A construção do conceito de raça remonta historicamente o século XIX, marcado pela publicação das teorias Darwinianas que estabelecem diversos estudos que hão de especular a evolução humana – do homo sapiens – num olhar científico homogêneo. Darwin promove uma síntese da evolução. Fomenta com isso campos especulativos sobre do desenvolvimento/aperfeiçoamento das espécies, dentre as quais, o homo sapiens. Nesse bojo, Francis Galton (1822-1911) elabora sua teoria, denominada por ele de Eugenia, que a partir da hipótese de que a raça humana por passar por constantes evoluções biológicas deveria ser acompanhada a fim de acelerar o aperfeiçoamento esse processo.

"Eugenia pode ser definida como a ciência que trata daqueles agentes sociais que influenciam, mentalmente ou fisicamente, as qualidades raciais das gerações" (GALTON, 1905 apud SILVA, 2007, p. 26).

Hoje sabemos que esses conceitos devem ser combatidos, e, ainda mais se nos voltarmos aos estudos das relações sociais, entretanto durante o limiar do XIX uma série de cientistas asseveravam que a ideia de "raça" não era prerrogativa apenas para atribuir as diferenças nas sociedades humanas era também determinante das potencialidades e dos comportamentos dos indivíduos, ali a mestiçagem ganhava contornos de inferioridade e degeneração.

"Há hoje um grupo de ciências novas, que são de um valor inestimável para a compreensão científica do fenômeno histórico. É a antropologia-sociologia, recente e formosa ciência, em cujas substruções trabalham Gobineau, Lapouge e Ammon, gênios possantes; fecundos e originais" (VIANNA, 1987a).

Uma corrente de intelectuais brasileiros rumou nesse sentido e por esse motivo foram levados a lidar com uma parte dessas teorias e reconhecer outra. Destarte uma parcela significativa dos debates e discursos produzidos pelos intelectuais do final de século XIX e início do XX, acerca das potencialidades dos negros e mestiços calcavam-se na direção da seguinte dúvida: as ideias de ordem, progresso e modernização poderá ser acompanhada por esses sujeitos? Dentre os críticos literários Sílvio Romero se manteve entre os mais astutos, ao abordar a questão racial, demonstrando uma constante preocupação com a nacionalidade brasileira, com a premência da formação de uma identidade nacional, com base na formação cultural e histórica do Brasil. A contradição encontrada em Romero repousa na ideia da miscigenação, pois para ele essa seria justificável se resultasse no branqueamento da nação, ou seja, se por meio da miscigenação se eliminasse as "raças" inferiores em razão da superioridade do sangue branco. Oliveira Vianna apontava que Romero compartilhava das facetas da elite brasileira, tendo enquanto elemento primordial a difusão de ideias que visavam a miscigenação como instrumento que cedo ou tarde, caminharia para a construção de um país embranquecido nos aspectos culturais e físicos. Mais a diante, Romero demonstra seu descontentamento com relação a miscigenação, nos últimos anos de vida percebe que o rumo da nação não caminhou na direção que ele esperava, afirmava ele que o futuro como propunha seria o mais viável para a sociedade. Silvio Romero e tantos outros marcam um conjunto de discursos que segregam o negro ao longo da história. Mesmo a palavra segregação parecendo constituir um elemento com certa distância do mundo pós-moderno, pois era muito mais utilizada para definir as características próprias de estados totalitários ou de forte influência religiosa, cabe destacar que mesmo no Brasil que é considerado um Estado laico e democrático, essa postura ainda persiste.

DAS PERCEPÇÕES A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NA ESCOLA

Encontramos na nítida separação entre classes sociais, resultantes das heranças dos regimes escravocratas, a má distribuição da renda e uma educação massificada, malformada e precarizada, que por sua vez reflete uma postura excludente privando a maioria da população do acesso à plena cidadania e da perspectiva voltada para mobilidade e ascensão social.

É indispensável a percepção de que ainda que o Brasil se configure enquanto país multicultural, apesar das conquistas e garantias de direitos pautados nos princípios de igualdade e liberdade para os cidadãos, ainda reproduz estereótipos formados historicamente sobre a diversidade ético-racial. Os grupos étnico-raciais, por vezes alienados do desenrolar da própria história, desconhecem a identidade formada ou não se identificam com ela, reverberando uma voz que não é sua, mas daqueles remanescentes que por muito tempo estimularam o preconceito. Isso desemboca numa postura

cultural europeizada que remonta o período colonial e se perpetua por meio da educação partindo da construção de modelos educacionais que quando postos em prática não contemplam as necessidades individuais, nem tampouco a diversidade cultural, desse modo não valorizam as questões relacionadas à promoção de identidades étnico raciais. Essa dinâmica faz com que haja a reprodução de privilégios históricos, responsáveis por gerar formas desiguais de acesso a emprego, a educação, a saúde, enfim, ao próprio pleno exercício da cidadania. A naturalização é um fator importante que leva a conciliação de princípios contrários e põe na natureza, seja com base na "raça", no gênero ou na orientação sexual, explicações sobre as desigualdades sociais.

Entretanto, para que as mudanças sejam significativas, em si tratando da diversidade étnico-racial na escola, professores, da mesma forma como os demais envolvidos nos processos educacionais, carecem de assumir uma postura que valorize o respeito e a aceitação das diferenças, posto que a educação tem também por finalidade subsidiar ao sujeito uma formação integral, regulada em princípios democráticos. Assim podemos afirmar que se justifica a necessidade de uma formação docente que permita o embasamento teórico e metodológico em benefício de um trabalho pedagógico que prime pela riqueza da diversidade cultural brasileira, sendo levado a integrar valores étnico-raciais à formação do professor, isso representa uma forma de levar para a comunidade escolar uma visão de renovo em relação ao debates em torno das questões étnico-raciais, em oposição ao período de alienação que se criou a respeito das etnicidades, trazendo ao ambiente escolar, iniciativas que provoquem os educandos ao conhecimento autônomo partindo das abordagens de suas origens históricas e culturais, ressaltando a valorização da diversidade étnica, viabilizando ações em benefício das relações interpessoais e invariavelmente seu aprendizado.

Segundo Perrenoud (2000, p.15) a noção de competência indica a capacidade dos sujeitos em mobilizar diferentes recursos cognitivos visando enfrentar situações, que incidam sobre determinados aspectos, dentre os quais podemos destacar: As competências profissionais são construídas a partir da formação, mas também do modo como o professor indica os rumos diariamente, indo de uma situação de trabalho à outra. Aos educadores cabe, portanto, os estudos e as reflexões de acordo com o aperfeiçoamento de sua formação para que com isso possa lidar com as questões referentes à diversidade étnico-racial na instituição escolar, que se faz aludir de forma imprescindível à prática pedagógica, por respaldar a ampliação das contribuições significativas à área central.

A ESCOLA É O ESPAÇO PRIVILEGIADO PARA AS CRIANÇAS APRENDEREM DIVERSIDADE E IGUALDADE ÉTNICO-RACIAL

A formação docente para o trabalho pedagógico enfocando a valorização da

diversidade cultural, trazendo para o centro dos debates as relações étnico-raciais no interior das escolas, pressupõe uma transformação na prática pedagógica partindo da Educação Infantil, nesse momento as habilidades leitoras são mediadas, na maior parte das vezes, por contos de fadas, que trazem à baila características fenotípicas distantes das que são refletidas nos espelhos dessas crianças, um mundo fantasioso no qual príncipes e princesas são a personificação dos padrões de beleza, estes em muito diferem da maioria das crianças brasileiras, mas se tornam estereótipos assimilados como belos, aceitáveis e que em muitos casos são buscados enquanto meta, numa espécie de imaginário estético. Para Rosemberg (1985), a literatura infantil, nada obstante de vários outros gêneros, tem em si mesma um campo eficaz de criação de estereótipos e padrões e de reprodução de valores convencionados se configurando como um gênero que também atua na construção ideológica.

São adultos os escritores, ilustradores, diagramadores, programadores, capistas, editores, chefes de coleção; são também adultos os agentes intermediários (críticos, bibliotecários, professores, livreiros) responsáveis pela difusão do livro junto ao comprador que também é adulto (bibliotecários, pais e parentes). Aqui, a distância entre criação e consumo é máxima, pois o público infantil, enquanto categoria social, não participa diretamente da compra do produto que consome e quase não dispõe de canais formalizados para opinar livremente sobre o livro que lê. Fala-se nesse caso, em receptor cativo (ROSEMBERG, 1985, p. 30).

Isso ecoa nos demais níveis de ensino, porque no decorrer das vidas na escola os alunos estabelecerão contato direto com a história que é retratada em livros didáticos, fazendo com que muitas vezes se ignore os legados históricos dos negros e índios, personagens fundamentais na formação étnica e cultural do povo brasileiro. Conquanto nos diversos níveis de ensino, o trabalho pedagógico mais especificamente envolvendo leitura e interpretação deve ser tratado de maneira reflexiva, objetivando inserir todas as vozes no protagonismo contemplativo na construção de uma identidade étnico-racial trazendo para estes também a valorização da diversidade cultural brasileira, dessa maneira, os textos literários, didáticos e paradidáticos devem antes de serem lidos e trabalhados na sala de aula, carecem passar por uma espécie de filtro analítico que esteja atento para o tipo e qualidade de conteúdo, assim como das ilustrações, sobretudo no trato infantil, para que de forma exequível ocorra a desconstrução de estereótipos, esses que constantemente são produzidos e difundidos povoando o imaginário infantil, evitando assim a estruturação de preconceitos. É válido salientar que para que haja construção significativa dos saberes na infância a literatura infantil constitui uma base primordial no processo aquisitivo de práticas leitoras.

"Os livros infantis, além de proporcionarem prazer, contribuem para o enriquecimento intelectual das crianças. Sendo esse gênero objeto da cultura, a criança tem um encontro significativo de suas histórias com o mundo imaginativo dela própria. A criança tem

a capacidade de colocar seus próprios significados nos textos que lê, isso quando o adulto permite e não impõe os seus próprios significados, visto estar em constante busca de uma utilidade que o cerca." (OLIVEIRA, 2005, apud OLIVEIRA e PAIVA, 2010, p. 22 – 36)

Nessa perspectiva, mesmo a literatura como elemento basilar na formação da criança, sendo entendida percebida enquanto regozijo ao se inserir em seu universo enfatizando os elementos artísticos da criação, é necessário que se busque instrumentos que quebrem a noção estética implementada pelos contos. É mister que exista a preocupação dos docentes em sala de aula no sentido buscar um referencial curricular que rompa com construção de modelos embranquecidos e heroicos em detrimento de uma história velada e sem passado, que é estimulada por obras de literatura infantil sem a mediação didática necessária o que amplia o abismo da desigualdade desrespeitando a diversidade étnica. Devemos antes de tudo investigar as ações envolvam os atores constituintes das realidades sociais locais, bem como os elementos que os coloquem enquanto protagonistas no processo histórico.

As dificuldades no trabalho literário pedagógico infantil relacionadas as diferenças étnico-raciais, fazem com que seja privilegiada apenas uma história de traços europeizados, fazendo com que as crianças em formação creiam que as contribuições só podem ser heroicas quando associadas a um arquétipo advindo de elementos do Velho Mundo. A geração que se desenvolve atualmente traz consigo impulsos remanescentes de experiências literárias que naturalizam as desigualdades, desse modo, estimulando o legado do racismo/racialismo que se instalou na sociedade desde a colonização.

"O racismo e as práticas discriminatórias disseminadas no cotidiano brasileiro não representam simplesmente uma herança do passado. O racismo vem sendo recriado e realimentado ao longo de toda a nossa história. Seria impraticável desvincular as desigualdades observadas atualmente dos quase quatro séculos de escravismo que a geração atual herdou" (BRASIL, 2001).

Desenvolver um princípio reflexivo nas crianças com relação as ocorrências, fatos e acontecimentos da realidade vivida em sociedade bem como, acerca das transformações culturais e fenômenos naturais requer do professor um trabalho interpretativo partindo da realidade vivenciada nas comunidades locais mediando com suas próprias ideias, as representações sociais que cercam os assuntos em destaque. É do mesmo modo necessário, a constante reflexão por parte dos professores uma introspecção com base nos próprios valores e preconceitos, evitando a difusão de noções deletérias a formação infantil. O trabalho pedagógico deve sempre rumar na direção da emancipação dos sujeitos, para tanto implica na transmissão, direta ou indiretamente, valores e atitudes que estão intrinsecamente relacionadas ao ato de conhecer.

A LEI 10.639/03 E AS MUDANÇAS NO ÂMBITO EDUCACIONAL

A criação de uma legislação específica tem acarretado mudanças no âmbito educacional, desse modo os currículos passaram por transformações significativas, a Lei nº 10.639/03, foi criada com o intuito de corrigir a ausência das contribuições do continente africano, da cultura legada da África e dos afro-brasileiros na Lei 9.394/96.

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. (Incluído pela Lei nº 10.639, de 9.1.2003)

§ 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. (Incluído pela Lei nº 10.639, de 9.1.2003)

§ 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. (Incluído pela Lei nº 10.639, de 9.1.2003)" (LDB, Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996)

Isso representou um importante passo na construção da valorização da memória e da diversidade reconhecendo os movimentos negros em todo o país. A valorização multicultural pode a partir daí estabelecer uma leitura do protagonismo negro na sociedade. Não se pretende com isso criar zonas de conflito em torno de uma alteração étnica trocando a raiz europeia pela africana, mas por meio do trabalho pedagógico valorizar a diversidade cultural brasileira desvencilhando as mentes em formação de incompreensões e gestos equivocados.

"[...] transmissão cultural exige do homem novas capacidades de memorização e representação. [...] A escola possui a tarefa de transmitir a memória cultural e os valores produzidos historicamente pelo ser humano no contato com a natureza e nas relações sociais." (2004 apud SOUZA, FERRAS e CHAVES, 2007, p.437).

A escola, por meio de sua atuação sistematizada, tem a função de contemplar a convivência de pessoas de diferentes matrizes étnico-raciais, religiosas e culturais representando um espaço privilegiado para a promoção de políticas de igualdade, eliminando todas as formas de discriminação, racismo e preconceito.

Por outro lado, por si só a lei não garante, a aplicabilidade total dos preceitos os quais ela se propõe. Isso pois ao se tornar instrumento de difusão sociopolítica dentro da instituição escolar, com a miscelânea de conflitos maturados. Seu conteúdo produz significados e valores, mas não se evidencia uma relação direta entre o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e as transformações sociais nas relações desiguais, podendo em alguns casos se tornar um elemento propagador de tensões, dificultando o caminho para a desconstrução de mentalidades e práticas discriminatórias. A relação entre a Lei 10.639 e as transformações sociais devem ser

inscritas num contexto que faça significado não apenas ao negro, mas a todos os entes sociais que fazem parte da realidade escolar. A representação construída ao se resgatar a memória coletiva colocando o negro na posição de protagonista, não de uma mera vítima dos resultados históricos é de vital importância para que não se faça ecoar a reprodução de desigualdades por meio de discursos de superioridade ou inferioridade. Nesse sentido MUNANGA (2005) elucida a urgência das ações que fomentam o resgate da memória no negro.

"O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, [...] essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional". (MUNANGA, 2005, p.16)

Ao estabelecer constantes diálogos entre visões, experiências e concepções diversas, não se preestabelecendo ideias de superioridade racial e a dominação de umas sobre as demais ocorre a indicação da construção coletiva de uma realidade que compreenda a diversidade, garantindo que alguns grupos não só deixem de carregar as responsabilidades da inadequação aos espaços que os discriminam, como do mesmo modo saiam de sua condição de invisibilidade, exclusão e silenciamento. Tomar para si as rédeas dos rumos da própria identidade é característica que fundamenta uma postura de resgate das especificidades sociais que foram suprimidas pela história e historiografia brasileira, e, que fizeram com que se ecoasse entre a própria comunidade negra a naturalização desse processo infeliz e predatório, dessa forma é dever das instancias de governo e também das escolas fortalecer as bases que sustentam e fundamentam a luta pela igualdade.

FORMAÇÃO CONTINUADA E A PRÁTICA DOCENTE

Mesmo com a implementação da Lei 10.639 uma parcela de profissionais docentes é refratária as transformações necessárias para uma prática que elimine os preconceitos existentes no âmbito escolar. Muitas vezes a qualificação docente deixa lacunas que não foram preenchidas antes de levar para a sala de aula as reflexões que a Lei estabelece. Esses docentes são despreparados ou não se sentem seguros com relação aos conhecimentos relativos a tal cultura e ainda existe a falta da percepção do preconceito existente na escola.

Ao nos referirmos as repercussões sobre a temática étnico-racial, sua aplicação constitui uma difícil tarefa, pois existe a necessidade de lidar com um processo histórico marcado pelo esquecimento e pela invisibilidade, fazendo necessário desconstruir estereótipos hierarquizados das representações sobre o negro na sociedade trazendo a lume perspectivas que combatam a discriminação

construindo práticas pedagógicas renovadas que venham de encontro à promoção da igualdade. Não obstante significa rever todo o processo formativo firmado nas verdades absolutas que foram ofertadas nesse processo de desagregação edificado por meio dos tempos, nos cânones europeizados estimulados por uma estrutura proposital da desprimorosa noção de superioridade branca. Reconsiderar, é referência para a alteração das bases errôneas propondo uma mudança de perspectiva e mentalidade rompendo com o círculo vicioso e oferecendo um novo olhar para a realidade vivida. Para que essa percepção esteja ao alcance dos docentes faz-se necessário que recebam a formação adequada, ou seja, suporte teórico e metodológico, na forma da Resolução CNE nº 1 de 17/06/2004 em seu artigo 3º

"Art. 3º A Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-brasileira, e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 003/2004."

Nesse sentido, toda a reação das estruturas de ensino caminharia para um destino emancipador se houvesse consonância entre as instituições no sentido de proporcionar subsídios essenciais para a aplicação das orientações constantes na Resolução, assim continua no § 1°:

"Os sistemas de ensino e as entidades mantenedoras incentivarão e criarão condições materiais e financeiras, assim como proverão as escolas, professores e alunos, de material bibliográfico e de outros materiais didáticos necessários para a educação tratada no "caput" deste artigo". (Resolução nº 1 de 17, p. 20)

A formação continuada é importante, pois, permitirá ao docente o conhecimento da Lei 10.639, quais os caminhos para sua de sua normalização e os impactos causados por sua implementação. Além de tomar conhecimento da cultura africana, para fundamentar sua prática cotidiana e executar seu planejamento na forma da Lei. É fundamental ir além dos livros didáticos que persistem em apresentar o negro numa condição de subserviência, como o eterno escravo, propenso apenas as tarefas braçais, quando muito o sambista ou jogador de futebol. Reproduzir o se aprendeu nos bancos escolares de maneira irreflexiva, causa retrocesso e estagnação as lutas travadas pelos movimentos negros que buscam o reconhecimento do protagonismo negro na construção histórica do Brasil. Estimamos que uma educação que rume na direção desses preceitos poderá produzir resultados nas relações sociais vividas por indivíduos formados a partir da renovação dos métodos, esses hão de propor novos olhares e posturas frente ao conhecimento e a apropriação dos valores e atitudes concernentes a igualdade em direitos, no respeito às diferenças e capacitados para intervir no mundo podendo assim transformá-lo.

Buscar uma maneira de descolonizar os

currículos é uma tarefa de todos os que creem nas benesses da educação libertadora, trazendo para o seio da escola o fundamento necessário para que se produza o cidadão crítico e atuante, conhecendo os contextos essenciais da sua trajetória. O sufocamento fruto das estruturas rígidas curriculares, a pasteurização dos conteúdos, a falta de diálogo entre o currículo, a realidade social e as escolas trazem à tona a preocupação na formação de professores e professoras com potencial para tratar de maneira plena os assuntos referentes as culturas suprimidas e caladas.

"No entanto, é importante considerar que há alguma mudança no horizonte. A força das culturas consideradas negadas e silenciadas nos currículos tende a aumentar cada vez mais nos últimos anos. As mudanças sociais, os processos hegemônicos e contra-hegemônicos de globalização e as tensões políticas em torno do conhecimento e dos seus efeitos sobre a sociedade e o meio ambiente introduzem, cada vez mais, outra dinâmica cultural e societária que está a exigir uma nova relação entre desigualdade, diversidade cultural e conhecimento. Os ditos excluídos começam a reagir de forma diferente: lançam mão de estratégias coletivas e individuais. Articulam-se em rede. A tão falada globalização que quebraria as fronteiras aproximando mercados e acirrando a exploração capitalista se vê não somente diante de um movimento de uma globalização contra-hegemônica, nos dizeres Santos (2006), mas também de formas autônomas de reação, algumas delas duras e violentas." (GOMES, 2012, p. 102-103)

As escolas e universidades são também atingidas, no campo da produção do conhecimento e da formação docente, nesse campo floresce e fortalece a antítese da exploração capitalista, levando assim ao surgimento de movimentos que lutam pela democracia, essa luta reverbera um renovo nas práticas até então restritas a teoria. Ao se renovar o imaginário pedagógico também fecunda as práticas de resgate da importância dos sujeitos históricos, os currículos se tornam ambientes de integração dos grupos em destaque.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que para que a luta pela igualdade no campo educacional tenha sentido e efetividade é necessário que caminhemos no sentido de resgatar as memórias dos agentes fundamentais da formação histórica do Brasil. Para tanto devemos partir de uma reflexão histórica compreendendo o discurso produzido, que resultou num processo de silenciamento dos grupos. Diante do levantamento histórico, podemos entender que por meio das formações políticas hegemônicas, as características que tentaram anular o protagonismo negro, trazendo em seu bojo as mais diversas atrocidades.

A literatura infantil teve sua parcela de envolvimento no que concerne a construção da identidade das crianças, assim entendemos que devemos privilegiar uma leitura que ponha o negro numa posição de destaque nas suas contribuições, não dando vasão aos contos embranquecidos e europeizados

como uma máxima da estética, aquele modelo que por pertencer as instâncias dominadoras da mídia tem uma massa desforme e homogênea de seguidores.

Esses contos quando não mediados da forma correta, levam para as famílias indagações por parte das crianças com relação a sua fenotipia, pois se o padrão de beleza apontado nas histórias de contos de fadas destoa daquele que reflete no espelho que importância estética habita em quem lança os olhos naquele modelo que diferente si, mas é reconhecido como "bonito"? A formação docente perpassa esses meandros e necessita cada vez mais de especialização e olhar humano, enquanto se propagarem valores tradicionais remanescentes das mentalidades elitistas do escravismo, as crianças lograrão pouco avanço com o que diz respeito ao auto reconhecimento e sua importância na sociedade e no processo histórico.

Para diminuir os abismos que cortam as relações étnico-raciais na escola foi implementada a Lei 10.639/03 que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira, que muito embora seja reconhecida como um avanço, existem dificuldades por parte dos docentes em lidar com o tema, pois ou esbarram na má formação, ou nas posturas tradicionais e por fim nas informações pouco relevantes dos livros didáticos. Outro fator relevante habita no fato de não se conseguir vincular a necessidade da temática africana na escola, com a realidade vivida pelo aluno – o que não causa transformação interior – e sua aplicabilidade na vida cotidiana. Dessa forma não sendo tratada com o devido zelo.

Acreditamos que para a construção significativa na sociedade no que toca as contribuições e as relações de respeito na construção de uma igualdade formativa do alunado requer uma descolonização não apenas dos currículos, mas das mentalidades, só assim poderemos caminhar para o que se espera de uma sociedade igualitária.

DENISE DOS SANTOS SOUZA TURUBIA

Graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2012); Professora de Educação Infantil – PEI na CEI – Vila Aimoré

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Enino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília/DF. Outubro, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/programa-saude-da-escola/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12988-pareceres-e-resolucoes-sobre-educacao-das-relacoes-etnico-raciais>. Acessado em: 04 Nov. 2018

_____ . Lei de Diretrizes e Bases - Lei 9394/96

_____ . Relatório do Comitê Nacional para Preparação da Participação Brasileira no III Conferência Mundial das Nações Unidas Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata. Brasil, 2001.

_____ . Resolução nº 1 de 17 de junho de 2004. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf. Acessado em: 22 Nov. 2018

Gomes, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012

PAIVA, Sílvia Cristina Fernandes; OLIVEIRA, Ana Arlinda. A Literatura Infantil no Processo de Formação do Leitor. Cadernos da Pedagogia. São Carlos, Ano 4 v. 4 n. 7, p. 22-36, jan -jun. 2010

PERRENOUD, Philippe. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2000.

ROSEMBERG, Fúlvia. Literatura infantil e ideologia. São Paulo: Global, 1984.

SILVA, Mozart Linhares da. Educação, etnicidade e preconceito no Brasil. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2007.

SOUZA, Eliane G. R. da Silva; FERRAZ, Michelle R.; CHAVES, Walmer M. História e Cultura Afrobrasileira (lei nº 10.639/2003): Um desafio para a educação física escolar. In: RIBEIRO, Tomas Leite (Org.). XI ENCONTRO FLUMINENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, Niterói, RJ, 2006. Anais... Niterói: Universidade Federal Fluminense, Departamento de Educação Física e Desportos, p. 435-443, 2007.

VIANNA, Oliveira. Populações Meridionais do Brasil. Belo Horizonte, Itatiaia, 1987

INCLUSÃO ESCOLAR UM DESAFIO ENTRE O REAL E O IDEAL

RESUMO: A inclusão vem ao longo dos anos buscando a não exclusão escolar e propondo ações que garantam o acesso e permanência do aluno com deficiência no ensino regular. No entanto, a segregação forte e enraizada nas escolas com as dificuldades e desafios a enfrentar, acabam por reforçar o desejo de mantê-los em espaços especializados. Esta pesquisa adotou a metodologia de revisão bibliográfica. Para alcançarmos uma visão ampla sobre o tema, realizamos várias leituras, que nos permitiram criar análises e comparações com nosso estudo.. A inclusão é um movimento de luta dos direitos das pessoas com deficiências na busca do seu numa sociedade. Mas o que é de fato a inclusão? O adjetivo ”inclusivo” é usado quando se busca equidade para todas as pessoas com ou sem deficiência. Pensar em inclusão escolar é repensar o sentido que se está atribuindo à educação, compreendendo a complexidade e amplitude que envolve essa temática.

Palavras-chave: Inclusão; Igualdade; Direito.

”...é preciso que tenhamos o direito de sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de sermos iguais quando a diferença nos inferioriza...”

MANTOAN (2003, p. 34)

INTRODUÇÃO

Esse artigo adotou a metodologia de revisão da base bibliográfica. Deu-se por meio de leituras diversas, para tornar possível uma visão ampla sobre inclusão escolar.

O objetivo principal foi verificar dentro do atual panorama das desigualdades, a importância de considerar a igualdade de direitos para todos. Acreditamos que as pessoas não nascem iguais, elas são diferentes, possuem talentos diferentes e cabe a sociedade garantir o direito da liberdade do agir e viver de forma igualitária, respeitando as individualidades dos cidadãos.

A “diferença” também aproxima as pessoas, por meio da troca de experiências, o que canaliza os talentos a um objetivo, a construção da igualdade de oportunidades e ao crescimento individual. Somos todos iguais desde que nos sejam dadas oportunidade iguais, para que possamos demonstrar o potencial de que cada um faz jus.

Esse estudo demonstra a importância de trabalhar de forma diferenciada a inclusão em sala de aula, demonstrando o quanto a diversidade pode proporcionar a igualdade de direito e deveres entre as pessoas dentro do contexto escolar.

O espaço escolar deve dar condições ao acesso e permanência a todos os alunos, sem exceções,para isso não basta que este espaço esteja respaldado na lei, é preciso professores empenhados e de um ensino voltado a inclusão de todos, sem distinções.

Se queremos uma sociedade ética, na qual a igualdade seja nata ao indivíduo e a exclusão escolar diminuída, precisamos transformá-la. Isso demanda esforço, empenho, ações continuas e, acima de tudo, mudanças de paradigmas.

REFLEXÃO SOBRE INCLUSÃO

O presente artigo pretende fazer uma reflexão a respeito das políticas de inclusão, para tal reflexão levaremos em consideração o que vem sendo defendidos em documentos nacionais e internacionais.

Na primeira Conferência da Rede Ibero-Americana de Organizações Não Governamentais de Pessoas com Deficiência e suas Famílias, realizada em Caracas entre os dias 14 e 18 de outubro de 2002, partindo do compromisso de todos, de elevar a qualidade de vida de pessoas com deficiência e suas famílias por meio de serviços de qualidade em saúde, educação, moradia e trabalho, 2004 foi declarado o ano das “ PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E SUAS FAMILIAS, o almejado era a vigência efetiva das Normas sobre a Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiências e o cumprimento dos acordos estabelecidos na Convenção Interamericana para Eliminação de todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas com Deficiência (Convenção da Guatemala¬ 2001).

O termo inclusão já traz implícito a ideia de exclusão, considerando que só é possível incluir alguém que já foi excluído. A inclusão está respaldada na dialética inclusão/ exclusão, com a luta das minorias na defesa dos seus direitos. Também se faz necessário, uma mudança dos sistemas educacionais em que se centra mais no aprendiz, levando em conta suas potencialidades e não apenas as disciplinas e resultados quantitativos, favorecendo uma pequena parcela dos alunos.

A inclusão coloca inúmeros questionamentos aos professores se fazendo necessário avaliar a realidade. O papel do professor deve ser repensado, uma vez que é difícil pensar sobre o que estamos habituados a fazer, além do mais a escola está estruturada para trabalhar com a homogeneidade e nunca com a diversidade.

Devemos lembrar que todos os alunos vêm com conhecimentos de realidade que não pode ser desconsiderado, uma vez que faz parte de sua história de vida, exigindo uma forma diferenciada no sistema de aprendizagem.

É importante considerarmos que para que a inclusão se efetue, não basta estar garantido na legislação, mas demanda modificações profundas e importantes no sistema de ensino. Essas mudanças deverão levar em conta o contexto sócio econômico, além de serem gradativas, planejadas e contínuas para garantir uma educação de ótima qualidade (BUENO, 1998).

A inclusão depende de mudança de valores da sociedade e da vivência do novo, que não se faz de modo tão simples, como se fossem receitas de bolo, mas com reflexões do grupo docente, do grupo gestor, alunos e comunidade sempre levando em conta as diferenças. Neste cenário, nos surge um questionamento, “como colocar no mesmo espaço escolar demandas tão diferenciadas? Muitas vezes, nem a escola especial consegue dar conta desse atendimento de forma adequada.

PORTADORES DE DEFICIÊNCIA* LEI N. 7.853, DE 24 DE OUTUBRO DE 1989

Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências.

O Presidente da República

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Artigo 1º - Ficam estabelecidas normas gerais que asseguram o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiências, e sua efetiva integração social, nos termos desta Lei.

§ 1º - Na aplicação e interpretação desta Lei, serão considerados os valores básicos da igualdade de tratamento e oportunidade, da justiça social, do respeito à dignidade da pessoa humana, do bem-estar, e outros, indicados na Constituição ou justificados pelos princípios gerais de direito.

§ 2º - As normas desta Lei visam garantir

às pessoas portadoras de deficiência as ações governamentais necessárias ao seu cumprimento e das demais disposições constitucionais e legais que lhes concernem, afastadas as discriminações e os preconceitos de qualquer espécie, e entendida a matéria como obrigação nacional a cargo do Poder Público e da sociedade.

Artigo 2º - Ao Poder Público e seus órgãos cabe assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico.

Parágrafo único - Para o fim estabelecido no caput deste artigo, os órgãos e entidades da administração direta e indireta devem dispensar, no âmbito de sua competência e finalidade, aos assuntos objetos esta Lei, tratamento prioritário e adequado, tendente a viabilizar, sem prejuízo de outras, as seguintes medidas:

I - Na área da educação:

a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios;

b) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas;

c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino;

d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos portadores de deficiência;

e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo;

f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino;

II - Na área da saúde:

a) a promoção de ações preventivas, como os referentes ao planejamento familiar, ao aconselhamento genético, ao acompanhamento da gravidez, do parto e do puerpério, à nutrição da mulher e da criança, à identificação e ao controle da gestante e do feto de alto risco, à imunização, às doenças do metabolismo e seu diagnóstico e ao encaminhamento precoce de outras doenças causadoras de deficiência;

b) o desenvolvimento de programas especiais de prevenção de acidente do trabalho e de trânsito, e de tratamento adequado a suas vítimas;

c) a criação de uma rede de serviços especializados em reabilitação e habilitação;

d) a garantia de acesso das pessoas portadoras de deficiência aos estabelecimentos de saúde públicos e privados, e de seu adequado tratamento neles, sob normas técnicas e padrões de

conduta apropriados;

e) a garantia de atendimento domiciliar de saúde ao deficiente grave não internado;

f) o desenvolvimento de programas de saúde voltados para as pessoas portadoras de deficiência, desenvolvidos com a participação da sociedade e que lhes ensejem a integração social;

III - na área da formação profissional e do trabalho:

a) o apoio governamental à formação profissional, à orientação profissional, e a garantia de acesso aos serviços concernentes, inclusive aos cursos regulares voltados à formação profissional;

b) o empenho do Poder Público quanto ao surgimento e à manutenção de empregos, inclusive de tempo parcial, destinados às pessoas portadoras de deficiência que não tenham acesso aos empregos comuns;

c) a promoção de ações eficazes que propiciem a inserção, nos setores públicos e privado, de pessoas portadoras de deficiência;

d) a adoção de legislação específica que discipline a reserva de mercado de trabalho, em favor das pessoas portadoras de deficiência, nas entidades da Administração Pública e do setor privado, e que regulamente a organização de oficinas e congêneres integradas ao mercado de trabalho, e a situação, nelas, das pessoas portadoras de deficiência;

IV - Na área de recursos humanos:

a) a formação de professores de nível médio para a Educação Especial, de técnicos de nível médio especializados na habilitação e reabilitação, e de instrutores para formação profissional;

b) a formação e qualificação de recursos humanos que, nas diversas áreas de conhecimento, inclusive de nível superior, atendam à demanda e às necessidades reais das pessoas portadoras de deficiências;

c) o incentivo à pesquisa e ao desenvolvimento tecnológico em todas as áreas do conhecimento relacionadas com a pessoa portadora de deficiência;

V - Na área das edificações:

a) a adoção e a efetiva execução de normas que garantam a funcionalidade das edificações e vias públicas, que evitem ou removam os óbices às pessoas portadoras de deficiência, permitam o acesso destas a edifícios, a logradouros e a meios de transporte.

Artigo 3º - As ações civis públicas destinadas à proteção de interesses coletivos ou difusos das pessoas portadoras de deficiência poderão ser propostas pelo Ministério Público, pela União, Estados, Municípios e Distrito Federal; por associação constituída há mais de 1 (um) ano, nos termos da lei civil, autarquia, empresa pública, fundação ou sociedade de economia mista que inclua, entre suas finalidades institucionais, a proteção das pessoas portadoras de deficiência.

§ 1º - Para instruir a inicial, o interessado poderá requerer às autoridades competentes as certidões e informações que julgar necessárias.

§ 2º - As certidões e informações a que se refere o parágrafo anterior deverão ser fornecidas dentro de 15 (quinze) dias da entrega, sob recibo, dos respectivos

requerimentos, e só poderão ser utilizadas para a instrução da ação civil.

§ 3º - Somente nos casos em que o interesse público, devidamente justificado, impuser sigilo, poderá ser negada certidão ou informação

§ 4º - Ocorrendo a hipótese do parágrafo anterior, a ação poderá ser proposta desacompanhada das certidões ou informações negadas, cabendo ao juiz, após apreciar os motivos do indeferimento, e, salvo quando se tratar de razão de segurança nacional, requisitar umas e outras; feita a requisição, o processo correrá em segredo de justiça, que cessará com o trânsito em julgado da sentença.

§ 5º - Fica facultado aos demais legitimados ativos habilitarem-se como litisconsortes nas ações propostas por qualquer deles.

§ 6º - Em caso de desistência ou abandono da ação, qualquer dos co-legitimados pode assumir a titularidade ativa

EDUCAÇÃO INCLUSIVA ENTRE O REAL E O UTOPICO

A Educação Inclusiva não surgiu ao acaso, é um produto histórico de uma época somada as realidades educacionais contemporâneas. Uma época que exige que nós abandonemos muitos dos nossos estereótipos e preconceitos, na identificação do verdadeiro objeto que está sendo delineado em seu bojo:

Construir um objeto científico é (...) romper com o senso comum, quer dizer, com as representações partilhadas por todos, quer se trate dos simples lugares-comuns da existência vulgar, quer se trate das representações oficiais, frequentemente inscritas nas instituições. (...) O pré-construído está em toda a parte" (BOURDIEU, 1989).

As políticas nacionais adotadas em matéria de educação especial devem orientar-se a assegurar a igualdade de acesso à educação e a integrar a todos os cidadãos na vida econômica e social da comunidade. Os objetivos da educação especial destinada às crianças com deficiências mentais, sensoriais, motoras ou afetivas são muito similares aos da educação geral, quer dizer: possibilitar ao máximo o desenvolvimento individual das aptidões intelectuais, escolares e sociais. Os membros do grupo apontaram que o ideal seria poder estabelecer um plano de educação para cada criança desde a mais tenra idade, dotando aos programas da flexibilidade conveniente para cada caso. "(UNESCO, 1968 p.18).

Tradicionalmente, a deficiência tem sido vista como um "problema" do indivíduo e, por isso, o próprio indivíduo teria que se adaptar à sociedade ou ele teria que ser mudado por profissionais através da reabilitação ou cura". (FLETCHER, 1996, 25).

A formação docente vem sendo tratada até nossos dias como um subproduto da formação de especialista, contribuindo para a formação de docente especializado, com pouca formação. Isso permitiu que se formassem professores para o ensino especial, que não passaram pela experiência teórico - pratica mais consistente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Faz-se necessário, uma mudança de paradigma dos sistemas educacionais em que o aprendiz é ator principal, devendo ser levando em conta suas potencialidades e não apenas as disciplinas e resultados quantitativos, favorecendo uma pequena parcela dos alunos.

A sociedade para se tornar inclusiva, deve reconhecer e valorizar a diversidade, como característica inerente à constituição. Partindo desse princípio se faz necessário garantir o acesso e a participação de todos, a todas as oportunidades.

A inclusão vem ao longo dos anos, buscando a não exclusão escolar e propondo ações que garantam o acesso e permanência do aluno com deficiência no ensino regular e com todas as dificuldades e desafios a enfrentar, acabam reforçando o desejo de mantê-los em espaços especializados.

É difícil pensar e repensar no papel do professor, sobre o que estamos habituados a fazer, uma vez que a escola está estruturada para trabalhar com a homogeneidade e nunca com a diversidade. Temos que refletir sobre a educação em geral para pensarmos em inclusão da pessoa com deficiência.

Devemo-nos lembrar de que todos os alunos vêm com conhecimentos de realidade que não pode ser desconsiderado, já que faz parte de sua história de vida, exigindo uma forma diferenciada no sistema de aprendizagem.

Para que a inclusão se efetue, não basta estar garantido na legislação, mas demanda modificações profundas e importantes no sistema de ensino. Essas mudanças deverão levar em conta o contexto socioeconômico, além de serem gradativas planejadas e contínuas para garantir uma educação de ótima qualidade (Bueno, 1998).

A inclusão depende de mudança de valores da sociedade e a vivência de um novo paradigma que não se faz com simples recomendações técnicas, como se fossem receitas de bolo, mas com reflexões dos professores, direções, pais, alunos e comunidade, sempre levando em conta as diferenças individuais existentes entre os alunos.

As diferenças nem sempre são aparentes, muitas crianças chegam à escola e nem sempre suas deficiências visíveis num primeiro momento, algumas nem mesmo trazem diagnóstico e acabam sendo percebido no espaço escolar o que irá demandar uma educação diferenciada a essa criança.

O professor nem sempre tem uma qualificação necessária para trabalhar esse aluno da forma que ele necessita, falta preparo adequado aos professores, infraestrutura adequada, sem mencionar ainda outros profissionais que se fazem necessário dentro de uma escola, como psicólogos, auxiliar de enfermagem e até mesmo uma ajudante ao professor em sala de aula para dar a assistência necessária ao aprendizado desse aluno especial.

As escolas não se encontram preparadas o suficiente para receber esse aluno nem tão pouco os professores, mas a cada dia as escolas recebem mais e mais crianças com deficiências aparentes ou não.

No entanto, muitos professores ainda resistem em inovar as suas práticas em sala de aula, se acomodando no método tradicional, que julgam ser o mais eficiente e mais prático de ser trabalhado, em que o professor é o transmissor do conhecimento, e os alunos são os receptores, decorando conceitos que ao longo do tempo serão esquecidos. Para Cury (2003) o objetivo fundamental dos professores é ensinar os alunos a serem pensadores, e não transmissores de informação.

A escola está aceitando cada vez mais um número maior de crianças com deficiências, estando preparadas ou não, então, cabe a nós professores não somente aceita-los, mas acolhe-los da melhor forma possível.

Com base nessa reflexão podemos afirmar que o educador é o grande responsável pelo desenvolvimento e o alcance da aprendizagem do aluno, por meio da integração dos conteúdos com a ludicidade.

Por meio de uma pratica diferenciada por parte do educador que o educando será inserido nessa maneira lúdica de aprender, em que ele se sentirá mais alegre, motivado, confiante em si mesmo e por tanto capaz de demonstrar suas habilidades e competências, consequentemente estará ao mesmo tempo aprendendo e se divertindo.

Encontramo-nos em um tempo que as rápidas e profundas mudanças ocorridas na sociedade acabam por exigir da escola e dos professores um repensar de sua prática, para que assim possam responder às necessidades do mundo contemporâneo.

Devemos como professores que somos, acreditar na troca de experiências, na inovação dos métodos de ensino, na proximidade do professor e aluno, a aplicação de atividades e avaliações que envolvam o aluno no processo de aprendizagem, para que este não tenha medo de arriscar, criar e inovar, desenvolvendo as suas capacidades, sobretudo vendo o aluno não só como um receptor de conhecimento, mas como um ser humano em processo de construção do conhecimento.

Nesse sentido, deseja-se explicitar e artigo a importância da ludicidade no processo de construção do aprendizado, proporcionando meios para a criança ampliar sua imaginação e sua criatividade de modo alegre e prazeroso, oportunizando ao aluno tornar-se futuramente um adulto crítico, com autonomia e iniciativa, sendo capaz de resolver as mais diversas situações sem nenhuma dificuldade.

Por mais difícil que seja comportar demandas tão diferentes no mesmo espaço escolar, faz do professor uma ponte entre a escola e a diversidade dos alunos de forma a fazer a diferença na vida desses educados.

O professor quando propicia ao aluno estudar com ludicidade, acredita que aprender não é somente decorar conceitos e depois esquecer ou aprender a ler mecanicamente, sem compreender o que está sendo estudado. Sabemos que é possível ao ser humano adquirir e construir o saber, brincando. Brincando aprendemos a conviver, a ganhar ou perder, a esperar nossa vez e lidarmos melhor com possíveis frustrações. O mesmo ocorre com o convívio

das diferenças num mesmo contexto escolar e cabe aos professores fazer que esse desafio da inclusão se torne coisa do passado.

ELIANE DOS SANTOS BREJEIRO

Graduação em Pedagogia 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

BOURDIEU, PIERRE - O PODER SIMBÓLICO. São Paulo, Fidel, 1989.

BRASIL, DECRETO Nº 3.956, DE 8 DE OUTUBRO DE 2001. Convenção da Organização dos Estados Americanos. BRASÍLIA, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf. Acesso em 12 Nov. 2018.

BRASIL, Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989. PORTADORTES DE DEFICIÊNCIAS. Disponível em: http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/dh/volume%20i/deflei7853.htm. Acesso em 12 Nov.2018.

BUENO, GERALDO - CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS, POLÍTICA EDUCACIONAL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: GENERALISTAS OU ESPECIALISTAS? Texto apresentado no Grupo de Trabalho da Anped - 1998.

LETCHER, AGNES - IDÉIAS BÁSICAS EM APOIO AO DIA INTERNACIONAL DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: três DE dezembro. Tradução de Romeu Kazumi Sassaki. São Paulo: PRODEF/APADE, 1996.

SILVA, H.A. INCLUSÃO ESCOLAR: UM DESAFIO ENTRE O IDEAL E O REAL Disponível em:http://www.unisalesiano.edu.br/biblioteca/monografias/49222.pdf
Acesso em 05 Nov. 2018.

UNESCO - A EDUCACIÓN ESPECIAL - SITUACIÓN ATUAL Y TENDENCIAS EN LA INVESTIGACIÓN. Salamanca, Ediciones Sígueme, 1997.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO MATEMÁTICO NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

RESUMO: O ensino apresentado atualmente nas salas de aula das escolas geralmente está desconectado do mundo real e não estabelece laços com a realidade cotidiana dos alunos, por isso, não desperta interesse. Este artigo tem como principal objetivo compreender a importância dos conceitos de alfabetização e letramento e das implicações didático-pedagógicas decorrente do uso da diversidade metodológica no âmbito da Educação Matemática. Porém, antes de se colocar em prática metodologia objetivando colocar em xeque-mate o modelo tradicional de ensino prevalente baseado no binômio transmissão/ recepção de informações pré-elaboradas, no qual o professor é aquele que detém o conhecimento e o aluno o receptor passivo, é preciso que o professor preliminarmente reveja suas concepções epistemológicas e, acima de tudo, cumpra uma premissa básica para quem se predispõe a ensinar: conhecer a forma como o aluno aprende.

Palavras-chave: Alfabetização e Letramento; Educação Matemática; Pluralismo Metodológico.

INTRODUÇÃO

Entre as diversas disciplinas escolares do convívio diário dos alunos aquela que mais causa rejeição é a Matemática, como apontam diversas pesquisas. Talvez, seja por isso que o desempenho do país não atinja resultados satisfatórios nas avaliações externas aplicadas como o PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (OCDE, 2015). O impacto negativo dessa rejeição pode ser sentido em todos os níveis de ensino iniciando pelo ensino básico que compreende o Ensino Fundamental I, II e Médio até o superior. A ideia de que a Matemática é uma área complicada por natureza permeia, de maneira geral, o imaginário dos estudantes, e como não enxergam nada de significativo para sua aprendizagem sentem-se desmotivados. É preciso haver motivação para que aprendizagem possa ocorrer daí a importância do significado e da contextualização dos conteúdos na educação matemática (PUGLIESE; CASTANHO, 2009).

Os professores, de maneira geral, já ouviram pelo menos uma vez, as seguintes indagações: Qual a utilidade de se aprender isso? Além da sala de aula, em qual situação eu poderei usar?

Não é nada fácil para os alunos compreenderem de imediato as correlações entre o ensino formal dos conteúdos disciplinares e a vida real. Ensinar matemática não é uma tarefa tão simples, também não é tão simples saber o quanto de fato o aluno aprendeu após a aula ou ao término de uma sequência didática. A avaliação tradicional, por exemplo, baseada na resolução de exercícios previamente elaborados pelo professor pode falsear resultados, pois o aluno na realidade pode estar apenas reproduzindo procedimentos. Responder corretamente uma questão não implica necessariamente em aprendizagem, pois "a aprendizagem da matemática não pode ocorrer de maneira mecânica por repetição, pois ela faz parte de uma prática social que requer o envolvimento do aluno" (PUGLIESE; CASTANHO, 2009, p. 03).

Para que a aprendizagem realmente ocorra é necessário propor atividades que agucem a curiosidade, sejam significativas, que possibilitem a reflexão, o diálogo e a experimentação, é preciso que haja argumentação, levantamento de hipóteses, exposição de conjecturas, entre outras possibilidades. Obviamente que não existe modelo padronizado que possa aplicado, em decorrência das idiossincrasias de cada sala de aula, mas o professor pode a partir de uma "catarse intelectual" iniciar o processo de transformação que consiste em modificar suas concepções epistemológicas, rever sua metodologia, refletir sobre a própria prática e desenvolver novas estratégias de ensino e aprendizagem (BACHELARD, 1996 p.24).

A rejeição ao chamado "método de ensino tradicional" costuma aparecer de maneira contundente no discurso, sobretudo, entre os professores que estão em formação, porém, as aulas de matemática atuais continuam ocorrendo como há cinquenta anos, ou seja, baseada no binômio transmissão/recepção de

informações pré-elaboradas. A partir da contribuição de pesquisadores como Jean Piaget (1896-1980), Lev Vygotsky (1896-1934), Jerome Bruner (1915-2016), Robert Gagné (1916-2002), David Ausubel (1908-2008), entre outros, emergiram diversas teorias de aprendizagem e vários métodos visando à melhoria da qualidade do ensino foram colocados em teste. Entre essas teorias destacamos as concepções construtivistas, sócio interacionistas, aprendizagem significativa, aprendizagem por resolução de problemas, aprendizagem ativa, aprendizagem por investigação, que levam em consideração os conhecimentos empíricos que já foram construídos pelos alunos (LEFRANÇOIS, 2008).

A criança está em contato com os números o tempo todo: ao observar os preços das mercadorias, o número das casas na rua, nas placas, conta de luz e água, no medidor, ao observar o tempo no relógio, no RG, CPF, nas páginas dos livros, quando faz aniversário, isto significa que mesmo antes de ingressar no ensino formal ela ordena, quantifica e mede, ou seja, mantém uma relação razoável com os números. Contudo, apesar de manterem antes da fase escolar uma boa relação com a matemática, por que esta situação se inverte e se complica a ponto de causar tanta resistência à disciplina? A busca por essas respostas será o fio condutor desse artigo. O objetivo geral este artigo consiste em discorrer sobre o conceito de alfabetização e letramento matemático ou "numeramento".

Os objetivos específicos visam tratar da genealogia dos conceitos de alfabetização e letramento; discorrer sobre a apropriação dos respectivos termos no ensino e aprendizagem da matemática e compreender a importância da contextualização na educação matemática.

A linha de pesquisa adotada guia-se pela perspectiva descritiva. O procedimento metodológico adotado foi à pesquisa de revisão de literatura realizada nas mídias impressas e eletrônicas de autores que se dedicaram ao tema, além de obras gerais que contribuíram para a compreensão do contexto relacionado à temática.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: DEFININDO CONCEITOS

Antes de abordar os conceitos de alfabetização e letramento no âmbito da Educação Matemática, é preciso entender preliminarmente o significado de ambas as palavras. Em relação ao termo alfabetização, segundo Albuquerque (2007), parece ser consensual que definí-lo seja algo desnecessário, uma vez que se trata de um conceito muito conhecido e de uso corriqueiro. De maneira geral, a representação que as pessoas possuem sobre alfabetizar é aquela que consiste na ação de ensinar a ler e escrever, e alfabetizado a pessoa que sabe ler e escrever.

A alfabetização, segundo Soares e Batista (2005), é o processo que envolve o ensino das habilidades de codificação e decodificação e, foi inserida ou transposta para a sala de aula mediante a aplicação de diferentes sistemas como os métodos sintético (silábicos ou fônicos) e global

(analíticos) que possibilitaram a padronização do processo de aprendizagem.

A alfabetização como aquisição do código da escrita e da leitura, de acordo com Soares (2003), se faz pelo domínio de diversas técnicas como: grafar e reconhecer letras, usar o papel, segurar o lápis, codificar, estabelecer relações e correlações entre sons e letras, de fonemas e grafemas e perceber as unidades menores que compõem o sistema de escrita (palavras, sílabas, letras). Assim, uma pessoa alfabetizada é entendida como aquela que possui as habilidades básicas ou iniciais do ler e escrever. Porém, ao longo de todo século XX o conceito de alfabetização foi paulatinamente sendo modificado, em decorrência das necessidades sociais, culturais e políticas, a ponto de não mais ser considerado alfabetizado aquele que domina apenas o sistema da escrita, mas aquele que sabe usar a linguagem escrita para exercer uma prática social na qual tal modalidade da língua é necessária.

Uma pessoa que aprende ler e escrever torna-se alguém alfabetizado, isto é, que deixou de ser analfabeto, ou seja, sabe decodificar o código da língua. Assim, ser alfabetizado é fazer a aquisição da língua, no sentido de conhecer o alfabeto e conseguir formar e ler palavras. Alfabetizado é a pessoa que possui as habilidades básicas de leitura e escrita, porém, para que um indivíduo consiga interagir com o meio utilizando-se da linguagem escrita é preciso que, além de saber ler e escrever, ele saiba interpretar os textos nos mais diversos contextos. Dessa forma, com o propósito de melhor definir tal habilidade utiliza-se o termo "letramento", ou seja, quando se busca caracterizar a leitura e a escrita como práticas sociais que se constituem nos processos de apropriação não somente de um código, mas de uma cultura escrita (SOARES, 2003).

Na atualidade alfabetizar em decorrência de uma sociedade extremamente centrada na 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, nas práticas sociais e necessários para uma participação ativa e competente na cultura da língua escrita (SOARES; BATISTA, 2005).

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO MATEMÁTICO

De acordo com a OCDE (2016), o letramento matemático é a capacidade individual de interpretar a Matemática em uma variedade de contextos, o que inclui raciocinar matematicamente utilizando conceitos e procedimentos, fatos e ferramentas matemáticas para descrever, analisar e predizer fenômenos. De acordo com Brasil (2017), o letramento matemático é definido como um conjunto de competências e habilidades de raciocinar, representar, comunicar e argumentar matematicamente que favorecem o estabelecimento de conjecturas, a formulação e a resolução

de problemas em contextos variados, utilizando conceitos, procedimentos, fatos e ferramentas matemáticas.

A criança assimila paulatinamente a ideia de número a partir das relações sociais que estabelece com o meio no qual está inserida, porém, a grande dificuldade consiste em representá-los em se tratando de grandezas maiores. O conceito de grandezas elas naturalmente possuem, ou seja, elas sabem quantificar, Por exemplo: uma bala é pouco; a sala está cheia; o estádio está vazio; o ônibus está lotado, etc. Assim, o letramento matemático ou "numeramento", são termos empregados quando se busca caracterizar a atividade matemática como prática social, que se constitui nos processos de apropriação não apenas de um código, mas de toda uma cultura matemática, e tem início muito antes do ingresso na escola (MIGUEL, 2007).

A alfabetização matemática ou numérica, nada mais é do que ajudar a criança a representar as quantidades que já fazem parte do seu cotidiano, alfabetizar com números é fazer a transposição do mundo vivenciado pela criança para o escolar, espaço no qual irá sistematizar essa vivência, pois embora saiba fazer o uso habitual, ela ainda não possui a base conceitual exigida pela linguagem formal da escola. Assim, ensinar e aprender Matemática atualmente ganha uma nova dimensão: leva-se em conta o que a criança já conhece e, dessa forma, cabe à escola o papel de articular esses conhecimentos e experiências àqueles que a criança irá aprender, para que ela possa alcançar os objetivos de aprendizagem propostos para cada ano de escolaridade (MIGUEL, 2007).

PLURALISMO METODOLÓGICO NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

A matemática apresentada na sala de aula das escolas geralmente está desconectada do mundo real, não estabelece laços com a realidade vivenciada pelos alunos, não desperta interesse, pois é notório o fato de que esse tipo de aula consiste meramente na transmissão de informações, consequentemente, tal situação acaba gerando desinteresse. Pesquisas atuais na área de Educação Matemática e documentos de orientações curriculares recentes apontam para a importância de se diversificar as estratégias de ensino (SÃO PAULO, 2016).

A rejeição ao chamado "método de ensino tradicional" costuma aparecer de maneira contundente no discurso, sobretudo, entre os professores que estão em formação, porém, as aulas atuais continuam estruturadas no binômio transmissão/ recepção de informações pré-elaboradas, diante disso, a seleção de atividades constitui um dos aspectos essenciais do trabalho do professor. É importante saber selecionar atividades que permitam reflexão e ampliação do pensamento matemático, uma vez que, "não basta apenas à manipulação de materiais e de instrumentos tecnológicos, pois o mais importante é a natureza da atividade" (SÃO PAULO, 2016, p. 24).

Pesquisas atuais mostram que, na resolução de problemas ou nas tarefas investigativas, os estudantes trabalham a

partir de problematizações, ou seja, de uma variedade de situações que lhes permitem enfrentar com mais tranquilidade e autonomia as demandas sociais e participar ativamente da sociedade (SÃO PAULO, 2016).

Com essa mudança de estratégia de ensino, o estudante passa de receptor de informações, como vivenciado no "ensino tradicional", para agente na construção do próprio conhecimento matemático, pois participa ativamente de um ensino com foco em investigações e resolução de problemas. Ao serem expostos a diversos tipos de experiências matemáticas, particularmente em situações que suscitem investigações, os estudantes podem vivenciar de forma compreensiva procedimentos matemáticos, tendo o professor nessa trajetória um papel importante, pois fará a escolha das tarefas que proporcionarão aos estudantes possibilidades de aprendizagem (SÃO PAULO, 2016).

Além da realização das tarefas, o professor deve prever momentos para a discussão dos resultados encontrados de maneira que os estudantes possam confrontar seus resultados com os dos colegas, argumentando sobre seus caminhos de resolução e construindo, a partir desse percurso, conceitos e representações pertinentes à área. A capacidade de resolver problemas é um tema que sempre deve estar presente no trabalho, pois promove o raciocínio e a comunicação matemática. Os problemas escolhidos devem sempre suscitar análise e reflexões por parte dos estudantes, seja sobre suas próprias conclusões ou as dos colegas. Outro aspecto relevante a ser destacado quando se trabalha por meio da resolução de problemas é o cuidado que se deve ter com o raciocínio dos estudantes, eles "devem ser valorizados, explicitados oralmente e por escrito para que não só o professor os compreenda, mas também seus colegas de turma, permitindo que a linguagem matemática se desenvolva com maior clareza" (SÃO PAULO, 2016, p. 28).

ETNOMATEMÁTICA

Outra forma de abordar a matemática em sala de aula é por meio da Etnomatemática, que surgiu no final da década de 1970, a partir de críticas sobre o ensino tradicional da Matemática e do reconhecimento e legitimação de práticas matemáticas em diferentes contextos étnicos, culturais e sociais. A Etnomatemática tem como objeto de estudo os processos de geração, organização e disseminação de conhecimentos matemáticos em diferentes contextos sociais, culturais e históricos. Assim, relacionar os problemas cotidianos com a matemática é um dos pilares da Etnomatemática, proposta desenvolvida pelo pesquisador brasileiro Ubiratan D'Ambrósio. De acordo com D'Ambrósio (2005, p. 113-114):

Etnomatemática não é apenas o estudo de "matemáticas das diversas etnias". Criei essa palavra para significar que há várias maneiras, técnicas, habilidades (ticas) de explicar, de entender, de lidar e de conviver com (matema) distintos contextos naturais e socioeconômicos da realidade (etnos).

Assim, "etno" não significa raça ou

cor da pele, significa o ambiente no qual o sujeito está inserido a maior parte do tempo. Do ponto de vista pedagógico, a Etnomatemática "procura entender os processos de pensamento, os modos de explicar, de atuar na realidade dentro do contexto cultural do próprio individuo, mediante um enfoque cognitivo com forte fundamentação cultural" (PCN, 1997, p. 23).

RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS

Nesse tipo de proposta é importante que o professor selecione tarefas apropriadas e compatíveis com o ciclo em que os estudantes estão e sejam matematicamente ricas a ponto de promover o debate, a participação, o levantamento de hipóteses, conjecturas, justificativas e reflexões.

Resolução de problemas na concepção atual contrapõe-se àquela que vinha sendo tradicionalmente trabalhada nas aulas de Matemática nas últimas décadas do século XX. Atualmente, no ensino de matemática, problema é visto como uma situação desafiadora que tem significado para os estudantes e é proposta pelo professor com intencionalidade ou pelo próprio estudante. Ao selecionar um problema, o professor leva em consideração os saberes dos estudantes e os conteúdos que tem intenção de ensinar e conduz sua aula de forma dialógica. Cabe destacar que a natureza dos problemas evolui a cada ciclo, principalmente na formalização dos enunciados, dos processos de resolução e da validação dos resultados (SÃO PAULO, 2016).

A aprendizagem da Matemática, nessa perspectiva, decorre do trabalho realizado pela criança a partir das tarefas que são propostas pelo professor, assim, ao ser exposta a diversos tipos de experiências matemáticas, principalmente em situações que suscitem investigações, ela vivencia de maneira clara e compreensiva os procedimentos matemáticos. O professor tem, nessa trajetória, um papel importante: "é ele quem fará a escolha das tarefas que proporcionarão possibilidades de aprendizagem" (SÃO PAULO, 2016, p. 16).

JOGOS E BRINCADEIRAS

A dinâmica dos jogos e brincadeiras na sala de aula, que era algo restrito as aulas de educação física há cerca de trinta hoje são instrumentos pedagógicos muito utilizados no ensino da matemática. Os jogos são considerados, ao mesmo tempo, objeto de conhecimento e estratégia de aprendizagem e podem ser utilizados ao longo de todo o Ensino Fundamental I e II, como também no Ensino Médio, pois são potencialmente ricos para o desenvolvimento do raciocínio, da comunicação e da argumentação (SÃO PAULO, 2016).

O jogo, quando adequadamente planejado, torna-se um recurso pedagógico eficaz para a construção do conhecimento matemático. O ato de brincar proporciona o aguçamento da curiosidade, estimula a autoconfiança, permite o desenvolvimento da comunicação, da linguagem, da concentração e da atenção. O seu uso no ensino e aprendizagem da matemática tem como objetivo fazer com que as crianças

aprendam a gostar e se sintam à vontade nas aulas da disciplina. Atividades que utilizem dominó, palavras cruzadas, baralho, jogos de tabuleiro, memória, jogo de dados, entre uma infinidade, podem ser utilizados para introduzir e também aprofundar os conteúdos que já foram tratados. Contudo, segundo as contribuições de Brougère (1995, p. 25; 1997, p. 48), para que uma atividade seja considerada como jogo é necessário que ela cumpra alguns requisitos como "possuir uma base simbólica, regras, jogadores, um investimento/risco e incerteza inicial quanto aos resultados".

Corroborando tal premissa, escreve Silva e Kodama (2004, p. 3):

Alunos com dificuldades de aprendizagem vão gradativamente modificando a imagem negativa (seja porque é assustadora, aborrecida ou frustrante) do ato de conhecer, tendo uma experiência em que aprender é uma atividade interessante e desafiadora. Por meio de atividades com jogos, os alunos vão adquirindo autoconfiança, são incentivados a questionar e corrigir suas ações, analisar e comparar pontos de vista, organizar e cuidar dos materiais utilizados. Outro motivo que justifica valorizar a participação do sujeito na construção do seu próprio saber é a possibilidade de desenvolver seu raciocínio. Os jogos são instrumentos para exercitar e estimular um agir-pensar com lógica e critério, condições para jogar bem e ter um bom desempenho escolar.

TEORIA DOS CAMPOS CONCEITUAIS

A Teoria dos Campos Conceituais (TCC) proposta por Gerard Vergnoud surge das suas observações in loco, ao analisar o comportamento dos alunos e professores em sala de aula. Verngnoud foi aluno de Jean Piaget, sendo por ele orientado em sua tese de doutorado cujo título é "A Resposta Instrumental como Resolução de Problemas". Sua principal contribuição, a TCC, ajuda a compreender como as crianças constroem e articulam os conhecimentos matemáticos. Apesar de Piaget e seus colaboradores não terem como objeto de estudo os processos que envolvem a construção do conhecimento escolar, nem a aprendizagem em seu sentido estrito, seus pressupostos contribuíram significativamente para os estudos de Vergnoud e para o assentamento das bases conceituais e epistemológicas da sua teoria que tem implicação direta para a didática da matemática e para as práticas de intervenção em sala de aula (NOGUEIRA; REZENDE, 2014). O principal objetivo da TCC é oferecer um referencial teórico que permita compreender os elos e rupturas entre conhecimentos, e está ancorada no pressuposto de que o foco do desenvolvimento cognitivo é a conceitualização. Para Vergnaud, de acordo com Nogueira e Rezende (2014), o conhecimento organiza-se por meio dos campos conceituais cujo domínio, por parte do indivíduo vai ocorrendo ao longo do tempo por intermédio da experiência, maturidade e aprendizagem. Assim, pode-se definir campo

conceitual como:

[...] um conjunto informal e heterogêneo de problemas, situações, conceitos, relações, estruturas, conteúdos e operações de pensamento, conectados uns aos outros e, provavelmente, entrelaçados durante o processo de aquisição, sendo que, um conceito adquire sentido apenas quando surgem situações e problemas para ser resolvido, por isso, o processo de desenvolvimento cognitivo, depende muito das situações enfrentadas pelo sujeito (NOGUEIRA; REZENDE, 2014, p.14).

Ainda de acordo com nogueira e Resende (2014, p. 16), "conceito" na perspectiva da TCC, possui três elementos:

[...] conjunto das situações (S) que dão sentido ao conceito; invariantes (I) sobre os quais repousa a operacionalidade dos conceitos e as representações simbólicas (R) que podem ser utilizadas para indicar e representar os invariantes e, portanto, representar as situações e procedimentos para lidar com elas. É identificado como o significante do conceito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer do desenvolvimento desse artigo foi possível perceber que a criança, de maneira geral, mantém uma relação muito próxima com os números antes mesmo ingressar no ensino formal, e que ao adentrar nesse novo ambiente no qual o conhecimento é reproduzido socialmente e sistematizado, o interesse se esvai. É preciso ter em mente que a escola é um espaço privilegiado no qual o aprendizado ocorre, porém, não é o único.

Ao ingressarem na sala de aula os alunos trazem consigo um grande repertório de conhecimentos e linguagens do mundo da matemática sobre os quais já tiveram sensações, já fizeram perguntas, observaram, elaboraram suas próprias explicações, construíram, desconstruíram e reconstruíram seus conhecimentos durante as relações estabelecidas no meio social no qual estão inseridos.

O ensino da Matemática somente será efetivo na escola quando estiver intimamente vinculado a um projeto de construção de conhecimentos que tenha relação com vida dos alunos, por isso, levar em consideração os conhecimentos prévios dos estudantes é imprescindível e deve ser incorporado ao processo de ensino e aprendizagem. Conhecimentos e visões de mundo que foram socialmente construídos culturalmente, conhecimento que é gerado pela necessidade de uma resposta a problemas e situações distintas e está subordinado a um contexto natural, social e cultural devem ser valorizados e respeitados durante o processo de transição entre o saber popular e aqueles sistematizados pelo ensino escolar formal, sem traumas para não gerar desinteresse e desmotivação, daí a importância de se trabalhar com os números mediante a perspectiva da alfabetização e do letramento matemático para que o aluno assuma verdadeiramente o papel de protagonista no processo de construção de conhecimentos.

Em relação à resposta para a indagação proposta inicialmente, destacamos que a

rejeição e a relação não tão amistosa entre a criança e a matemática no ensino formal, decorre de uma série de fatores, entre esses a inabilidade do professor em propor metodologias diversificadas; ausência de estratégias e recursos metodológicos; didática incapaz de romper com o modelo tradicional de ensino baseado no binômio transmissão/ recepção de informações pré-elaboradas; não conseguir fazer a transposição do saber popular, ou conhecimento prévio dos alunos para a sala de aula utilizando-se de metodologias apropriadas que levem em consideração o protagonismo, o respeito e o entendimento de como realmente a criança aprende.

ELISETE WOZNIAK

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO MATEMÁTICO NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, E. B. C. Conceituando alfabetização e letramento. In: Alfabetização e letramento: conceitos e relações. Carmi Ferraz Santos e Márcia Mendonça (Org.) Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BACHELARD, G. A formação do espírito científico. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BASSANEZI, R. C. Ensino-aprendizagem com Modelagem Matemática. São Paulo: Contexto, 2004.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs): Matemática. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental: MEC/ SEF, 1997

_____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Brasília: MEC, 2017.

BROUGÈRE, G. Brinquedo e cultura. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. Jogo e educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

D'AMBROSIO, U. Etnomatemática: temática arte ou técnica de conhecer e aprender. São Paulo: Editora Ática, 1990.

_____. Sociedade, cultura, matemática e seu ensino. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 99-120, jan./abr. 2005.

LEFRANÇOIS, G. R. Teorias da Aprendizagem. São Paulo: Cengage, 2008.

MIGUEL, J. C. Alfabetização Matemática: Implicações pedagógicas. Núcleos de Ensino. São Paulo: Cultura Acadêmica/Editora da UNESP nº1, 414-429, 2007.

NOGUEIRA, C. M. I.; REZENDE, V. A Teoria dos Campos Conceituais no Ensino de Números Irracionais: Implicações da Teoria Piagetiana no Ensino de Matemática. Scheme. Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genética. Vol. 6 n 1 Jan-Jul/2014.

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. . Brasil no PISA 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros. São Paulo: Fundação Santillana, 2016.

PUGLIESE, A. L. C. A.; CASTANHO, M. I. A imprevisibilidade ou o pesadelo da matemática. Construção Psicopedagógica. Vol.17, nº 15 pp25-36, 2009.

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e autoral: Matemática. São Paulo: SME / COPED, 2016.

SILVA, A. F. da; KODAMA, H. M. Y. Jogos no ensino da matemática. II Bienal da Sociedade Brasileira de Matemática, UFBA, 25 a 29 de outubro de 2004. Disponível em: <http://www.bienasbm.ufba.br/OF11.pdf>. Acesso em 24 out 2018.

SOARES, M. B. 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.

VERGNAUD, G. Teoria dos campos conceituais. In: NASSER, L. (Org.) Seminário Internacional de Educação Matemática. Rio de Janeiro. Anais do Seminário Internacional de Educação Matemática pp. 1-26, 1993.

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: 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

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO: Esse artigo visa mostrar a importância da avaliação, o porquê de se avaliar, o que deve ser avaliado em cada eixo temático e as formas de avalia-ção que se aplica nas instituições de ensino. Essas avaliações devem ter obje-tivos claros do que se pretende alcançar no que exige reflexão e observação por parte do educador, para que se promova um processo avaliativo voltado á progressão das aprendizagens favorecendo a qualidade da relação humana, inspirando um ambiente de cooperação e respeito á diversidade, observar para avaliar, considerar as ações, o comportamento e as produções das crianças. É significativo que o aluno seja avaliado, acompanhe e compreenda esta avalia-ção e incentivamos na construção do seu desenvolvimento da melhor forma possível, para cada um deles, e não para responder um padrão definido pela escola.

Palavras-chave: Avaliação; Reflexão; Construção.

INTRODUÇÃO

Esse artigo tem como finalidade de discutir a importância da avaliação para que os educadores possam avaliar as aprendizagens dos educandos sabendo respeitar o ritmo individual. O objetivo dessa pesquisa bibliográfica é refletir sobre avaliação e os conceitos de ensino aprendizagem, de educação e de escola, com base em valores comprometidos em formar aluno cidadão. A ava-liação necessitará ser vista como função diagnóstica, dialógica e transforma-dora da realidade escolar.

A função básica da avaliação significa intervir, tomar decisões educa-tivas, observar a evolução e o progresso da criança e se preciso intervir ou mo-dificar determinadas situações, relações ou atividades na aula.

O mais importante não é formular juízo definir uma situação, mas pro-por possibilidade, comprová-las e modificá-las quando não condiz com á evo-lução do desenvolvimento das habilidades da criança, quando avaliamos, não o fizemos apenas em relação ao avanço, mas também para verificar se os pro-jetos e as intervenções foram satisfatórios diante dos objetivos propostos.

A presente pesquisa está sendo realizada na cidade de São Paulo, uti-lizando á pesquisa bibliográfica consultando livros de autores que falam sobre o tema, consultando teses e artigos na internet entre outras fontes de buscar informações.

Percebe-se que a avaliação é uma constante em nosso cotidiano, não só aquela que fazemos ou que estamos propensos a fazer quando estamos no espaço escolar, mas outro tipo como aquele onde avaliou impressões e senti-mentos. (...) É assim que nas interações cotidianas, em casa, em nossa trajetó-ria profissional, durante o lazer, a avaliação sempre está presente em atribuir valor sobre nós mesmo, sobre o que estamos fazendo sobre os resultados de trabalhos.

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Historicamente, no Brasil, a Educação Infantil tem sido encarada de diversas formas: como função de assistência social, como função sanitária ou higiênica e mais recentemente, como função pedagógica, por entender a im-portância da primeira infância.

O atendimento as crianças de zero a seis anos é reconhecido na cons-tituição Federal de 1988, passando a ser um dever do Estado e um 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. Reafirmando essas mudanças, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9.394/96 estabelece o vínculo entre atendimento ás crianças de zero a seis anos a edu-cação. A educação infantil é considerada a primeira etapa da educação básica. Tendo como objetivo o desenvolvimento integral da criança até 5 anos de idade (quando esta lei foi criada ainda não existia o ensino fundamental de 9 anos), então, aparecem os PCNS para nortearem a educação infantil de 0 a 6 anos.

Sendo a ação da educação infantil

complementar á da família e a da comunidade, deve estar com essas articuladas, o que envolve a busca cons-tante do dialogo com as mesmas, mas também implica um papel especifico das instituições de educação infantil no sentido de ampliação das experiências, dos conhecimentos da criança, seu interesse pelo ser humano, pelo processo de transformação da natureza e pela covivencia em sociedade.

Para Vygotsky (1997) compreender a origem e o desenvolvimento dos processos psicológicos ao longo da historia da espécie humana e da historia individual desde o nascimento da criança, o aprendizado está relacionado ao desenvolvimento e é um aspecto necessário e universal do processo de de-senvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especi-ficamente humanas.

Segundo Piaget (1973) os estudos dos processos de pensamentos presente desde a infância inicial até a idade adulta é um processo ativo de contínua interação, procurando entender quais os mecanismos mentais que o sujeito usa nas diferentes etapas da vida para poder entender o mundo; para Piaget, (1973) a adaptação á realidade externa depende basicamente do co-nhecimento e procurou estudar cientificamente quais os processos que o indi-viduo usa para reconhecer a realidade.

De acordo com Hoffmann (1996) avaliar na educação infantil exige dos educadores muita observação, reflexão, registros diários e particularmente sensibilidade, ela defende que não devemos pensar na avaliação como um ato classificatório, mas como uma ação de acompanhamento e promoção do desenvolvimento.

Para Hoffmann (1996), por consequência de falta de aprofundamento teórico que embase as concepções e as práticas avaliativas, voltadas para a avaliação na educação infantil, é que ela tem sido sujeito de muitas críticas tanto de paios quanto de educadores, por revelarem falhas no processo, essa preocupação se evidencia quando a analise se remete á leitura e á compreen-são dos pareceres descritivos, uma vez que trazem consigo equívocos como:

- Pareceres elaborados sobre a criança de uma mesma turma tendem a referir-se a todas elas a respeito dos mesmos aspectos apontados numa mes-ma sequencia e ainda comparando atitudes evidenciadas;

- Alguns parecem apenas reduzir, por extenso, fichas de comporta-mentos, apresentando um rol de aspectos apontados sobre a criança, sem cla-reza nem significado pedagógico;

- Roteiros elaborados por supervisores ou diretores uniformizam o rela-to dos professores e centram-se muito mais na rotina do professor do que na observação do desenvolvimento da criança;

- Os pareceres dão a impressão de atender muito mais ao interesse da família, no sentido de poder controlar o trabalho desenvolvido com os seus filhos, do que ser um instrumento de reflexão sobre o desenvolvimento da cri-ança e com significado pedagógico para o professor ou a sua instituição.

Existem dificuldades em se trabalhar o erro dos alunos encontra-se justamente na

dificuldade que o próprio professor tem em trabalhar os seus erros, em decorrência de uma formação distorcida, onde não havia lugar para o erro. Saber trabalhar com seus próprios erros é, portanto, condição par se trabalhar com os erros dos alunos, entendendo-os não como "crime", mas co-mo hipóteses de construção do conhecimento.

As avaliações realizadas nas escolas decorrem, portanto, de concep-ções diversas, das quais nem sempre se tem clareza dos seus fundamentos. O sistema educacional apoia-se na avaliação classificatória com a pretensão de verificar a aprendizagem ou competências por intermédio de medidas, de quantificações. Esse tipo de avaliação pressupõe que as pessoas aprendem do mesmo modo, nos mesmos momentos e tenta evidenciar competências iso-ladas.

Neste momento, o que se propõe é uma reestruturação interna na es-cola quanto á sua forma de avaliação. Necessita-se, sobretudo, de uma avalia-ção contínua, formativa, na perspectiva do desenvolvimento integral do aluno. O importante é estabelecer um diagnóstico correto para cada aluno e identifi-car as possíveis causas de seus fracassos e/ou dificuldades visando uma maior qualificação e não tem como objetivo classificar ou selecionar.

Diante desse contexto de compromisso com a qualidade da educação pública, a avaliação assume dimensões mais abrangentes e passar a ter al-gumas características importantes como ter clareza, objetivos, ser contínua e processual, alem de ser bem planejada e articulada com os objetivos propostos no processo de ensino aprendizagem.

O QUE AVALIAR E COMO AVALIAR?

Está em vigor desde o dia 04 de abril de 2013 a Lei nº 12.796, que alte-ra a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no que se refere a alguns as-pectos da educação infantil. Uma das mudanças refere-se à avaliação na edu-cação infantil.

Artigo 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns.

I – avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fun-damental;

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.

Os itens a serem avaliados são muitos, mas podem ser sintetizados en-tre área motora, afetiva e cognitiva. Dentro destes três itens podem ser obser-vados vários outros subitens. Ainda é possível agregar uma parte

sobre o com-portamento (higiene e saúde)...

O desenvolvimento das competências de aprendizagem tem-se como intenção, observar se o processo de desenvolvimento das habilidades faz par-te do conjunto de prioridades das atividades educativas, quer sejam as que decorrem da atividade dita acadêmica e de desenvolvimento intelectual, que sejam do domínio social, afetivo ou outro. Tem-se em particular atenção a transversalidade da língua portuguesa e o papel das competências específicas desta área curricular no conjunto das aprendizagens e no sucesso escolar.

A partir disto, a avaliação deve ser vista como meio de conquista desta intenção, pois como Luckesi (1995, p.81) coloca a mesma "deve ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno. Ela por sua vez, tem o intuito de direcionar as práticas peda-gógicas a fim de acompanhar o trajeto de vida da criança, pois, segundo Ho-ffmann (2012, p. 13): neste percurso ocorrem mudanças em múltiplas dimen-sões com a intenção de favorecer o máximo possível seu desenvolvimento".

A observação é o olhar posto sobre a atividade desta ou daquela cri-ança, deste ou aquele grupo de crianças. É igualmente a atenção que damos ao que eles realizam: desenhos, figurações, ou seja, suas produções.

O que devem ser avaliados:

Aspectos físicos: expressão corporal, harmonia, equilíbrio, ritmo, coor-denação, organização espacial ampla, uso e aplicação da força. Como chega á escola? Como se adapta ao ambiente? Como brinca? Como está se moven-do? O caminhar é ágil e harmonioso? Corridas e saltos são equilibrados? Co-mo recorta? Como pintam?

Aspectos sociais: interatividade, participação compartilhada, regras, disciplina, organização, trabalho em equipe, responsabilidade. Interage com os amigos? Empresta brinquedos? Respeita regras e combinados? Expõe novi-dades e acontecimentos do seu cotidiano? Participa manifestando opiniões pessoais?

Aspectos emocionais: experienciar muitos e novos sentimentos, desde a alegria das vitórias e conquistas até o sabor da derrota e da perda, sendo va-lorizada cada manifestação e expressão dos sentimentos. Como chega a esco-la? Como se relaciona com colegas, educadores e funcionários?

Sente-se seguro no ambiente escolar? Como reage quando contraria-do?

Aspectos cognitivos: linguagem oral e escrita, raciocínio lógico mate-mático, capacidade de comunicação e argumentação, iniciativa na resolução de problemas e conflitos.

A avaliação inicial é fundamental em qualquer disciplina e o ideal é que o professor coloque o aluno em contato direto com o conteúdo a ser ensi-nado, proporcionando a ele mobilizar e utilizar seus conhecimentos. É papel também do professor, conhecer seus alunos evitando que venha ensinar o que elas já sabem ou até mesmo ensinar o que não são capazes de entender no momento.

De acordo com Luckesi (1999) a avaliação é uma análise quantitativa dos dados relevantes do processo de ensino aprendizagem que

auxilia o pro-fessor na tomada de decisões. Os dados relevantes ás ações didáticas. Com isto, nos diversos momentos de ensino a avaliação tem como tarefa: a verifica-ção, a qualificação e a apreciação qualitativa. Ela também cumpre pelo menos três funções no processo de ensino: a função pedagógica, didática, a função de diagnostico e a função de controle.

A avaliação alcança seu significado maior quando realizada em fun-ção de objetivos. Os objetivos, com esses propósitos devem ser formulados em termos de comportamento observável. Neste sentido, o objetivo maior da avali-ação é o acompanhamento de cada etapa do processo de aprendizagem dos indivíduos em formação, de maneira contínua, constante, gradual, cumulativa, coerente, cooperativa e participativa, onde a escola e o corpo docente á façam de forma adequada, variada, fidedigna e consciente dos limites e das possibi-lidades de tais técnicas aplicadas às práticas de avaliação, para que estas prá-ticas não sejam consideradas fins e sim meios para alcançar tais objetivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho foi abordada a importância da avaliação no contexto da educação infantil na perspectiva da ação educativa que se coloca como ins-trumento detector de problemas de aprendizagem, pelo meio de observação, pesquisa ou investigação em todo processo de ensino- aprendizagem, a servi-ço da melhoria da situação avaliada.

Refletir sobre seus conceitos, analisar suas funções, conhecer suas modalidades e definir etiologias, está ainda muito longe de transformar a ava-liação em um instrumento de trabalho a favor da educação e parceiro do pro-fessor. É necessário, nesse misto de competências, acrescentar-se coragem para enfrentar os mitos que justificam o fracasso escolar e fundamentam o imobilismo pedagógico presente em muitas práticas rotineiras.

O professor dever ter consciência de que a forma como a avaliação é compreendida, na instituição e por ele próprio, será de fundamental importân-cia para que a crianças possa construir uma representação positiva, o profes-sor precisa de objetivos claros, saber o que as crianças já conhecem e preparar o que elas devem aprender tudo em função de suas necessidades, “aprender e preparar as crianças para a aprendizagem escolar futura”.

Compreendemos que a avaliação não é uma medida pelo simples fato de que o avaliador não é um instrumento, e porque o que é avaliado não é um objeto no sentido imediato do termo, e vale lembrar que não existe receita e muito menos mágica no processo ensino-aprendizagem.

ILZA RODRIGUES FERREIRA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade UNOPAR (2009); Especialista e Educação a Distância: Planeja-mento, Implementação e Gestão pela Faculdade CENTRO UNIVERSITÁRIO CLARETIANO (2013); Professora de Ensino Fundamental I Educação Básica na EMEF Jairo de Almeida.

REFERÊNCIAS

Avaliação na educação infantil: Disponível em:
http://www.cantinholudicodagre.blogspot.com/2007/12avaliação-na-educacao. Acesso em 4 Nov. 2018;

Brasil. LEI N 9394/96. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Setem-bro de 1996. Editora do Brasil.

Brasil, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

Centurión, Marília, et al. Jogos Projetos oficinas para a educação infan-til.São Paulo: FTD, 2004.272p.

Hoffmann, J. Avaliação e Educação Infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre criança. Porto Alegre: Mediação, 2012.

Hoffmann, Jussara. Avaliação na pré-escola. Ed 14. Porto Alegre: Mediação, 2000.78p.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem escolar: critérios e instrumen-tos. 9. Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1995.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem escolar. 9. Ed. São Paulo: Cor-tez,1999.

O planejamento e a avaliação na educação infantil. Disponível em: http://educere.bruc.

com.br/arquivo/pdf2017/25539_12538.pd.Acesso em 1 Nov. 2018;

Observação da ação educativa. Disponível em: http://www.artigos/hum.pd Acesso em:4 Nov.2018;

Qualidade para a educação e o desenvolvimento integral da criança pequena. Disponível em: http://www.scielo.bvs-psi.br/scielo. Acesso em 6 Nov. 2018;

Unopar virtual. Módulo 03. Londrina, 2007.176p.

A AVALIAÇÃO COMO RETOMADA DO TRABALHO PEDAGÓGICO

RESUMO: EA avaliação como função classificatória não auxilia em nada o avanço, ou seja, o crescimento do aluno como registro permanente nos arquivos, já como função diagnóstica constitui-se de melhoria e caminho para a autonomia e competência. Transformando em um momento de dialética entre professor e aluno. É necessária uma nova perspectiva de avaliação, na qual todos entram como sujeitos do próprio desenvolvimento, inserido no contexto da realidade social. Seres autônomos intelectual e moralmente críticos e criativos. Para que o professor possa ter prática avaliativa coerente com essa perspectiva, ele deve se aprofundar em teorias do conhecimento. Assim, a avaliação deixa de ser um momento terminal do processo educativo para se transformar na busca incessante de compreensão das dificuldades do educando. O professor deve questionar-se para que haja uma perspectiva verdadeira da avaliação.

Palavras-chave: Avaliação; Aprendizagem; Diagnóstico.

INTRODUÇÃO

Os educadores percebem a ação de educar e de avaliar como dois momentos distintos e não relacionados, no entanto a avaliação é um ato de ensinar e ao mesmo tempo de aprender.

Segundo Luckesi (1999, p. 34):

"A atual prática de avaliação escolar estipulou como função o ato de avaliar a classificação e não diagnóstico como deveria ser constitutivamente. O momento de avaliação deveria ser um "momento de fôlego" na escalada, para, em seguida, ocorrer a retomada da marcha de forma mais adequada, e nunca num ponto de definitivo de chegada, especialmente quando o objetivo da ação avaliativa é dinâmico como, no caso, a aprendizagem"

A concepção de avaliação que marca a trajetória dos alunos e professores, até então, é a que define a ação de julgamento de valor dos resultados obtidos e alcançados. Esse tipo de avaliação mostra a arbitrariedade e o autoritarismo à concepção de avaliação como julgamento.

A família e o aluno pedem nota, pois estão acostumados como uma avaliação classificatória, então cabe a escola ajudá-los a perceber e entender o papel real da avaliação. Quando o aluno erra ele está tentando superar um desafio, assim o professor precisa ficar alerta e compreender como cada aluno constrói o próprio conhecimento e as hipóteses dele. É preciso ter uma visão sadia do erro, pois ele possibilita uma forma construtiva e natural de aquisição da aprendizagem.

A avaliação concebida como julgamento de resultados pré-determinados baseia-se na autoridade e como consequência o aluno fica limitado no desenvolvimento da autonomia moral e intelectual. A avaliação não pode ser unilateral (do professor). Piaget (1984, p. 67) diz que: "A reciprocidade é entendida não como um perfeito regulamento tanto do mal quanto do bem, mas como a mútua coordenação dos pontos de vista e das ações"

É necessário perceber que avaliar é analisar, interpretar, tomar decisões e reorganizar o ensino. O professor precisa se aproximar do processo de aprendizagem dos alunos e deixar de lado o planejamento rígido, em busca de um planejamento flexível. Mas para isso ser possível é necessária uma boa fundamentação teórica, pois a educação deve ser planejada. O professor deve ver a sala de aula como um laboratório da própria prática pedagógica e da aprendizagem, e também, como um lugar de produção de saberes e desenvolvimento de competências.

No processo avaliativo, muitos professores tentando cumprir as exigências do sistema e da escola deixam passar sem perceber que a ação de avaliar é material de base para o replanejamento. Por isso, é necessário ter consciência e reflexão a respeito da avaliação como ponto de partida para novos objetivos. A reconstrução da prática e a postura de "questionamentos" do educador são fundamentais. Essa reflexão deve ser permanente e transformada em ação.

Segundo Jussara Hoffmann (1998, p. 19):

Tratar a avaliação como uma função classificatória e burocrática, persegue-se um princípio claro de descontinuidade, de segmentação, de parcelarização do conhecimento. O aluno recebe a nota e conceito sem interpretação ou questionamento. O professor acredita que sua correção com um conceito é o suficiente e o aluno de receber uma nota azul achando que é o que basta. Neste caso, a aprendizagem fica de lado, e a avaliação perde o significado que é do processo de conhecimento.

A avaliação concebida como julgamento de resultados pré-determinados baseia-se na autoridade e como consequência o aluno fica limitado no desenvolvimento de sua autonomia moral e intelectual. A avaliação não pode ser unilateral (do professor).

Piaget (1984, p. 67) diz que: "A reciprocidade é entendida não como um perfeito regulamento tanto do mal quanto do bem, mas como a mútua coordenação dos pontos de vista e das ações".

É necessário, igualmente, desvincular a interpretação do teste dos resultados numéricos obtidos. Uma mesma nota, para dois alunos, pode ser radicalmente diferente e as orientações do professor devem ser diferenciadas a cada aluno na ação de acompanhamento.

O QUE É AVALIAÇÃO

Avaliação é o substantivo feminino que significa ato de avaliar, ou remete para o efeito essa avaliação. Pode ser sinônimo de estimativa ou apreciação. Uma avaliação pode ser a estimativa do valor de alguma coisa ou de algum trabalho. No mercado imobiliário, por exemplo, uma avaliação é feita por um avaliador e consiste no valor comercial de uma propriedade.

A avaliação de empresas é uma atividade relacionada com a contabilidade que consiste na apreciação da situação econômica de uma empresa ou instituição. Ainda no contexto de uma organização ou instituição, a avaliação de desempenho é uma apreciação do comportamento de um trabalhador dentro de uma empresa. A avaliação de desempenho é efetuada tendo em conta as expectativas estabelecidas pelos responsáveis da empresa e os resultados reais alcançados pelo trabalhador.

AVALIAÇÃO ESCOLAR

No âmbito da pedagogia, a avaliação escolar é um processo sistematizado de registro e apreciação dos resultados obtidos em relação às metas educativas estabelecidas previamente.

A avaliação de aprendizagem é mais frequente no caso dos alunos, e é feita por meio de provas escritas, orais, testes, participação nas aulas, etc. Vários autores consideraram o método de avaliação por meio de testes e provas subjetivo e artificial, os quais nem sempre conseguem avaliar a capacidade do aluno e o que ele realmente sabe. Por esse motivo, muitas escolas usam o sistema de avaliação contínua, no qual as sequências de aprendizagem são acompanhadas de forma eficaz,

possibilitando ao aluno constatar a própria evolução e controlar a aprendizagem.

A avaliação pode também ser feita em relação aos professores, às escolas ou ao programa de ensino.

De forma geral, a avaliação escolar pode ser definida como um meio de obter informações sobre os avanços e as dificuldades de cada aluno, constituindo-se em um procedimento permanente de suporte ao processo ensino-aprendizagem, de orientação para o professor planejar suas ações, a fim de conseguir ajudar o aluno a prosseguir, com êxito, o processo de escolarização. Os instrumentos de avaliação mais usados são provas escritas ou orais, seminários, tarefas, pesquisas e dinâmicas de grupos. No processo de avaliação dos diversos graus de ensino, as notas e conceitos são decisivos para a continuidade dos estudos.

No Brasil, particularmente na última década, surgiu um intenso debate em torno do lugar da avaliação escolar, uma vez que ela estaria perdendo a dimensão pedagógica e metodológica e assumindo crescentemente a dimensão de controle. As questões relativas à avaliação se dividem entre a avaliação "externa" imposta ao sistema educacional e considerada para aspectos administrativos padronizados e a avaliação "interna" que se dá no espaço da sala de aula e que tem mobilizado os docentes para as mudanças qualitativas de suas ações pedagógicas.

Dessa forma, a avaliação no processo ensino-aprendizagem é considerada um tema delicado por possuir implicações pedagógicas que extrapolam os aspectos técnicos e metodológicos e atinge aspectos sociais, éticos e psicológicos importantes. A prática avaliativa poderia tanto estimular, promover, gerar avanço e crescimento, quanto desestimular, frustrar, impedir o avanço e crescimento do sujeito que aprende. Segundo Cipriano Luckesi (1999), em Avaliação da aprendizagem escolar, a avaliação escolar, assim como as outras práticas do professor, seria dimensionada por um modelo teórico de mundo e de educação, traduzido em prática pedagógica, tenha o professor consciência disto ou não.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, inova em relação à anterior, por tratar a frequência e a avaliação do rendimento escolar em planos distintos.
Prevê-se que deve haver avaliação "contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais". Algumas regras forçaram a mudança do sentido que se atribuía à avaliação, orientando para não mais uma avaliação com vistas a promover ou reter alunos, mas uma avaliação que permita: "possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado."

O termo avaliação escolar é muito usado com o mesmo sentido de avaliação de aprendizagem, avaliação da aprendizagem escolar ou avaliação educacional. Porém, com as novas políticas educacionais brasileiras, a partir de 1996, a avaliação da aprendizagem tem sido considerada uma das "interfaces" da avaliação escolar. Enquanto a primeira foca mais o indivíduo a segunda refere-se ao

coletivo. A expressão avaliação educacional, por sua vez, começou a ser mais utilizada no Brasil para designar as análises em grande escala realizadas pelo Estado para avaliar o sistema de educação pública.

A AVALIAÇÃO COMO PRINCÍPIO NORTEADOR DO TRABALHO PEDAGÓGICO

O objetivo do educador não é só passar conteúdos, e sim preparar todos para a vida na sociedade moderna. Desenvolver competências nos alunos é a palavra de ordem atual. Para tornar pessoas preparadas para nova realidade social e do trabalho, o professor brasileiro enfrenta desafios de mudar a postura frente à classe, ceder tempo de aula para atividades que integrem diversas disciplinas (interdisciplinaridade) e estar disposto a aprender como turma. Também não adianta exigir mudanças do docente se a escola, ou seja, se o sistema não diminui o peso dos conteúdos disciplinares.

Segundo Luckesi (1999, p. 18):

"o que predomina é a nota não importa como foram obtidas nem por quais caminhos. São operadas e manipuladas como se nada tivessem a ver com o percurso ativo do processo da aprendizagem"

O professor que só apresenta um tipo de aula e quer adequar todos os alunos pode ser comparado com uma costureira que faz um único tipo de modelo para todas as mulheres vestirem. Não adianta querer mudar o sistema avaliativo sem mudar, também o trabalho pedagógico e as condições de trabalho do próprio professor. Cabe ao educador descobrir a forma e o ritmo de aprender de cada aluno, para reconstruir a prática pedagógica.

Para mudar o processo avaliativo é preciso ter clareza a respeito do que se pretende avaliar. A avaliação tem que ser coerente com a prática pedagógica e com o que foi ensinado. Não se pode ensinar de uma forma e avaliar de outra, é preciso haver coerência. Segundo Jussara Hoffmann (1998, p. 46):

"a expressão MEDIDA, em educação, adquiriu uma conotação ampla e difusa. Estabelecem-se notas e conceitos por meios de métodos impressionistas ou por comparação. Aspectos atitudinais e tarefas dissertativas são arbitrariamente pontuados. O termo CONCEITO assume, na escola, significado de MEDIDA. A MEDIDA assume muitas vezes o papel absoluto nas decisões de eliminação. O TESTE é entendido como instrumento de constatação e mensuração e não de investigação."

Devido ao uso equivocado da medida em educação, o professor acaba sendo injusto na avaliação.

"Enquanto, no modelo positivista, a ênfase avaliativa recai sobre a MEDIDA do produto observável, no modelo subjetivista a preocupação volta-se também para a apreensão das habilidades já adquiridas (ou em desenvolvimento), mas que não estão necessariamente refletidas nos produtos demonstráveis. Trata-se agora, de captar o subjetivo, de penetrar na "caixa preta" dos processos cognitivos (FRANCO, 1990, p. 65).

A MEDIDA, em educação, deve ser usada como indicador de acertos e erros e

que esse indicador possa adquirir sentido a partir da interpretação pelo professor do que ele verdadeiramente representa quanto á produção de conhecimento pelo aluno. A MEDIDA será uma ferramenta útil se for compreendida. É necessário, igualmente, desvincular a interpretação do teste dos resultados numéricos obtidos. Uma mesma nota, para dois alunos, pode ser radicalmente diferente e as orientações do professor devem ser diferenciadas a cada aluno na ação de acompanhamento.

A avaliação não pode ser precisa, porque ela é ação e reflexão. Ao passo que os alunos fazem suas tarefas eles vão avançando.

O procedimento de testar e medir vem colaborando para a injustiça da precisão. A elaboração de testes válidos, significativos, para a investigação do professor, é uma tarefa complexa, que exige domínio da tecnologia de testes e a da área de conhecimento em questão.

Guiomar Namo de Mello (1985, p. 24-25) diz que:

"mediação refere-se ao que está ou acontece no meio, ou entre duas ou mais coisas separadas no tempo e/ou no espaço (...) O movimento se realiza por mediações que fazem a passagem d um nível a outro, de uma coisa a outra, de uma parte a outra, dentro daquela realidade".

Mediação é o elo entre o aluno e o objeto de conhecimento. A avaliação mediadora é reorganização do saber (reciprocidade), o professor e aluno buscando coordenar os pontos de vista, trocando ideias, reorganizando-se num ambiente democrático e de diálogo.

Segundo Piaget (1978, p.176):

"Fazer é compreender em ação uma dada situação em grau suficiente para atingir os fins propostos, e compreender é conseguir dominar, em pensamento, as mesmas situações até poder rever os problemas por ela levanta-los, em relação ao porque e ao como das ligações constatadas e, por outro lado, utilizadas na ação".

É sumamente importante o acompanhamento do professor nas tarefas realizadas pelo educando em todos os graus de ensino e não apontar erros e acertos. Desta forma favorecerá na construção do conhecimento.

"O diálogo é a confirmação conjunta do professor e do aluno no ato comum de conhecer e reconhecer o objeto de estudo. Então em vez de transferir o conhecimento estaticamente, como se fosse posse fixa do professor, o diálogo requer uma aproximação dinâmica na direção do objeto" (Freire, 1986, p.125).

O principal objetivo para uma perspectiva mediadora da avaliação é a tomada de consciência coletiva dos educadores sobre a própria prática.

Jussara Hoffmann (1998, p.80-81) diz

"em busca da concreticidade desses princípios, aponto algumas linhas norteadoras de avaliação tradicionais (de verificação de erros e acertos) em métodos investigados de interpretação das alternativas de solução de propostas pelos alunos ás diferentes situações de aprendizagem. Privilégio a tarefas intermediárias e sucessivas em todos os graus de ensino, descaracterizadas de

funções de registros periódico escolares, mas alerta quanto á subordinação do processo avaliativo e tais exigências). Compromisso do educador com o acompanhamento do processo de construção do conhecimento do educando numa postura de processo de construção do conhecimento do educando numa epistemologia que privilegie o entendimento e não a memorização".

Tem se a possibilidade de verificar então, que a avaliação é entendida, pelas hipóteses para que haja, verdadeiramente, a compreensão do que se foi dado.

Segundo Luckesi (1999, p.81)

"a função da avaliação é possibilitar ao educador condições de compreensão do estagio em que o aluno se encontra, tendo em vista poder trabalhar com ele para que saia do estágio defasado em que se encontra e possa avançarem termos dos conhecimentos necessários".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Avaliar é um ato abrangente. Não se pode avaliar somente os aspectos cognitivos e comportamentais. Dialogando com o aluno, é importante considerar as vivências, pois refletem no cotidiano escolar. Somar e dividir notas são extremamente injustos mediante a essa complicação

O professor precisa saber o que é necessário avaliar. Precisa tornar a sala de aula um ambiente agradável de ficar, de se produzir e de se desenvolver competências. Para mudar o processo avaliativo é preciso ter clareza e respeito do que se pretende avaliar. O educador precisa ser coerente com pratica pedagógica, ou seja, avaliar o que foi ensinado.

Professores demonstram descontentamento com a prática tradicional e classificatória. Para uma educação libertadora o papel da avaliação não pode ser a de apresentar verdades autoritárias, mas sim de movimento de transformação, dinamismo e dialético. A reflexão ainda é a melhor maneira de se perceber a problematicidade das situações.

A avaliação nas perspectivas de uma pedagoga libertadora é uma prática que exige consciência crítica e responsável. A avaliação é uma ação coletiva e consensual, investigativa e reflexiva, conhecimento das desigualdades sociais e culturais, consciência crítica e responsável de todos.

Se o professor tiver como enfoque principal o educando, ele saberá como e por que avaliar. O educador precisa olhar para o aluno enquanto ser social e político e capaz de ter o próprio desenvolvimento.

Quando o professor elogia a redação, a eficiência na solução de um problema, a bela exposição de um trabalho, do desenho está sem dúvidas contribuindo para a escolha profissional de cada aluno.

"Ser educador hoje em dia implica interrogar-se sobre o significado dos erros, para poder repensar uma didática científica" (VERGNAND, citado in CASTORINA, 1988, p.44).

ISABEL APARECIDA DIAS

Graduação em Pedagogia pela PUC Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2002); Pós-Graduação em Gestão Educacional pela Universidade Estadual de Campinas 2007; Professora de Ensino Infantil e Fundamental I na prefeitura de São Paulo, na CEI Parque Novo Mundo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

CASTORINA, José Antônio. Psicologia genética: aspectos metodológicos e implicações pedagógicas. Porto Alegre. Artes Médicas. 1989.

FRANCO, Maria Paula P. B. Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. São Paulo. Cadernos de Pesquisa. 1990.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia. 34. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista. 25ª ed. Porto Alegre. Mediação. 1998.

LUCKESI, Carlos Cipriano. Avaliação da aprendizagem: estudos preposições. 9ª ed. São Paulo. Cortez. 1999.

MELO, Guiomar Namo de. Magistério de 1°grau: da competência técnica ao compromisso político. São Paulo. Cortez. 1985.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete avaliação escolar. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrasil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/avaliacao-escolar/>. Acesso em 10

Nov. 2018.

PIAGET, Jean. Para onde vai a educação? Rio de Janeiro. José Olímpio. 1984.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 19ª ed. São Paulo. Cortez. 1993.

EDUCAÇÃO E SURDEZ: UM RESGATE HISTÓRICO PELA TRAJETÓRIA EDUCACIONAL PELOS SURDOS NO BRASIL E NO MUNDO

RESUMO: Os surdos, durante a história, foram colocados à margem do mundo econômico, social, cultural, educacional e político, sendo considerados como deficientes e desapropriados de seus direitos e da possibilidade de escolhas, a partir do final do último século houve mudanças na forma de compreender suas características, que afetaram as propostas educacionais oferecidas. Portanto, este estudo tem como objetivo o resgate e apresentação de acontecimentos históricos referentes à educação dos surdos no Brasil e no mundo, apresentar a trajetória e os desafios vivenciados. Para tanto realizamos um levantamento bibliográfico sobre a história da educação dos surdos. Pesquisamos os primeiros professores de surdos; os precursores dos métodos específicos para tal área da educação; identificamos como era a educação dos surdos desde os meados do século XVI até a atualidade. Cada período traz suas mudanças políticas, econômicas, sociais e no que isso influenciou a educação dos Surdos. Hoje, a inserção do Surdo na sociedade efetivamente já aconteceu, no entanto, a verdadeira inclusão da Cultura Surda no currículo escolar ainda não. Finalizamos esse estudo com discussões referentes às filosofias aplicadas a educação dos surdos, como: Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo, com ênfase neste último, dada a sua importância para resgatar o direito de expressão das pessoas surdas. Após refletirmos sobre a trajetória da educação dos surdos, percebemos que é de fundamental importância que os educadores conheçam esse processo histórico vivenciado pelos surdos para que possam construir práticas pedagógicas, pautadas na reflexão para não se repetir no futuro os erros do passado e seus equívocos.

Palavras-chave: Histórico; Educação; Surdos.

INTRODUÇÃO

Desde 1994 quando a Declaração de Salamanca decretou que a educação é de direito de toda e qualquer criança, independentemente de sua etnia, classe social ou necessidade especial, todas as pessoas com deficiência vêm sendo inseridas nas escolas. Fato este reafirmado com a LDB – Lei e Diretrizes de Base da Educação, número 9.394 de 1996. Contudo, ainda que amparados por Lei, no caso do aluno Surdo, mais do que acesso e adaptação arquitetônica são necessários para sua efetiva inclusão.

O Surdo é uma pessoa com experiências puramente visuais, pessoas com uma visão de mundo muito diferente das que escutam. Tendo esta compreensão de mundo de forma silenciosa e visualmente muito mais perceptiva, é obvio que este também terá uma cultura diferente, bem como uma língua que se identifique com tal cultura, que melhor expresse essa visão de mundo: a Língua de Sinais; que no Brasil se oficializou como Libras – Língua Brasileira de Sinais (Lei n. 10.436 de 24 de abril de 2002).

Assim, este estudo inicia-se pela explanação do processo histórico da Educação dos Surdos no Brasil e no mundo, com o objetivo de apresentar a trajetória e os desafios vivenciados pelos mesmos, com vistas a que estas análises possam possibilitar a compreensão dos embates, dúvidas e divergências que ainda estão postas em relação ao processo educacional desta população.

Constatamos que os surdos durante os diversos períodos da história foram colocados à margem do mundo econômico, social, cultural, educacional e político, sendo considerados como deficientes, incapazes e desapropriados de seus direitos e da possibilidade de escolhas. Como comenta Sá (2003, p.89) “a situação a que estão submetidos os surdos, suas comunidades e suas organizações, no Brasil e no mundo, têm muita história de opressão para contar”. Para tanto realizamos um levantamento bibliográfico sobre este tema em livros, periódicos, dissertações e teses da área especializada.

EDUCAÇÃO E SURDEZ: UM RESGATE HISTÓRICO PELA TRAJETÓRIA EDUCACIONAL PELOS SURDOS NO BRASIL E NO MUNDO

A IDADE MODERNA E O INÍCIO DA EDUCAÇÃO INSTITUCIONALIZADA

Os surdos até meados do século XVI, conforme eram vistos como ineducáveis; em consequência disto, considerada como inúteis à coletividade. Devido a este fato enfrentavam o preconceito, a piedade, o descrédito, e até mesmo a denominação de loucos. De modo geral, quando analisamos as formas de tratamento oferecido às pessoas surdas percebemos que estas se desenvolvem em função da concepção do

homem, difundida nos diferentes períodos do percurso da humanidade.

Poucos anos após 1500, conforme Veloso e Maia Filho (2009) começam a aparecer interessados e até mesmo defensores da capacidade dos Surdos para a aprendizagem. Mas, de acordo com Gomes (2008), somente no século XVI, isso fica demarcado.

Isso porque aparece, na Espanha, Pedro Ponce de Léon, um monge beneditino, contratado por famílias nobres para educar seus filhos e provavelmente futuros herdeiros reais. Nascido em data indeterminada e tendo vivido até 1584, Ponce tinha por objetivo ensiná-los a ler e escrever. Era herbólogo e também manipulava alguns remédios à base de ervas com o intuito de "curar" e fazer falar os Surdos.

Ponce constituiu uma escola para Surdos em seu próprio monastério. Utilizava, para educar seus alunos, um alfabeto bi manual – utilizando ambas as mãos – e alguns sinais simples. No entanto, Gomes (2008, p.9) afirma que "Dessa forma, com o alfabeto bi manual o estudante aprendia a soletrar, letra por letra, qualquer palavra, mas não a se comunicar".

Fora da sala de aprendizagem, Gomes (2008) assegura que era proibido o uso de gestos, pois o objetivo principal ainda era torná-los o mais normal possível perante a sociedade. Contudo, Ponce de Leon provou, com esta atitude, que era sim possível educar e ensinar conteúdos científicos para Surdos.

No entanto, ele nunca citou ou alertou à sociedade a importância disso. E também não passou adiante seus métodos de ensino, após sua morte seus registros permaneceram abandonados. Ponce " (...) só se tornou conhecido a partir de 1986, ano em que foi encontrado no Arquivo Histórico Nacional de Madri (Espanha), um manuscrito com relatos rudimentares de seu método" (GOMES, 2008, p.9).

Ainda que só conhecido recentemente, o monge beneditino é atualmente considerado o primeiro professor de Surdos da História. Sem descartar o fato de que, como ele cobrava em dinheiro por esse trabalho, os Surdos pobres continuavam se não nas ruas, ainda sem educação e cultura. Fato comprovado mais adiante nos relatos.

No século XVII, um professor chamado Juan de Pablo Bonet, é incumbido de educar o filho Surdo de Juan Fernandez de Velasco, o jovem Luís Velasco. Tendo executado este feito com sucesso, "Bonet passou a se dedicar à elucidação dos mistérios da fala e aos segredos do som, das letras e das estruturas gramaticais e fonéticas, com o objetivo de fazer com que as crianças [...] conseguissem ler e até falar com mais facilidade" (GOMES, 2008, p.12).

O alfabeto gestual das mãos fazia parte desta metodologia e serviam para representar cada letra do alfabeto (já existente anteriormente), mas apenas como meio e facilitador na comunicação e aprendizagem em sala. Seu método foi nomeado de Oralismo, pois o objetivo central era propiciar o desenvolvimento individual dos Surdos, a partir do aprendizado dos gestos, a capacidade e o hábito da leitura visual e, mais tarde, da escrita (GOMES, 2008).

Estranhamente, até pouco tempo, era atribuída a Bonet a invenção da linguagem

de sinais, mas ele próprio, no prólogo de sua obra, relega o uso dos mesmos. Se não bastasse, ele também foi acusado de plagiar o método de Pedro Ponce de Léon, no entanto, seu antecessor, não se preocupou com nenhum aspecto da fala, apenas se restringiu a instruir a ler e escrever. (GOMES, 2008, p.13).

Contudo, ainda segundo a mesma autora, fica o século XVII marcado pela primeira metodologia registrada especialmente para a educação de Surdos: o Oralismo Puro, tendo como primeiro educador partidário o padre espanhol: Juan de Pablo Bonet (1573 – 1633).

Na Alemanha, em torno de 1778, o professor Samuel Heinicke (1729 – 1790) funda a primeira escola de Oralismo Puro na Alemanha, porém sua escola tinha apenas nove alunos. Enquanto nesta mesma época, na França, o Abade Charles Michel L'Epée (1712 – 1789) ganha grande reconhecimento e respeito pelos Surdos e críticas por professores oralistas, essencialmente Heinicke (VELOSO E MAIA FILHO, 2009, p.35).

No século XVII era visível o grande interesse que os estudiosos demonstravam pela educação de Surdos, principalmente por possibilitar grandes ganhos financeiros, pois as famílias abastadas que tinham descendentes Surdos pagavam fortunas para que estes aprendessem a falar, ler e escrever.

Provavelmente foi aí que L'Epée passou a ser repudiado pelos educadores oralistas, pois L'Epée iniciou e manteve contato com os Surdos carentes que viviam pelas ruas de Paris. A partir deste convívio procurou aprender seus meios de comunicação. Transformou sua própria casa em uma escola para Surdos carentes ensinando-os através da combinação da Língua de Sinais e da gramática francesa sinalizada, denominada de "Sinais Metódicos".

L'Epée ainda que muito criticado pelos demais profissionais, defendia que a Língua de Sinais constitui a linguagem natural dos Surdos e que é o verdadeiro meio de comunicação e de desenvolvimento do pensamento. Publicou, de acordo com Veloso e Maia Filho (2009), o primeiro Dicionário de Sinais e em 1789, quando faleceu, já havia fundado 21 escolas para Surdos na França e Europa.

Trabalhando em prol dos Surdos, independente de classe social, L'Epée foi o fundador da primeira escola pública do mundo para Surdos. Sua obra mais importante foi: "A Verdadeira Maneira de Instruir os Surdos-Mudos", publicada em 1776, e por tanta luta e sacrifícios, ficou conhecido como "Pai dos Surdos".

Conforme mesmas autoras, nesta fase ainda existiam muitos educadores lucrando com a educação caríssima dada aos Surdos da nobreza. O que é observado essencialmente por Thomas Braidwood (1715 – 1806), educador de Surdos inglês que em 1760 fundou a primeira escola privada na Grã-Bretanha. Seus alunos aprendiam: "palavras escritas, seu significado, sua pronúncia e a leitura orofacial, além do alfabeto digital".

Outras escolas foram organizadas e utilizavam o método de Braidwood, porém, era proibida a propagação do mesmo. Quem o utilizasse, deveria pagar ao dono do

método – Braidwood – metade de tudo o que recebia.

Contudo, o século XVIII é considerado por muitos, segundo as mesmas autoras, o período que qualitativamente a educação de Surdos melhor evoluiu por conta da fundação de diversas escolas que utilizassem a Língua de Sinais, pela qual os Surdos podiam aprender e dominar diversos assuntos e exercer diversas profissões.

A IDADE CONTEMPORÂNEA

O início desta fase é marcado por acontecimentos do fim do século XVIII, como a morte de L'Epée, que traz grandes disputas de poderes pela cadeira de diretor de sua escola e as experiências e maiores interesses em descobertas científicas.

O médico cirurgião e psiquiatra Jean Marc Gaspard Itard (1774 – 1838) assume o posto de médico residente no Instituto Nacional de Surdos em Paris (Escola de L'Epée). Seguindo os pensamentos de Condillac, filósofo defensor de que as sensações eram a base para o conhecimento humano e de que a fonte de conhecimento estava somente na experiência externa do indivíduo.

Veloso e Maia Filho (2009) também destacam que o médico, a partir de 1802, trabalhava para a erradicação ou diminuição da surdez, para que o Surdo tivesse acesso ao conhecimento. Para descobrir as causas da surdez, Itard executou diversas experiências científicas em cadáveres e até mesmo Surdos vivos, aplicando-lhes cargas elétricas, sanguessugas, fraturando crânios e membranas timpânicas. Após publicar vários artigos destas experiências, batizou seus aparelhos – cateteres para o ouvido – de Sonda de Itard.

Com a "evolução" e desenvolvimento da medicina, o Surdo passa a ser entendido como um doente. E experiências, eficazes ou não, passam a ser frequentemente usadas. Somente após dezesseis anos de trabalho em prol da oralização e reabilitação auditiva, Itard admite o fato de o Surdo somente puder ser educado através da Língua de Sinais.

Joseph Marie Baron de Gerando (1772 – 1842), citado anteriormente, era o diretor administrativo do Instituto Nacional de Surdos de Paris. Acreditava na superioridade do povo europeu mediante os demais povos, tidos por ele como selvagens. Inicia a utilização dos primeiros métodos de Itard na escola para fazer os Surdos falarem (VELOSO E MAIA FILHO, 2009, p.42).

Os mesmos autores ponderam que gerando também substituiu os professores Surdos por ouvintes e contesta que os Sinais deveriam ser banidos. No entanto, ele não consegue atingir o pretendido e finalmente modifica sua opinião, reconhecendo a utilização e metodologia da Língua de Sinais.

Nos demais países do mundo, a educação de Surdos sofreu grande dificuldade devido ao problema de acesso à metodologia de educação de Surdos da Europa. Como ocorrido com Thomas Gallaudet (1787 – 1851), que ao visitar a família Braidwood e Kinniburg, internacionalmente famosas, não obteve apoio algum. Gallaudet então pediu ajuda nas escolas de L'Epée.

Gallaudet foi facilmente inserido como estagiário no Instituto Nacional de Surdos

de Paris onde conheceu Laurent Clerc (1785 – 1869), professor Surdo do Instituto que o acompanhou de volta aos Estados Unidos, em 1816, para juntos fundarem a primeira escola de Surdos dos Estados Unidos.

Veloso e Maia Filho (2009) afirmam que em viajem aos Estados Unidos, uma travessia de cinquenta e dois dias, Clerc ensina à Gallaudet a Língua de Sinais Francesa e Gallaudet à Clerc a Língua Inglesa. Juntos fundam a primeira escola permanente para Surdos em Hartford (Connectcut). O rápido sucesso da escola oportuniza a abertura de diversas outras.

A Língua de Sinais usada inicialmente foi a Francesa, mas automaticamente foi se modificando e adequando à cultura dos Surdos norte-americanos, tornando-se a Língua Americana de Sinais – American Sign Language.

Em 1846 surge um dos mais fortes e influentes defensores do Oralismo: Alexander Grahn Bell (1847 – 1922), que caracterizava a Língua de Sinais imprecisa e inferior à fala. Defendia que a Língua de Sinais deveria ser usada como um apoio a Língua Oral. O método do Oralismo era preferencialmente usado sem sinais, pois julgava que sua utilização conjunta poderia prejudicar a fala (VELOSO e MAIA FILHO, 2009, p.51).

Entre 1870 e 1890, os mesmos autores citados acima asseveram que Alexander Grahn Bell publicou vários artigos censurando o casamento entre Surdos, a Cultura Surda, as escolas residenciais para Surdos; alegava que estes eram fatores de isolamento dos Surdos. Argumentava também que o uso das Línguas de Sinais não proporcionava aos Surdos seu desenvolvimento intelectual.

Grahn Bell deu aulas de fisiologia da voz para Surdos na Universidade de Boston em torno de 1873. Neste mesmo ano Grahn Bell conhece a Surda Mabel Gardiner Hulbard, com quem se casa em 1877.

O casamento entre duas pessoas Surdas representava um perigo para a sociedade. Os Surdos, no pensamento de Bell, deveriam estudar e conviver em meio aos ouvintes, dever-se-ia evitar que andassem muitos juntos, pois isso poderia estimular a criação de congregações.

As mesmas autoras declaram que Grahn Bell criou o telefone em 1876, tentando também criar um acessório para Surdos. Contudo, apesar de parecer por diversas vezes preocupado com a questão da Surdez, ele foi considerado “o mais temido inimigo dos surdos americanos”, conforme Veditz, ex-presidente da Associação Nacional de Surdos.

O INÍCIO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL

Em 1855 chega ao Brasil o professor Surdo francês chamado Eduard Huet (1822 – 1882), por solicitação de Dom Pedro II com o intuito de criar uma escola de Surdos no país. No Rio de Janeiro então, em 1857 fundou-se o primeiro instituto de Surdos em 26 de setembro, data até atualmente comemorada como o Dia Nacional do Surdo.

Este instituto, inicialmente batizado de ISM – Instituto de Surdos-Mudos que em seguida se torna o INSM – Instituto Nacional de Surdos-Mudos funcionava

como um colégio de internato. As crianças e adolescentes eram deixados lá durante todo o ano, estudavam os conteúdos disciplinares e também oficinas para a profissionalização no caso dos meninos, as meninas aprendiam a cozinhar e fazer artesanatos (JANUZZI, 2004, p.34).

O alfabeto manual francês foi difundido no Brasil pelos próprios Surdos, alunos do tal instituto que logo recebeu o nome de INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos. Veloso e Maia Filho (2009) afirmam que pais de todo o Brasil levava seus filhos Surdos ao INES.

Ainda estes autores afirmam que em 1861 Huet viaja para o México para lecionar aos Surdos de lá, inicialmente por problemas pessoais. Januzzi (2004) assevera que Huet vendeu seus direitos relacionados ao instituto ao governo imperial neste mesmo ano devido ao término de seu contrato de trabalho.

Conforme ambos os autores, Januzzi (2004) e Veloso e Maia Filho (2009), em 1862 o Dr. Manoel Magalhães Couto foi incumbido da direção do INES, substituindo o célebre Eduard Huet.

No entanto, antes que esta língua tomasse uma estrutura no Brasil, educadores de todo o mundo mobilizam-se para convenções mundiais para a discussão e definição do que realmente era a inclusão do Surdo na sociedade: os métodos de ensino da Língua de Sinais ou seria mesmo o Método do Oralismo.

DECADÊNCIA NA EDUCAÇÃO DOS SURDOS EM TODO O MUNDO

Em 1880 reúnem-se representantes da França, EUA, Canadá, Bélgica, Suécia e Rússia no Congresso de Milão. O congresso não discutiu diretamente métodos de ensino de linguagem. Conforme Veloso e Maia Filho (2009),

O interesse era reafirmar a necessidade de substituição da língua de sinais pela língua oral nacional. Foram retomados velhos princípios de Aristóteles que dizia: "[...] a fala viva é o privilégio do homem, o único e correto veículo do pensamento, a dádiva divina, da qual foi dito verdadeiramente: a fala é a expressão da alma, como a alma é a expressão do pensamento divino". (VELOSO e MAIA FILHO, 2009, p.39).

Foi executada uma votação neste Congresso. Apenas um Surdo estava participando, mas a este, foi impedido o direito a voto. Apenas pessoas ouvintes puderam votar e a metodologia de ensino de Surdos preferida foi do Oralismo, abolindo definitivamente o uso de Sinais na educação de Surdos.

Este fato fez muitos Surdos decaírem seu desempenho educacional, fato notório e discutido em muitos outros congressos seguintes. Observava-se uma fala ininteligível nos Surdos, chamando a atenção de diversos estudiosos, como do Dr. Willian Stokoe.

No Brasil, Januzzi (2004) acusa para o fato de que nem mesmo a educação das pessoas que não obtinham deficiência era motivo de preocupação. Nesta fase a maior

parte da população era iletrada e tão pouca a educação popular razão para apreensão.

Stokoe (1919 – 2000), de acordo com Veloso e Maia Filho (2009) começou uma intensa pesquisa em torno de 1960 sobre a vida cotidiana dos Surdos, comparando duas situações. Ele pesquisou a vida de um grupo de Surdos que eram únicos com tal deficiência na família (filhos Surdos de pais ouvintes) e outro que eram filhos de pais Surdos (filhos Surdos de pais Surdos).

Sua conclusão ficou muito clara. O grupo de crianças com surdez que não conviviam com outros Surdos, automaticamente não usavam a língua de sinais. Em casa seus familiares comunicavam-se oralmente por desconhecerem os sinais e na escola era proibida tal comunicação (VELOSO e MAIA FILHO, 2009, p.47).

Já o grupo de crianças que conviviam em família com outros Surdos, ainda que na escola fosse proibido, não havia outra forma de se comunicar em casa. Esta criança, diferente da outra, tinha oportunidade de crescer e se desenvolver através da língua de sinais, esta era sua língua materna.

A comparação destes dois grupos resultou no seguinte: o grupo de Surdos com a língua materna sendo a língua de sinais não prejudicava, mas sim ajudava no desenvolvimento muito melhor e mais depressa do que outro grupo. Os Surdos, deste modo, compreendiam o mundo a sua volta e tinham identidade.

Stokoe publicou esta pesquisa, e como já lecionava no Instituto Gallaudet nos Estados Unidos, logo após um novo congresso mundial em Paris, começa-se a tomar as devidas providências. Veloso e Maia Filho (2009) declaram que a partir daqui a educação de Surdos passa a utilizar como método a Comunicação Total.

A Comunicação Total era o ensino do Surdo por todos os meios de comunicação, oral, gestual, mímica, etc. O que ocasionou um pouco de confusão. Pois nem mesmo os Surdos se entendiam entre si. Cada uma se expressava de um modo diferente do outro, pois ainda para aqueles que utilizavam Língua de Sinais, não existia um padrão, então, cada objeto tinha um sinal diferente para cada pessoa (GOLDFELD, 2002, p.33).

Em 1987 foi fundada no Brasil a FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos também no Rio de Janeiro. Mas só conseguiu uma sede própria em 1993.

RESPEITO E DIGNIDADE PARA OS SURDOS NO BRASIL

Em 1994 é aprovado o direito de todas as crianças, com deficiência ou não estarem inseridas em escolas de rede regular de ensino conforme a Declaração de Salamanca. Mas a estas, a mesma lei ainda define que o devido atendimento as suas necessidades deverão ser atendidas (BRASIL, 1994).

Em vinte e quatro de abril de 2002, o Presidente da República Fernando Henrique Cardoso sanciona a Lei número 10.436. Lei esta que oficializa a Libras – Língua Brasileira de Sinais como segunda língua do Brasil e declara a mesma como de direito de todo cidadão Surdo como sua língua materna (BRASIL, 2002).

Em 2005 aprova-se também o Decreto

5.626 no dia 22 de dezembro. O decreto sustenta a Lei 10.436 de 24 de abril de 2002 e especifica os demais direitos dos cidadãos Surdos como na área da saúde, educação, trabalho. Também defende a Cultura Surda e a importância e obrigatoriedade do Intérprete de Libras e sua devida formação.

Atualmente, seguindo as exigências de tais legislações a Língua Gestual-Visual Brasileira ou Língua Brasileira de Sinais vêm sendo inserida nos cursos de graduação com licenciatura; intérpretes de Libras vêm sendo contratados para atuarem em diversos espaços da sociedade. Em algumas Universidades Federais do Brasil também já encontramos o curso de Letras / Libras com Licenciatura para formar Professores de Libras e Bacharelado para formação de Intérpretes. Veloso e Maia Filho (2009), declaram que estes cursos tiveram início, respectivamente, em 2006 e 2008, contemplando alunos Surdos e Ouvintes.

Deste modo, os Surdos consequentemente têm a oportunidade de exercer diversos papéis na sociedade em que vivem igualmente como os demais cidadãos, bem como receberem a devida educação institucionalizada; uma educação de qualidade respeitando suas limitações e capacidades.

ORALISMO, COMUNICAÇÃO TOTAL E BILINGUISMO

O Oralismo vigorou na educação do aluno surdo por um longo período, até mesmo nos dias atuais encontramos escolas de educação de surdos que seguem essa perspectiva. Nesta filosofia são utilizados três elementos para o seu desenvolvimento, que são: o treinamento auditivo, a leitura labial e o desenvolvimento da fala, também o uso da prótese individual que amplifica os sons, com o objetivo de aproveitar os resíduos auditivos do aluno surdo, possibilitando aos mesmos a comunicação oral (SILVA, 2003, p.23).

Com o Oralismo, constata-se o fracasso acadêmico sofrido pelo surdo, por meio de resultados de pesquisas, de acordo com Sacks (1990, p.45), "o Oralismo e a supressão do sinal resultaram numa deterioração dramática das conquistas educacionais das crianças surdas e no grau de instrução do surdo em geral". Na tentativa de impor o meio oral, proibindo a comunicação gestual-visual, o Oralismo diminuiu a sociabilidade do surdo, criando obstáculos para a sua inclusão.

Há evidências de que a maioria das pessoas com surdez profunda, que foram ensinadas pelo Oralismo, desenvolveram uma fala socialmente insatisfatória, originando um atraso no desenvolvimento global, especialmente na aprendizagem, na leitura e na escrita (LACERDA, 1998, p.67).

Devido ao fato do Oralismo ter como objetivo a inclusão da criança surda na comunidade de ouvintes, visando oferecer condições de desenvolver a língua oral, essa filosofia percebe a surdez como: [...] uma deficiência que deve ser minimizada através da estimulação auditiva. Esta estimulação possibilitaria a aprendizagem da língua portuguesa e levaria a criança surda a integrar-se na comunidade ouvinte e desenvolver uma personalidade como a de

um ouvinte. Ou seja, o objetivo do Oralismo é fazer uma "reabilitação" da criança surda em direção à "normalidade", à "não-surdez".

A criança surda deve, então, se submeter a um processo de reabilitação que se inicia com a estimulação auditiva precoce, que consiste em aproveitar os resíduos auditivos que os surdos possuem e capacitá-las a discriminar os sons que ouvem. Através da audição e, também a partir das vibrações corporais e da leitura orofacial, a criança deve chegar à compreensão da fala dos outros e, finalmente, começar a oralizar. (LORENZINI, 2004, p.15).

A educação na filosofia oralista tradicional para surdos arrasta o seu fracasso por tanto tempo quanto tem a sua história, devido ao fato que: Em todas as partes do Brasil e do mundo os surdos têm sido condenados a um analfabetismo funcional, têm sido impedidos de alcançarem o ensino superior, têm sido alvo de uma educação meramente profissional (treinados para o "mercado de trabalho"), têm sido mantidos desinformados, enfim, têm sido impedidos de exercer sua cidadania. Esta situação resulta de múltiplas questões, sendo uma delas, certamente, o processo pedagógico a que foram/são submetidos (SÁ, 2003, p.91).

Tendo em vista que a filosofia oralista na Educação de Surdos não estava garantindo a qualidade do ensino, na década de 60, tornam-se evidentes os resultados de pesquisas realizadas sobre a Língua de Sinais indicando que o aprendizado da Língua de Sinais ajuda o desenvolvimento escolar das crianças surdas e, que está se constituí em uma língua completa, que não prejudica as suas habilidades orais (DIAS, 2006, p.57).

Também, na década de 60, iniciou-se a utilização, nos Estados Unidos, da filosofia Comunicação Total, sendo referenciada, inicialmente, pelo professor de surdos Roy Holcomb, que devido ao fato de ter dois filhos surdos, procurava novas metodologias para ensiná-los, com o objetivo de possibilitar a comunicação aos surdos.

A Comunicação Total utiliza a Língua de Sinais, o alfabeto digital, a amplificação sonora, a fonoarticulação, a leitura dos movimentos dos lábios, leitura e escrita, e utiliza todos estes aspectos ao mesmo tempo, ou seja, enfatizando para o ensino, o desenvolvimento da linguagem. Portanto a Comunicação Total é um procedimento baseado nos múltiplos aspectos das orientações manualista e oralista para o ensino da comunicação ao deficiente auditivo. A filosofia Comunicação Total apresenta uma proposta flexível no uso de meios de comunicação oral e gestual (SILVA, 2003, p.62).

Essa filosofia tinha o objetivo de desenvolver na criança surda uma comunicação real com seus familiares e professores, construindo o seu mundo interno. A oralização não teria prioridade na Comunicação Total, mas seria uma das 3745 áreas trabalhadas para a integração social do indivíduo surdo.

Estudos realizados para verificar a eficácia da Comunicação Total, nos Estados Unidos e em outros países, nas décadas de 1970 e 1980, apontaram que, em relação ao Oralismo, houve melhoras no processo escolar dos surdos, adquirindo

melhor compreensão e comunicação, mas apresentavam dificuldades em expressar sentimentos e ideias e na comunicação fora do contexto escolar, bem como na produção de linguagem (LACERDA, 1998, p.48).

Um dos aspectos que mais se destaca na aplicação da filosofia da Comunicação Total é que esta favoreceu o contato com os sinais, que era proibido pelo Oralismo, propiciando aos surdos a aprendizagem da Língua de Sinais, sendo está um apoio para a língua oral no trabalho escolar. Desta forma, temos novamente evidências acerca da importância da língua de sinais para aprendizagem dos alunos surdos.

A partir de discussões sobre as práticas até então, utilizadas junto às pessoas com surdez, considerando especialmente as ineficácias observadas na utilização da filosofia de Comunicação Total e do Oralismo para garantir uma aprendizagem educacional de qualidade para os alunos surdos, temos, a partir dos anos 90 do último século, a divulgação de "uma nova filosofia educacional que apreende a língua de sinais na sua forma genuína, é o chamado Bilinguismo" que: [...] tem como pressuposto básico que o surdo deve ser Bilíngue, ou seja, deve adquirir como língua materna a língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos e, como Segunda língua, a língua oficial de seu país [...] os autores ligados ao Bilinguismo percebem o surdo de forma bastante diferente dos autores oralistas e da Comunicação Total. Para os bilinguistas, o surdo não precisa almejar uma vida semelhante ao ouvinte, podendo assumir sua surdez (GOLDFELD 1997, p. 38).

O Bilinguismo, segundo Fernandes (2008, p.1) pode ser interpretado: [...] a partir de grupos que utilizam uma língua diferente da majoritária, delimitados étnica ou geograficamente. Em nosso caso ter-se-ia como parâmetro a língua portuguesa. Jamais ocorre às pessoas a percepção dos surdos como minoria linguística, uma vez que não há um território geográfico em que os surdos e sua língua de sinais estejam delimitados. É a falta de audição e não a diferença linguística o critério para o reconhecimento social das pessoas surdas. A educação bilíngue é uma filosofia de ensino que recomenda o acesso a duas línguas no contexto escolar, sendo a Língua de Sinais considerada como língua natural e por meio dela será realizado o ensino da língua escrita. Essa filosofia resgata o direito da pessoa surda de ser ensinada na Língua de Sinais, respeitando-se seus aspectos sociais e culturais (BRASIL, 2004).

A Língua de Sinais é a forma viso-espacial de apreensão e de construção de conceitos, e tem: [...] um dos aspectos mais importantes, responsáveis pela formação da comunidade surda, e o que gera uma cultura diferente: a cultura surda. O reconhecimento da diferença passa pela capacidade de apreensão das potencialidades dos surdos, no que diz respeito ao seu desempenho na aquisição de uma língua cujo canal de comunicação é o viso-gestual e também à sua habilidade linguística que se manifesta na criação, uso e desenvolvimento dessa língua (DORZIAT, 2004, p.79).

A filosofia bilíngue, segundo análises de Dias (2006, p. 42), "não privilegia uma língua, mas quer dar direito e condições

ao indivíduo surdo de poder utilizar duas línguas; portanto, não se trata de negação, mas de respeito; o indivíduo escolherá a língua que irá utilizar em cada situação linguística em que se encontrar", pois ela considera as características e opiniões dos próprios surdos, de acordo com o seu processo educacional.

No entanto, no Brasil, "a proposta bilíngue, ainda é bastante recente, ou seja, já existem alguns projetos em fase de implantação, porém seus resultados ainda não são conhecidos". A este respeito Quadros (1997, p.40) confirma em seus estudos que algumas conquistas já foram realizadas para que essa proposta seja colocada em prática, tais como: [..] o reconhecimento da pessoa surda enquanto cidadã integrante da comunidade surda com o direito de ter assegurada a aquisição da língua de sinais como primeira língua; o uso de sinais na escola para garantir o desenvolvimento cognitivo e o ensino de conhecimentos gerais; o ensino da língua oral-auditiva com estratégias de ensino de segunda língua e a inclusão de pessoas surdas nos quadros funcionais das escolas.

De acordo com Fernandes (2008, p.1), o bilinguismo para surdos e seus desdobramentos político-pedagógicos: [...] é um fato novo no cenário educacional para os profissionais da educação. O tema passa a ser incorporado na agenda das políticas públicas brasileiras apenas na última década, decorrente da pressão dos movimentos sociais, das contribuições de pesquisas nas áreas da Linguística e Educação e da incorporação desses novos conhecimentos e tendências às agendas governamentais.

O reconhecimento da condição bilíngue do surdo é apenas o começo de um longo caminho de descobertas e desafios, portanto: O acolhimento necessário e imprescindível da língua de sinais, como primeira língua do surdo e língua escolar, devolve ao surdo a esperança, ao mesmo tempo em que nos convoca a pensar sobre os processos e práticas construídos – agora – à luz dessa nova condição. A subjetividade do surdo e todos os processos relacionados a ela ganham novas nuanças, delineando-se talvez de forma diferente ao que supúnhamos acontecer quando a língua de sinais era – radicalmente – negada e as práticas pedagógicas eram, quase exclusivamente, mediadas pela língua oral (PEIXOTO, 2006, p.207).

De acordo com a mesma autora, se a maneira do mundo interagir com o surdo for transformada, entende-se que também modificará os modos como o surdo se relaciona com o mundo, tanto nas apropriações quanto nas leituras que fará da realidade ao seu redor. Enfim está posto, que o Bilinguismo entre os surdos não depende de nossa vontade (ouvinte), conforme Souza (1998, p.44) afirma que ele "está aí e está para ficar".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como pode ser visto o resgate dos principais eventos históricos foram apresentados neste artigo, permitindo uma maior compreensão e análise acerca da educação dos Surdos. Através da reflexão que o artigo nos propiciou, observamos

que as principais conquistas, oficializações e diretrizes no que tangem a educação dos Surdos são bastante recentes. Portanto, muito ainda se tem a explorar, melhorar e acrescer.

Estas pesquisas, discussões e reflexões identificam que a educação dos Surdos já sofreu diversas modificações até os dias atuais, no entanto, muito ainda tem a evoluir para efetivamente melhorar este processo e avançar quanto à metodologia e organização curricular do ensino aprendizado do Surdo.

Percebemos então, que a maior deficiência está nas políticas públicas, pois é nessas que se baseiam toda a organização da escola e o planejamento do professor. Sem uma política adequada e adaptada para todos os alunos, é impossível que se formem pessoas / cidadãos críticos e ativos na sociedade.

O desenvolvimento desta pesquisa objetivou analisar por meio do estudo da história como se fez a educação dos surdos no mundo ao longo dos anos e em que contexto histórico ela se iniciou no Brasil. Nota-se que, por motivos distintos, a trajetória histórica da educação do sujeito surdo perfez um árduo caminho, marcado pela opressão e crueldade instituídas por uma sociedade excludente.

Porquanto, a falta de métodos ou consenso de um método apropriado para a educação do sujeito surdo ocasionou frustação e fracasso escolar, sentidos até nos dias de hoje. E, ao se citar o Congresso de Milão de 1880, percebe-se que todas as conquistas alcançadas depois de anos de luta se perderam em equivocadas decisões, onde poucos – os ouvintes – decidiram por muitos – os surdos – o que deveria ser adotado a partir de então e o resultado foi a imposição ao oralismo.

Um verdadeiro retrocesso. Desta forma, por causa das desigualdades instituídas na sociedade, surgiu a necessidade da elaboração de leis para garantir o acesso e permanência na educação do sujeito com deficiência. Há, contudo, diversas leis que asseguram, teoricamente, direitos aos surdos, mas não garantem as ações, pois, para que haja, na prática, uma educação de qualidade, faz-se necessário o comprometimento e envolvimento entre educação, surdos e seus familiares e a sociedade como um todo.

Cabe ressaltar que, se por um lado, há insuficientes registros sobre o histórico da educação de surdos, por outro, são recentes os estudos sobre a legislação, sendo, portanto, necessários novos trabalhos que possam ampliar o tema em questão.

JANAÍNA APARECIDA DE OLIVEIRA BARBIERI

Graduação em Pedagogia pela Faculdade UNIMEP – Universidade Metodista de Piracicaba (2006); Especialista em Educação Especial e Inclusiva com ênfase em Surdez e Libras, pela FACEL -Faculdade de Administração, Ciências, educação e Letras (2017); Professor de Ensino Fundamental I bilíngue para surdos - EMEB Helen Keller.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Declaração de Salamanca. 1994. Acesso em 04 Dez. 2018. Às 13h06min. http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf.

DIAS, V. L. L. Rompendo a barreira do silêncio: interações de uma aluna surda incluída em uma classe do ensino fundamental. 2006. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2006.

DORZIAT, A. Educação de surdos no ensino regular: inclusão ou segregação? Cadernos de Educação Especial, Santa Maria/RS, v.2, n. 24, p. 77-85, 2004.

FERNANDES, S. Educação Bilíngue para Surdos: o contexto brasileiro. In: I Seminário sobre Inclusão no Ensino Superior: trajetória do estudante surdo, UEL, 2008.

GOLDFELD, Márcia. A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. 2.ed.São Paulo: Plexus Editora, 2002.

GOMES, Morgana. Pedagogia no século XVI: Pedro Ponce de Leon. Educativa: a Revista do Professor.n.3. Edição Especial. São Paulo: Minuano Cultural, 2008.

HONORA, Márcia; FRIZANCO, Mary Lopes Esteves. Esclarecendo as deficiências. São Paulo: Cirando Cultural, 2009.

JANNUZZI, Gilberta S. de M. Primeiras iniciativas de encaminhamento da questão. In: A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

LACERDA, C.B.F.de. A prática fonoaudiológica frente as diferentes concepções de linguagem. Revista Espaço, Instituto de Educação de Surdo, v.10, p.30-40, 1998.

Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o atuto da Criança e do Adolescente (ECA), e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 03 Dez. 2018.

Lei nº 12.319 de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Disponível em: http://www.jusbrasil.com.br/legislação. Acesso em: 03 Dez. 2018.

LORENZINI, N.M.P. Aquisição de um conceito científico por alunos surdos de classes regulares do Ensino Fundamental. 2004. Dissertação (mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf. Acesso em: 03 Dez. 2018.

OLIVEIRA, L.A. A Escrita do Surdo: relação texto e concepção. In: 24ª Reunião Anual da ANPED, 2001. Intelectuais, conhecimento e espaço público. Caxambu: Revista Brasileira de Educação, 2001. 8p. Disponível em: Acesso em: 04 Dez. 2018.

PEIXOTO, R. C. Algumas considerações sobre a interface entre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a Língua Portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda. Cadernos CEDES, Campinas, vol.26, n.69, pp. 205-229, 2006.

QUADROS, R. M. de. Educação de surdos: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas. 1997.

SÁ, N. R. L. de. Convite a uma revisão da pedagogia para minorias: questionando as práticas discursivas na educação de surdos. Revista Espaço, Rio de Janeiro, n. 18/19, p. 87-92, 2003.

SILVA, R. R. A educação do surdo: minha experiência de professora itinerante da Rede Municipal de Ensino de Campinas. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2003.

SILVA, Otto Marques da. A Epopeia Ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje. São Paulo: Ed. CEDAS, 1986.

SOUZA, R. M. Situação Bilíngue Nacional. In: Seminário Surdez, cidadania e educação: refletindo sobre os processos de exclusão e inclusão, 1998.

SOUZA, R. M.; SILVESTRE, N. Educação de Surdos. Summus Editorial, 2007. p. 207.

VELOSO, Éden; MAIA FILHO, Valdeci. Aprenda LIBRAS com eficiência e rapidez. vol.1. Curitiba, PR: Mãos Sinais, 2009.

REFLEXÕES ACERCA DA PSICOPEDAGOGIA E SUAS POSSÍVEIS RELAÇÕES COM A SUPERDOTAÇÃO

RESUMO: A superdotação é característica em algumas pessoas desde a infância até a fase adulta. Embora a pesquisa tenha reconhecido os primeiros anos do futuro desenvolvimento e aprendizado de uma criança superdotada como crítica, os professores de pré-escola e os psicólogos escolares dessa têm conhecimento limitado sobre a expressão e características especiais da superdotação nesse estágio do desenvolvimento. Devido ao fato de que as crianças superdotadas têm habilidades cognitivas e de aprendizado diferenciados, é importante que os professores reconheçam essas características em um estágio inicial, e então projetem e implementem programas de intervenção superdotados. Além disso, a matrícula de crianças superdotadas em salas de aula convencionais que não seguem nenhum tipo de programa educacional superdotado quanto ao estilo de ensino, apresentam fatores de risco para inibir o desenvolvimento de seus talentos e a experiência de emoções positivas. Além disso, muitas crianças superdotadas exibem até mesmo da pré-escola desenvolver sentimento de frustração, aborrecimento, baixa autoestima, sub-desempenho e outras características negativas, que podem ser o resultado do seu desenvolvimento assíncrono ou são devido à incapacidade da escola para identificar suas habilidades especiais e apoiá-los com métodos pedagógicos talentosos.

Palavras-chave: Psicopedagogia; Altas; Habilidades; Educação; Formação.

INTRODUÇÃO

O período pré-escolar tem sido descrito como um dos maiores desafios e mudanças no desenvolvimento de crianças, estas se desenvolvem cognitivamente, linguisticamente, emocionalmente e socialmente. Seu desenvolvimento é caracterizado por grandes avanços e crescimento, incluindo pensamento, planejamento e habilidades específicas. Essas habilidades são usadas para resolver problemas e contribuir para novas aprendizagens, permitindo que as crianças se tornem aprendizes independentes.

Muitas crianças pequenas, que se acredita estarem se desenvolvendo, geralmente aprendem rapidamente, e suas conquistas são resultados de uma combinação de alta capacidade intelectual-cognitiva, motivação, pensamento criativo e fatores ambientais. Esses alunos que mostram excepcionalmente alta capacidade potencial são descritos como superdotados. Educadores e psicólogos escolares reconhecem as necessidades especiais desse grupo e os benefícios da identificação e intervenção precoces, mas muitos programas para a primeira infância não estão equipados para atender às necessidades de jovens estudantes com habilidades intelectuais ou talentos especiais. As crianças superdotadas, mesmo na idade pré-escolar, exibem características cognitivas, de aprendizado e educacionais específicas que professores e pais devem reconhecer cuidadosamente. Se não for tratada prontamente, então o desenvolvimento de dificuldades educacionais e psicossociais no futuro está em risco.

A intervenção educativa talentosa deve incluir aconselhamento baseado em evidências e estratégias socioemocionais para melhorar o autoconceito, a autoestima, o bem-estar psicológico e o ajuste positivo dos alunos superdotados. Pesquisas contemporâneas e estudos clínicos indicam que as abordagens de aconselhamento para crianças superdotadas devem empregar um aprimoramento preventivo do desenvolvimento da saúde mental dos alunos por meio de atividades criativas e interativas e estratégias psicológicas positivas. Além disso, pais e famílias desempenham um papel importante no desenvolvimento dos dons e talentos de seus filhos. Estudos mostraram que esses programas de educação superdotados podem ter um impacto mais profundo sobre os alunos superdotados se os pais ajudarem as crianças a lidar com essas questões.

NOÇÃO DE SUPERDOTAÇÃO

Inteligência, criatividade e talento são conceitos centrais e estão incluídos nas várias definições que foram propostas para superdotação. Diferentes definições evoluíram de um único desempenho intelectual para a identificação de múltiplas habilidades e inteligências. Abordagens multifacetadas são consistentes com as categorias de inteligência analítica, criativa e prática. Tanto a teoria das inteligências múltiplas quanto o modelo de

comportamento servem como exemplos precisos de teorias multifacetadas e bem pesquisadas de inteligência e superdotação. A superdotação é definida como um processo de desenvolvimento com referências cognitivas, comportamentais e neuropsicológicas especiais.

Os aspectos relacionados a educação nesse tocante são objeto de legislação específica, como podemos ver na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008):

"[...] 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 seu interesse" (BRASIL, 2008, p. 09).

Crianças superdotadas e talentosas são aquelas identificadas por pessoas profissionalmente qualificadas que, em virtude de habilidades excepcionais, são capazes de alto desempenho. São crianças que necessitam de programas e ou serviços educacionais diferenciados, além daqueles normalmente fornecidos pelo programa escolar regular, a fim de realizar sua contribuição para si e para a sociedade. As crianças capazes de alto desempenho incluem aquelas com realização demonstrada e ou capacidade potencial em qualquer uma das seguintes áreas, individualmente ou em combinação capacidade intelectual geral, aptidão acadêmica específica; pensamento criativo ou produtivo, habilidade de liderança; artes visuais e performáticas e capacidade psicomotora.

"As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas" (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 17-18).

Definições posteriores de crianças superdotadas e talentosas evoluíram para incluir os aspectos sociais e emocionais. Essa definição enfoca as características cognitivas e emocionais do indivíduo. A superdotação é um desenvolvimento assíncrono no qual as habilidades cognitivas avançadas e a intensidade aumentada combinam-se para criar experiências interiores e consciência que são qualitativamente diferentes da norma. Esta assincronia aumenta com maior capacidade intelectual. A singularidade dos superdotados os torna particularmente vulneráveis e requer modificações na parentalidade, no ensino e no aconselhamento para que eles se desenvolvam de modo ideal.

Pesquisas recentes sugeriram que um alto nível de inteligência, juntamente com altos níveis de criatividade, e outros fatores, como traços de personalidade, motivação e fatores ambientais, compõe o que é chamado de superdotação. No entanto, há falta de consenso em relação ao conceito de superdotação, às características do indivíduo superdotado, como ele se desenvolve etc. A pesquisa sobre superdotação é diversa. Existem muitas definições distintas de

superdotação, e como mencionadas, até agora apenas um pequeno consenso foi alcançado.

REFLEXÕES ACERCA DA SUPERDOTAÇÃO

A identificação de crianças superdotadas no jardim de infância e nas primeiras séries do ensino fundamental é importante para o desenvolvimento de talentos e habilidades. No início do século XX e por muitos anos, o reconhecimento de crianças superdotadas e talentosas foi baseado exclusivamente nos testes de QI. Nas últimas décadas, embora os psicopedagogos usem múltiplos critérios para avaliar crianças superdotadas, um escore global de QI ainda é o critério dominante para identificação e aceitação em programas superdotados na escola.

"[...] apesar de a psicopedagogia ter surgido como uma disciplina complementar da psicologia e da medicina, devido a necessidade do atendimento ao aluno com dificuldade de aprendizagem, atualmente esse ramo preocupa-se não só com o aluno e sua família, mas com tudo que o cerca, influencia e constrói: a escola como instituição, a comunidade onde estão inseridos, os professores, a equipe técnica administrativa. [...] dessa forma, é preciso lançar seu olhar para a comunidade, a sociedade e a cultura. O foco deixa de ser apenas clínico e torna-se também institucional" (ASSIS, 2007, p. 19/20).

Assim, uma criança é identificada como dotada se seu QI provou ser excepcionalmente alto com base em uma avaliação atenta conduzida por um psicopedagogo. Os métodos tradicionais de identificação de crianças superdotadas são testes de inteligência, de desempenho, de aptidão e notas escolares. Embora os resultados dos testes de inteligência sejam mais frequentemente reconhecidos e aceitos, outras ferramentas de identificação não tradicionais também podem ser empregadas. No entanto, em muitos casos, os pais identificaram seus filhos como dotados muito antes de qualquer ocorrência formal de identificação.

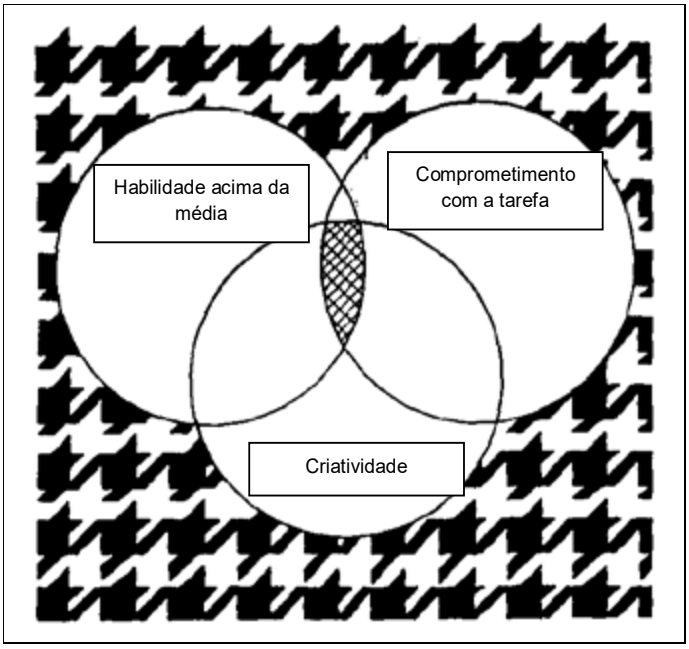


Fig. 2: MODELO DOS TRÊS ANÉIS. FONTE: RENZULLI, J. S, 1986 (P.8) (FRANKE

STOLTZ MACHADO, Apud RENZULLI, S/D).

"Renzulli concebe em sua teoria, a intersecção de três círculos representando, respectivamente, habilidade acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa. Segundo Renzulli é a interação entre esses três aspectos que propiciam à realização superior.

Renzulli enfatiza a motivação, denominando esse fator como envolvimento com a tarefa. Esse envolvimento inclui perseverança, dedicação, esforço, autoconfiança e uma crença na própria habilidade de desenvolver um trabalho importante" (PIRES, 2002, p. 35).

O desenvolvimento de crianças superdotadas ao longo dos estágios de desenvolvimento segue o mesmo caminho que o das crianças de desenvolvimento típico. No entanto, caracterizam-se pelo desenvolvimento precoce de funções linguísticas, cognitivas superiores e habilidades psicomotoras. Embora tenhamos um conhecimento adequado sobre o desenvolvimento cognitivo e as habilidades de aprendizagem de alunos que demonstram desempenho médio, o mesmo não se aplica a crianças superdotadas.

Sugestões de superdotação frequentemente se tornam evidentes durante o desenvolvimento inicial da criança, mesmo na infância ou na primeira infância. Falar cedo, caminhar ou ler podem constituir indicadores de um desenvolvimento prematuro global. Crianças superdotadas da primeira infância e período pré-escolar exibem enormes quantidades de energia, memória justa, vocabulário complexo, imaginação forte, uso notável de objetos, grande interesse em conhecer seu ambiente. Eles também aceitam a ajuda de outros e têm um forte desejo de descobrir, tentar aprender coisas novas.

O desenvolvimento precoce da linguagem, vocabulário e o aumento da capacidade de comunicação devem ser sistematicamente estudados. Crianças superdotadas a partir dos dois anos de idade usam vocabulário geral e fazem sentenças complexas. Como as crianças superdotadas estão crescendo, as mudanças cognitivas são grandes e, de acordo com muitos estudos, diferenças importantes no desenvolvimento são observadas na taxa de desenvolvimento cognitivo quando comparadas com crianças de desenvolvimento típico. As diferenças mais significativas foram observadas no aumento da habilidade perceptiva, pensamento lógico e desenho de conclusão, integração da aprendizagem escolar, leitura precoce, estilo cognitivo e velocidade de processo, pensamento criativo e uso criativo da linguagem.

As habilidades de compreensão excepcionais são combinadas com a habilidade linguística aprimorada. As crianças dotadas entendem conceitos e relações complexos e abstratos que normalmente são ensinados em processos de amadurecimento mais avançados, ou seja, maior faixa etária. As características das crianças que desenvolvem a leitura em tenra idade incluem aprendizagem rápida e independente, conhecimento geral, capacidade de raciocínio e resolução de problemas, aumento da curiosidade, boa memória e atenção e capacidade de produzir ideias originais com autonomia. A combinação de curiosidade natural e vontade de aprender levam a frequentes perguntas e à busca de conhecimento.

Sob a luz da velocidade e do pensamento lógico, não é de surpreender que a capacidade de fazer perguntas, a compreensão da relação causa e efeito, a solução de problemas, a

perseverança e a acuidade concorrentes sejam características de crianças e estudantes intelectualmente dotados, os quais preferem estilos de aprendizagem flexíveis que vão além da memorização típica que produz sentimentos de aborrecimento.

Em vez disso, eles gostam de atividades de aprendizagem nas quais estão ativamente engajados e ajudam a mobilizar a aprendizagem criativa. Além disso, eles tendem a aprender mais rapidamente e examinar profundamente um assunto em comparação com seus pares médios inteligentes. A flexibilidade cognitiva, isto é, a capacidade de adaptar o conhecimento prévio a um novo tipo de problema, tem sido o centro de muitas pesquisa. Os dados apoiam a noção de que crianças superdotadas são capazes de resolver problemas desde cedo, através de uma nova implementação de conhecimentos já adquiridos.

FLEXIBILIDADE CURRICULAR E O ZELO COM A APRENDIZAGEM

Diferenciação e flexibilização curricular constitui um procedimento de ajustamento constante do material didático no âmbito de uma sala de aula, a fim de proporcionar oportunidades únicas de aprendizagem e abordagens educacionais diversas, dependendo da prontidão, interesse e perfis de aprendizagem dos alunos. É uma estratégia de pensamento e ação organizada e ao mesmo tempo flexível que afeta a abordagem e avaliação do ensino, aprendizagem e currículo, o uso do tempo e o estabelecimento de regras em sala de aula.

"II- Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados.

IV- Educação especial para o trabalho, visando sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelam capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora." (BRASIL, 1996,p.17)

A implementação da diferenciação requer métodos alternativos de ensino e visa o enriquecimento de atividades produtivas e criativas, a diferenciação revela-se um método benéfico não apenas para crianças superdotadas, mas para todos os alunos.

Essa ação de ensino e do currículo satisfaz ambas as necessidades básicas, ou seja, a aprendizagem precoce e acelerada adaptada às suas capacidades, e uma educação mais profunda e holística. O ensino se estende além do currículo formal e permite que os alunos experimentem uma compreensão mais profunda e ampla de um conceito, bem como formas de conexões cruzadas. Para que os novos alunos compreendam as técnicas e atividades implementadas pelos professores na fase de diferenciação, é necessário um professor competente, que busque constantemente novas informações que possam passar ao público exigente, ou seja, às crianças superdotadas.

O objetivo final é cultivar a capacidade dos alunos em termos de compreensão e generalização de conceitos por conta própria um professor deve ter seu próprio método em termos de ensino e transmissão de novos conhecimentos e criatividade. O professor também deve agitar as necessidades das crianças superdotadas em favor de saídas apropriadas. As escolas devem poder apoiar uma estrutura complementar. As soluções alternativas vão desde o agrupamento flexível de crianças superdotadas, ou seja, visando acelerar o aprendizado e aprofundar o conhecimento, até a criação de escolas especiais para crianças superdotadas e a formação de grupos individuais de alunos. A vantagem desse método é que os alunos superdotados de um grupo homogêneo se sentem aceitos e seguros o suficiente para desenvolver seu potencial, enquanto, ao mesmo tempo, tendências egocêntricas e comportamentos de superioridade são evitados. A desvantagem desse método é que o ato de agrupar pode ser percebido como discriminação. No entanto, o elitismo é um problema que pode surgir do comportamento entre alunos.

Uma solução intermediária poderia ser a criação de grupos homogêneos em escolas convencionais. As vantagens desse método são que os alunos superdotados aprendem a cooperar e interagir em nível de série com alunos de capacidades semelhantes e também que estão ativamente engajados em atividades escolares com o restante das crianças. No entanto, a implementação deste modelo flexível em sistemas educacionais estritamente estruturados pode ser bastante difícil. As crianças superdotadas se beneficiam de escolas especiais, devido ao fato de que elas têm a oportunidade de cultivar seus talentos e aumentar suas capacidades para grandes realizações. Incentivar os resultados do desempenho de crianças superdotadas em tais escolas indica que a existência de escolas especiais poderia ser uma solução apropriada que satisfaça as necessidades do aluno superdotado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O currículo geral não pode atender às habilidades especiais de aprendizado cognitivo e às necessidades socioemocionais dos alunos superdotados. Alunos superdotados na educação pré-escolar representam uma população com necessidades educacionais nas quais as salas de aula regulares não podem oferecer porque aprendem de maneira diferente das que não apresentam superdotação. A educação tem um papel proeminente para fornecer conhecimentos mais profundos, habilidades de percepção e pensamento para desenvolver características de personalidade e criatividade buscando melhorar as habilidades de relacionamento entre os superdotados. Portanto, programadores de enriquecimento, aceleração, escolas especiais, classes especiais e grupos no ambiente escolar, todos podem ser reconhecidos enquanto intervenção educativa.

A psicopedagogia propõe um enriquecimento considerado uma das mais importantes oportunidades educacionais

oferecidas aos alunos superdotados. Além disso, podem auxiliar a população superdotada. Este método oferece aos alunos a oportunidade de desenvolver habilidades de pensamento em um nível mais alto de sentimento de pertencimento e processo. Além disso, ajuda a desenvolver o pensamento criativo e estudos aprofundados de um assunto. Essas metas são comuns para todos os mais conhecidos modelos de enriquecimento.

Várias pesquisas têm apoiado a eficácia da aceleração como uma oportunidade de educação para alunos intelectualmente talentosos. A entrada precoce na escola pode ser uma prioridade para algumas crianças superdotadas intelectualmente, embora os pesquisadores estejam divididos quanto à eficácia dessa proposta curricular. Estudos têm relatado evidências de que escolas especiais e classes especiais melhoram as realizações acadêmicas e o funcionamento social de alunos superdotados, porque as salas de aula em geral não são o ambiente apropriado para os alunos superdotados. O desenvolvimento de realizações escolares de alunos superdotados, no entanto, alguns alunos não aceitam facilmente a separação dos colegas seguindo um programa especial. Alunos acelerados e alunos matriculados em classes dotadas relatam melhor percepção de suas relações com os pares e habilidades emocionais e também foram relatados para ter menos problemas com o comportamento social do que seus pares.

JULIANA CALVO CAVAMINAMI

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Unissantana (2015); Professor de Educação Infantil na Cei Zacaria Mauro Faccio Gonçalves.

REFERÊNCIAS

ASSIS, A. L. A. Influências da psicanálise na educação: uma prática psicopedagógica. 2. ed. rev. Curitiba: Ibpex, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. MEC/SEESP, Brasília, 2008.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994, Salamanca-Espanha. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso em: 2 SET 2018.

FRANKE,Mônica Condessa; STOLTZ, Tania; MACHADO Jarci. ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO, ATENDIMENTO PSICOPEDAGÓGICO E DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE. UFPR (Brasil). S/D

PIRES, D. A. A Representação Social da Inteligência em Familiares de Adolescentes Considerados Superdotados. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de PósGraduação em Psicologia, Faculdade de Psicologia, Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2002

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.

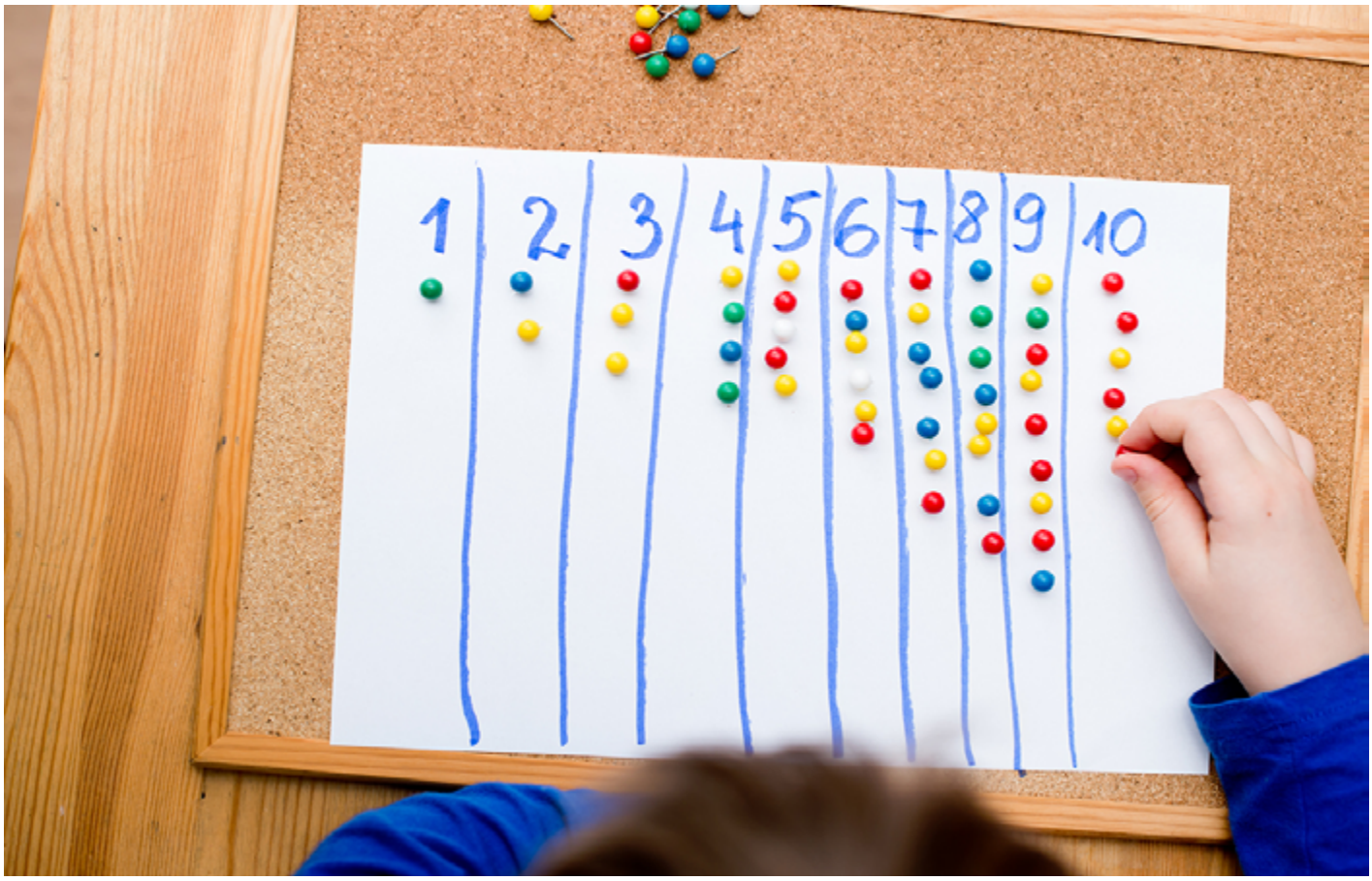
MARTINS, Mirian Celeste, PICOSQUE, Gisa, GUERRA, M. Terezinha Telles. Teoria e prática do ensino de arte: a língua do mundo. São Paulo: FTD, 2010. (Coleção teoria e prática).

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).



OS BENEFÍCIOS DO LÚDICO PARA A MATEMÁTICA

RESUMO: As dificuldades encontradas por alunos e professores no processo ensino e aprendizagem de matemática são diversas. De um lado estão os alunos que muitas vezes têm dificuldade de vincular a Matemática da sala de aula com a Matemática utilizada no cotidiano, e de outro lado estão os professores que, conscientes de seu insucesso, repensam seu fazer pedagógico procurando novos elementos, muitas vezes receitas pré-determinadas e improdutivas. Para que a aprendizagem de matemática seja significativa os jogos e brincadeiras na Educação Infantil e nas Séries Iniciais são fundamentais durante o processo ensino aprendizagem. Uma forma de se trabalhar com a matemática de forma significativa é por meio de jogos pedagógicos e brincadeiras, dessa forma esse artigo vem trazer alguns aspectos pertinentes a esse tema.

Palavras-chave: Jogos; Brincadeiras; Matemática.

INTRODUÇÃO

O professor de Educação Infantil e de Séries Iniciais deverá buscar dentro do universo infantil, fatos que tenham significados para ela e associá-los ao ensino da matemática, auxiliando na fixação e entendimento do conteúdo.

Maria Montessori (1977) preocupou-se não só em colocar a criança no centro da ação pedagógica, mas também deu uma importância fundamental ao ambiente, devendo haver um conjunto de meios que favoreça o processo ensino aprendizagem: "Para nós, as crianças revelaram que disciplina é resultado somente de um desenvolvimento completo, do funcionamneto mental auxiliado pela atividade manual." (MONTESSORI, 1977, p. 37).

Montessori (1977) desenvolveu uma didática especial (ativa) para melhor entendimento de matemática, fazendo utilização de jogos e alguns materiais desenvolvidos por ela, como o material dourado, constituído por cubinhos que correspondem às unidades, as barras correspondem às dezenas e as placas as centenas. Esse material tem como objetivo possibilitar uma imagem concreta das relações numéricas e auxiliar o raciocínio e o desenvolvimento da aprendizagem mais rápida das crianças, oferecendo várias possibilidades para que a criança compreenda a lógica do sistema decimal. Priorizando nesta intervenção a operação de divisão seguindo o resultado final da pesquisa de campo de Dificuldade de Aprendizagem.

Todas as crianças, de qualquer classe social são capazes de aprender, mas aquelas que estão em classe social menos privilegiada, podem por vezes apresentar difíceis e, ao mesmo tempo, ricas experiências de vida com números, porque em sua dura realidade, lhes são exigidas tarefas pertinentes aos adultos.

Por meio dos jogos a criança consegue comparar, analisar, nomear, associar, calcular, classificar, compor, conceituar e criar. Assim, a ludicidade traz o mundo para a realidade da criança, possibilitando o desenvolvimento de sua inteligência, sua sensibilidade, habilidades e criatividade.

Segundo Kishimoto (1994, p.13):

O jogo como promotor de aprendizagem e do desenvolvimento passa a ser considerado nas praticas escolares como importante aliado para o ensino, já que coloca o aluno diante de situações lúdicas como o jogo pode ser uma boa estratégia para aproximá-los dos conteúdos culturais a serem vinculados na escola.

Portanto, não só em matemática, mas em todas as disciplinas escolares é possível desenvolver atividades com jogos e brincadeiras durante o processo ensino aprendizagem.

Os jogos e as brincadeiras fazem parte do ambiente natural da criança, ao passo que as referências abstratas e remotas não correspondem aos seus interesses.

A sala de aula deve ser um local onde se busque constantemente a eficácia no processo educativo por meio de momentos em que os jogos e as brincadeiras possam

estar inseridos para auxiliar na construção de conhecimentos de maneira eficaz e contagiante.

O LÚDICO E SUA HISTÓRIA

Ao longo da história, vários estudos se mostraram eficientes no âmbito da coesão entre o lúdico e o processo ensino aprendizagem.

Do ponto de vista histórico, a análise a respeito dos jogos e das brincadeiras é feita a partir da imagem da criança presente no cotidiano de uma determinada época. O lugar que a criança ocupa num contexto social e específico, a educação a que está submetida e o conjunto de relações sociais que mantém com personagens do seu mundo permitem compreender melhor o cotidiano infantil.

Segundo Rodrigo e Martins (2002):

A história mostra que ao lado das atividades destinadas a garantir-lhe o sustento o homem sempre buscou outras que lhe dessem prazer. E essa alegria aparece quando ele consegue expressar a sua personalidade. O longo passado das canções, lendas e contos populares (que além de transmitirem e conservarem as tradições serviam de passatempo), a eterna presença dos vários jogos e danças (que não só fortaleciam os guerreiros e agradavam aos deuses mas ao mesmo tempo divertiam a todos) e as artes manuais (que sempre floresceram nos grupos humanos) são a prova da constância deste anseio de auto expressão através dos tempos. (RODRIGUES & MARTINS, 2002, p.72)

A utilização dos jogos em sala de aula tornou-se, por muito tempo, sem significado e sem importância, chegando a ser desvalorizada e desconsiderada como um recurso pedagógico que favorece a aprendizagem.

O educador alemão Froebel (1782-1852), foi pioneiro na introdução à brincadeira no cotidiano escolar infantil, fundando a escola infantil destinada aos menores de oito anos e, posicionando uma proposta educacional que dava ênfase à liberdade da criança.

O pensamento da criança é muito intuitivo, egocêntrico e subjetivo, portanto, existe um grande progresso, pois há o desenvolvimento da capacidade simbólica ou de representação.

Durante muito tempo a escola foi vista pelos alunos como algo enfadonho, obrigatório, sem sentido e entediante, e quando os educadores ofereciam brinquedos, eram criticados pelos pais e mesmo por colegas de profissão de estarem perdendo tempo. Entretanto, com a revelação de que o lúdico pode possuir intencionalidade educativa, descobriu-se um processo que tornou o processo educativo atraente e desejado.

Em 1970 a educação para crianças de 0 a 6 anos, foi comtemplada com um novo estatuto no campo das politicas e dos ensinamentos educacionais. Com isto uma variedade de projetos para as crianças pequenas vem sendo desenvolvidos (LAZARETTI, 2011, p. 1)

Percebe-se que os jogos e as brincadeiras sempre estiveram presentes na vida do ser humano como forma de alegria e prazer, mas nem sempre foram considerados como um fator fundamental no processo ensino

aprendizagem.

A educação contemporânea traz muitos desafios não podendo estagnar-se em uma única e exclusiva metodologia de ensino, é preciso utilizar-se de todos os recursos possíveis para que a escola transforme-se em um lugar especial que desperte na criança a vontade de aprender e os jogos e brincadeiras podem contribuir nesse processo.

Os novos paradigmas consideram que os alunos devem ser preparados para conviver numa sociedade com constantes mudanças, sendo assim, o professor deve atuar como mediador no processo ensino aprendizagem.

A Educação deve se voltar para o desenvolvimento das capacidades de comunicação, resolvendo problemas, tomando decisões, fazendo inferências, criando, aperfeiçoando conhecimentos e valores de uma forma cooperativa.

O PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA

Durante o processo ensino aprendizagem em matemática dificilmente não encontramos diversas dificuldades, as quais são bem conhecidas.

Os alunos muitas vezes têm dificuldade de vincular a Matemática da sala de aula com a Matemática utilizada em seu cotidiano e por sua vez os professores repensam seu fazer pedagógico procurando novos elementos para ensinar a matemática.

De acordo com Rangel (1992, p.17):

O ensino de matemática nas séries iniciais não leva em conta suas experiências diárias, nas quais estabelece relações de semelhanças e diferenças entre objetos e fatos, classificando-os, ordenando-os e quantificando-os. Assim, o ensino torna-se distante da realidade, a criança é induzida a aceitar uma situação artificial, sem significado para ela.

Percebe-se que os professores devem refletir sobre a importância de valorizar os conhecimentos prévios de cada aluno, tornando assim o ensino de matemática significativo.

Segundo Bomtempo (1997):

Trabalhar no sentido de criar um ambiente agradável e livre de tensões na sala de aula. O aluno precisa aprender a ser feliz na escola, descobrir o prazer de aprender, e de fazer as suas atividades bem-feitas, aprender que é permitido errar e que o erro nos faz crescer. Não ter medo de descobrir, assumir e desenvolver a própria potencialidade (p.9).

Portanto quando se ensina matemática por meio de jogos pedagógicos o aluno se sentirá mais feliz, pelo fato dos jogos serem atrativos para as crianças, consequentemente sua aprendizagem será significativa.

Vygotsky (1994), afirma que:

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 práticas e expressá-las de uma forma unificada, poderíamos dizer o que se deve fazer é, ensinar às crianças a linguagem escrita e não apenas a escrita de letras" (Vygotsky, 1994, p.134)

Os jogos pedagógicos ajudam no processo ensino aprendizagem de forma significativa, contribuindo em todas disciplinas, fundamentalmente em matemática, na qual temos vários exemplos de jogos pedagógicos, como jogo da memória, dominó, entre outros que trabalham com o raciocínio lógico.

A prática pedagógica do profissional é fundamental para que os objetivos sejam alcançados com eficiência, Gonzaga nos faz refletir sobre,

(...) a essência do bom professor está na habilidade de planejar metas para aprendizagem das crianças, mediar suas experiências, auxiliar no uso das diferentes linguagens, realizar intervenções e mudar a rota quando necessário. Talvez, os bons professores sejam os que respeitam as crianças e por isso levam qualidade lúdica para a sua prática pedagógica. (GONZAGA, 2009, p.39)

Gonzaga afirma que um bom profissional deve manter-se em constante atualização, sempre procurando algo novo que possa acrescentar em sua prática ou até mesmo no seu aprendizado. O professor, planeja, atinge metas estabelecidas, não só pela instituição que leciona, mas metas pessoais estabelecidas dentro de sua sala de aula. Utiliza a qualidade lúdica e uma linguagem adequada ao nível de ensino que trabalha facilitando o entendimento da criança.

CONCEITOS MATEMÁTICOS E O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

Os conceitos matemáticos estão extremamente ligados ao cognitivo, como destaca Kamii (2011) ao citar a teoria piagetiana, relatando a respeito dos estímulos que a criança recebe diariamente:

O objetivo para ensinar o número é o da construção que a criança faz da estrutura mental do número. Uma vez que esta não pode ser ensinada diretamente, o professor deve priorizar o ato de encorajar a criança a pensar ativa e autonomamente em todos os tipos de situações. Uma criança que pensa ativamente, à sua maneira, incluindo quantidades, inevitavelmente constrói o número. A tarefa do professor é a de encorajar o pensamento espontâneo da criança, o que é muito difícil porque a maioria de nós foi treinada para obter das crianças a produção de respostas "certas. (KAMII, 1985, p. 41)

Contudo o professor deverá buscar dentro do universo da criança, fatos que tenham importância para ela e associá-los ao ensino da matemática de forma que tenha significado para auxiliar na fixação e entendimento do conteúdo.

Todas as crianças, de qualquer classe social são capazes de aprender, mas aquelas que estão em classe social menos privilegiada, podem por vezes apresentar difíceis e, ao mesmo tempo, ricas experiências de vida com números, porque em sua dura realidade, lhes são exigidas tarefas pertinentes aos adultos.

Segundo Rangel (1992, p.91):

Crianças que interagem com adultos que não tem o hábito da leitura e escrita por serem semi-analfabetos, restringido o acesso a materiais gráficos; e em muitos municípios os professores que trabalham com essa clientela são menos valorizados socialmente e até em condições salariais inferiores.

Uma das mais importantes consequências de uma aprendizagem fundamentada no uso do algoritmo é quando a criança está frente a uma situação problema, como no mercado, no ônibus, na feira, ela não pode ele recorrer sempre a lápis e papel. Situações imediatas do dia a dia pedem cálculo mental e a criança não pode ser dependente do cálculo escrito. Este é um desafio a ser transposto no trabalho escolar.

O objetivo da Intervenção Pedagógica é observar as possíveis dificuldades que o aluno tenha e mediante o diagnóstico elaborar atividades que venham de encontro as suas necessidades.

Por meio de atividades significativas para a criança seu desenvolvimento se torna mais amplo a medida de seu interesse, sendo necessário que seja levado em conta as construções cognitivas do educando, instaurar a fala do aluno, observando o que ele está fazendo, organizar ações, prover situações experimentais para facilitar a invenção do aluno.

Os jogos e desafios favorecem o desenvolvimento social, psicológico e intelectual das crianças.

De acordo com Bicudo (2005, p.213):

Sempre houve muita dificuldade para se ensinar Matemática. Apesar disso, todos reconhecem a importância e a necessidade da Matemática para se entender o mundo e nele viver.

Os novos paradigmas consideram que os alunos devem ser preparados para conviver numa sociedade com constantes mudanças, sendo assim, o professor deve atuar como mediador no processo ensino aprendizagem, de forma a auxiliar os alunos em suas dúvidas e não somente corrigi-las.

Segundo Demo (1995, p.130):

A velha aula vive ainda da quimera do “fazer a cabeça do aluno”, via relação discursiva, decaída na exportação e na influência autoritária, sem perceber que isto, no fundo, sequer se diferencia do fenômeno da fofoca. Educação encontra no ensinar e aprender apenas apoios instrumentais, pois realiza-se de direito e de fato no aprender a aprender. Dentro desse contexto, caduca a diferença clássica entre professor e aluno, como se um apenas ensinasse, outro apenas aprendesse. Ambos colocam-se o mesmo desafio, ainda que em estágios diversos. A pedagogia da sala de aula vai esvaindo-se irremediavelmente, porque está equivocada na raiz.

A Educação deve se voltar para o desenvolvimento das capacidades de comunicação, resolvendo problemas, tomando decisões, fazendo inferências, criando, aperfeiçoando conhecimentos e valores de uma forma cooperativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As problemáticas referentes ao processo ensino-aprendizagem de matemática requerem estudos, pesquisas e discussões,

fundamentalmente no que se diz respeito ao cognitivo.

A disciplina de matemática apresenta grande complexidade, pois discutir o ensino desta disciplina buscando possibilidades para sua qualificação e contextualização no universo escolar é um desafio no cotidiano escolar.

Deve-se refletir sobre a importância dos jogos pedagógicos durante o processo de ensino aprendizagem em matemática, pois atualmente o lúdico vem ganhando espaço na educação como forma de aprendizagem, não somente como uma forma de recreação, mas como peças fundamentais para uma aprendizagem significativa.

Todos os envolvidos no processo ensino aprendizagem devem estar conscientes da importância em que os jogos pedagógicos possuem na construção do conhecimento da criança.

Conclui-se que há necessidade de ampliar o campo de aplicação da relação conteúdo e prática da matemática pelo discente, buscando recursos laboratoriais como estratégia de aprendizagem por trazer resultados significativos ao estudante, seja para atenuar as dificuldades de aprendizagem ou maximizar a autonomia da aprendizagem pelo estudante. Essa busca por trabalhar com atividade que o leve a experimentar, exprime o caráter investigativo da Matemática.

LAUDICE MARIA DE JESUS PACHECO

Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Ouro Preto (2011); Licenciatura em História pela Faculdade de Tecnologia e Ciências (2011); Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade Metropolitana de Santos (2017); Professora de Educação Infantil no CEI Parque Cocaia.

REFERÊNCIAS

BICUDO, Maria Aparecida V.; BORBA, Marcelo de Carvalho. Educação Matemática: pesquisa em movimento. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

BOMTEMPO, Luzia. Escola do coração. Um conjunto de atividades para desenvolver nos alunos a inteligência emocional. Minas Gerais. Fundação Amae. Educando, 1997.

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/ SEF, 1998.

DEMO, Pedro. Educar pela Pesquisa. Campinas: Editora de Autores Associados, 1996.

GONZAGA, Rúbia Renata das Neves. A importância da formação lúdica para professores de educação infantil. Revista Maringá Ensina, Maringá, nº 10, p. 36-39, fev./abr. 2009.

KAMII, Constance. A criança e o número. – 11° ed. – Campinas, SP: Papirus, 1990.

KISHIMOTO ,Tizuko M. O Jogo e a Educação Infantil . São Paulo : Pioneira, 1994.

_____. Jogo brinquedo, brincadeira e a educação. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MONTESSORI, Maria. Uma Educação Para a Vida. –Loyola – São Paulo, SP. 1977.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

RANGEL, Ana S. Educação matemática e a construção do número pela criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

ALFABETIZAÇÃO POR MEIO DOS JOGOS

RESUMO: Quando se trata de educação infantil, se trata também de algumas especificidades que estão implícitas na educação básica, mas, que estão explicitas na cultura e no modo que a criança reage ao universo. A ludicidade é um aspecto fundamental para o ensino e aprendizagem na educação infantil, pois de acordo com a faixa etária dos pequenos, uma aula tradicional e expositiva apenas, poderia se desperdício de tempo, tanto da criança como do professor. A criança está em constante movimento, explorando o seu universo e querendo descobrir novas situações. Por isso, a aprendizagem é mais significativa quando o professor utiliza instrumentos que já fazem parte do contexto infantil. Portanto, essa pesquisa trata de um estudo bibliográfico qualitativo, em que se procurou investigar como a alfabetização pode ocorrer por meio de estratégias lúdicas.

Palavras-chave: Literatura; Crianças; Direitos; Contos.

INTRODUÇÃO

O modelo da educação básica não permaneceu estático ao longo do tempo. Durante a trajetória do ensino no Brasil, o ensino básico sofreu algumas transformações, sendo ele seriado, depois, dividido em ciclos, assim como a composição dos anos de estudo, que era de oito anos e passou, obrigatoriamente, a ser oferecido em 9 anos. Esse um ano a mais, foi obrigatório justamente por causa do cenário deficitário da alfabetização das crianças que chegavam à quarta série sem saber ler.

A última mudança na carga horária bem como a idade mínima para o ensino fundamental mudou e, as crianças devem ingressar a sua trajetória no ciclo de alfabetização aos seis anos. Contudo, se sabe que o processo de alfabetização ocorre anteriormente ao ensino fundamental, ele começa na educação infantil com o letramento.

Pelo fato de as crianças ingressarem cada vez mais cedo na educação básica, entendemos que é primordial uma atenção para a faixa etária que elas estão e oferecer uma aula adequada de acordo com as suas especificidades, já que se sabe que se as atividades não forem adequadas, elas não terão alcançado o seu objetivo principal que é a aprendizagem.

Foram muitas as formas que se utilizou para a alfabetização até hoje, já que muitos professores alfabetizaram sob a perspectiva tradicional em que mantinham os alunos nas carteiras, enfileirados e mantinham um ensino linear do alfabeto. Posteriormente, foram surgindo variadas metodologias de ensino para a alfabetização, mas todas elas se apareciam ineficazes quando ao final do ano, muitos alunos reprovavam por não conseguirem alcançar a aprendizagem da língua escrita.

Hoje, a legislação assegura que o aluno que não aprendeu, tem a oportunidade de aprender durante o período de estudos, seja por meio de atividades complementares, de reforço paralelo aos estudos ou mesmo no contra turno escolar. Para que os professores dessem conta de ensinar os alunos, começaram a perceber a criança em sua integralidade e na forma como se comunicava e o que lhe interessava. Então, muitos professores passaram aliar o conteúdo a utilização de metodologias lúdicas, ensinando a ler e escrever por meio de jogos e brincadeiras.

O objetivo deste trabalho é conhecer os aspectos fundamentais da alfabetização, bem como a importância da utilização de uma metodologia lúdica no processo de ensino e aprendizagem.

Este trabalho possui uma abordagem teórica, com vistas de pesquisas realizadas por especialistas da educação, sobretudo por pesquisadores da alfabetização na perspectiva de metodologias lúdicas. Eles trazem uma grande contribuição neste sentido, em especial para os professores e coordenadores em suas práticas diárias na escola de ensino regular.

AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA

Como sabemos a aquisição da linguagem inicia desde a infância, na qual se desenvolve a fala. Posteriormente, as crianças adquirem a linguagem escrita, podendo até mesmo ser antes do ingresso na instituição de ensino fundamental. Algumas delas, que vivem no mundo letrado, têm maiores possibilidades de desenvolver essa competência antecipadamente, mas de forma natural. No entanto, a escola deve oferecer as possibilidades e condições necessárias para assegurar o código da escrita, uma vez que são esses instrumentos que serão usados no contexto social.

Logo, não são só flores encontradas no percurso deste aprendizado, pois, à medida em que é estabelecido um objetivo de aprendizagem, pressupondo uma faixa etária e um determinado período de tempo para tal, os profissionais da área educacional tem percebido que algumas crianças não conseguem alcançar as metas propostas pelos alfabetizadores dentro dos ciclos.

Para Lima (1996, p. 51), as competências linguísticas por sua vez, vai além de falar e escrever, neste sentido, também temos a escuta e a leitura. A nossa língua é muito complexa e vai além das palavras, pois ela tem um significado cultural, e é por esse significado que as pessoas do mesmo convívio conseguem entender, interpretar e representar a realidade.

Por sua vez, "para que a criança aprenda a língua escrita, é necessário criar um ambiente alfabetizador, em que ela tenha contato com materiais impressos dos mais diferentes tipos: livros, jornais, revistas, anúncios, cartazes" (ROMUALDO, 1981, p. 45). Esse ambiente alfabetizador, geralmente, é criado desde muito cedo, ou não, a depender dos hábitos de leitura da família e o meio de convívio na qual a criança está inserida.

A história de educação do Brasil, possui alguns métodos que foram usados e alguns outros que são utilizados atualmente. Dizer qual é o melhor, fica a critério de cada instituição de ensino, bem como de seus educadores.

De acordo com Caldeira (2000, p. 81), na trajetória do nosso ensino, já foi utilizado cartilhas, que nos remete ao método tradicional de ensino, em que remete o indivíduo sem ter conhecimento algum e que recebe informações prontas, utilizando-se a repetição de grafemas e da memorização. Desta forma, a escrita é considerada a transcrição da linguagem oral, uma lista de símbolos que substituem fonemas (ROMUALDO, 1981, p. 27).

Atualmente, temos a linha de ensino construtivista, teoria criada por Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Desde os anos 80, essa teoria vem sendo difundida na formação de professores, além de estar contida nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) e fundamentado pelo Ministério da educação. Neste sistema, a escrita é conhecida como um sistema notacional, e não como assimilação de códigos. Ou seja, para a escrita chegar a forma convencional, ela passa por vários processos.

Para isso, inicialmente, as crianças não sabem para que serve cada letra, ou

melhor, elas não conseguem atribuir um som de maneira isolada a cada uma delas. Posteriormente, na construção do sistema de escrita, ela atribui um som para cada palavra e depois para cada sílaba e assim por diante.

De acordo com a psicogênese da escrita, as crianças passam inicialmente por algumas fases na representação da escrita, são elas: a garatuja, a fase silábica, silábica alfabética e alfabética.

Para que ocorra esse processo, é necessário considerar a fala, leitura e escrita como eixos indissociáveis. Desta forma, a fala deve ser considerada no início deste processo, a partir do princípio em que se tem uma base sonora e uma base gráfica, na qual pode-se usar uma, duas, três ou mais letras para representar um som. Assim, a criança aprende o SEA, usando e fazendo palavras.

O professor deve ser o mediador do processo de aquisição da língua escrita, potencializando as descobertas dos seus alunos, fazendo uma ponte entre o que eles já sabem e o próximo passo que precisam dar. Para isso, saber avaliar e diagnosticar a aprendizagem durante o percurso é fundamental.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Ao passo que cidadão do mundo, vivemos numa sociedade letrada, em que a escrita está presente a todo momento. Seja nos rótulos, embalagens, placas de rua, letreiros de ônibus, panfleto de propaganda política, enfim, a escrita está nos lugares mais diversos.

O conceito de letramento é amplo, e o que se procura trabalhar, geralmente, são os usos e práticas de leitura e escrita no cotidiano das pessoas. Então, numa sociedade urbana, na qual a escrita é cada vez mais presente é impossível pensar em pessoas que não façam o uso da leitura e escrita, sejam elas alfabetizadas ou não. O conceito de letramento vai além da alfabetização, ou seja, daquilo que se entende como apropriação do sistema de escrita, que trata dos usos sociais dela na sociedade.

Até a década de 80, não existia o conceito de letramento no dicionário da língua portuguesa, nem mesmo o verbo letrar, ficando completamente ausente. Hoje, o verbete 'letrado' sofreu uma modificação em suas acepções. Anteriormente, 'letrado' significava uma pessoa erudita. Recentemente, ele representa o conceito da pessoa que consegue se inserir em eventos de letramento, de uso da escrita com autonomia. É neste sentido que a escola deve se preocupar com o letramento, ou seja, com a oportunidade de inserção em práticas letradas, ou seja, práticas de uso da escrita.

Considerando as diferentes demandas da sociedade para a inserção do indivíduo no mundo letrado, o professor deve propor em sala de aula um trabalho que contemple a variedade de gêneros textuais. Quando a diversidade de gêneros textuais é circulada na escola, precisa ser pensada de tal modo que as diferentes esferas de circulação, de fato, sejam representadas.

De acordo com Cagliari (1981, p. 59), "trabalhar com textos jornalísticos, científicos, instrucionais e todos que as pessoas têm contato diariamente, é fundamental para

pensar na escola como um espaço de aproximação aos contextos extraescolares que os indivíduos participam". É importante que o professor traga os textos que estão presentes no dia a dia, ou mesmo o aluno. A troca de materiais de aprendizagem, neste sentido, se torna imprescindível.

A experiência e o conhecimento prévio que os alunos trazem de casa, a partir do contato com o mundo da leitura e escrita, enriquecem a aula. Pois quando isso acontece, a disposição em aprender parte sempre do aluno que está interessado em fazer algo a mais do que somente aprender. Ele aprende para colocar em prática algum projeto que ele tem em mente. Todas as pessoas têm grau de letramento diferente, a partir do contato em que são expostas à situação leitura e escrita.

Para Candau (1983, p. 78), "a escola precisa estar atenta, pois muitas vezes há equívocos desde a escolha do livro didático, até o ensinar propriamente a partir de um gênero". É preciso que haja uma pesquisa, uma procura do professor para caracterizar as necessidades de seus alunos e construir planos de aulas que sejam pertinentes com a realidade da turma.

Há escolas, que separam os gêneros que serão trabalhados no início do ano, antes mesmo do professor conhecer os seus alunos. Têm professores que escolhem conto de fadas, lendas, fábulas e outros tipos de narrativas, com a intenção de que o aluno aprenda, partindo dos textos de interesse do próprio professor. No entanto, sabemos que a sociedade muda conforme o tempo passa e que os gostos e necessidades do passado, podem não ser os mesmo do presente. Hoje, o mundo é tecnológico, as pessoas mexem mais em celulares do que escrevem em folhas com caneta. Elas leem um tipo de texto que pode ser que no passado não era tão comum.

Também, é preciso lembrar do texto literário na formação do aluno leitor. Logo, o papel desse tipo de texto é oportunizar ao aluno que não tem, ou tem pouco acesso literário no seu cotidiano de vida, na sua família, na realidade em que vive. Então, a escola oportuniza essas experiências de leitura, seja na biblioteca, ou nos cantos reservados para essa atividade. Por isso, todo acervo que escola tiver de literatura, é de extrema importância que ele seja utilizado para experiências de leitura doa alunos.

Ao falar em gêneros literários, é comum vir à cabeça de muitas pessoas, os gêneros clássicos ou o gênero literário escrito. Mas é importante que não se esqueça dos gêneros literários da tradição oral. O resgate da literatura oral, pode ser feito oportunamente com as pessoas antes mesmo de elas estarem alfabetizadas, já que esse material circula sem a necessidade de estar escrito, embora em alguns casos, isso possa acontecer.

Com os sujeitos não alfabetizados, pode-se contar com o fato que eles mesmos podem contar histórias que ouvem dentro de seu contexto familiar, podem ouvir do professor e de outros colegas as histórias que venham dessa tradição oral, como contos de assombração, adivinhação e outras narrativas típicas, de modo a se inserir nessas práticas de letramento que servem como mais uma experiência de leitura.

Ser letrado é conseguir participar na

sociedade, nas situações em que textos diversos estão presentes. Neste sentido, não é necessário que se esteja alfabetizado para que se possa ser letrado.

Existem muitos aspectos positivos que podem ser pontuados numa aula de alfabetização. Numa aula em que se trabalha com o gênero instrucional de receita culinária, resgata-se uma prática cotidiana comum dos alunos. Da mesma forma, quando se trabalha com um tema relacionado à instrução sobre como montar algum equipamento, ou como mexer em algum eletrodoméstico.

Os manuais, de forma geral, estão presentes na vida das pessoas, sendo papel do professor resgatar esses elementos e trazer para a sala de aula, para que com base deles possa gerar o conhecimento sobre a escrita. É interessante perceber que esses conhecimentos que as pessoas têm de diversos gêneros, seja em práticas escritas, nas quais elas observam as pessoas lendo as instruções diversas e praticando essas ações, seja em práticas orais, em que alguém ensina as regras ou como se faz uma comida, faz com que o sujeito construa conhecimentos e possa transferir para a sala de aula.

Para Brandão (1979), outro aspecto a ser considerado no trabalho com gêneros em sala de aula, é a necessidade deste trabalho estar vinculado a situações problematizadoras concretas do cotidiano.

O trabalho de comunicação à distância pode ser muito utilizado em sala de aula, visto que os sujeitos são adultos e esse tipo de tarefa provavelmente faz parte do cotidiano deles. Sendo por carta, telefonema, e-mail, SMS, percebe-se o quanto o trabalho da escola neste sentido, se torna importante na questão de trabalhar o que realmente faz sentido para o aluno.

De acordo com Candau (1983, p. 66), "é possível, que a partir de uma única situação problematizadora, se desenvolva uma série de atividades com diferentes gêneros". O professor pode chamar a atenção dos alunos para o envelope e as informações que são contidas nele, para que a correspondência possa chegar ao seu destinatário.

Esses textos, devem aparecer em situações de interlocução, similares ao que acontece fora da escola. Neste sentido, Beisiegel (1974), aponta que o trabalho com projetos didáticos pode ajudar na elaboração de atividades problematizadoras.

É importante lembrar, que para alfabetizar é imprescindível garantir um tempo para que aluno assimile o processo alfabético. Então, se a proposta for alfabetizar letrando, é necessário ter um tempo destinado à reflexão sobre o Sistema Alfabético de Escrita – SAE, sobre a reflexão sobre a palavra de qual é a lógica da nossa escrita, além das situações de leitura e produção de texto, atendendo a diferentes finalidades.

A apropriação do sistema de escrita pode ser contemplada nos diversos projetos didáticos, mas muitas vezes é necessário um tempo a mais para garantir essa reflexão. As atividades de reflexão fonológica, são recomendadas para que haja essa apropriação (CANDAU, 1993)

A escola, portanto, sobre essa questão, deve pensar na formação de seu corpo docente ou de pelo menos um profissional para que fique a cargo da biblioteca e promova

projetos de leitura, independentemente do projeto que o professor estiver promovendo na própria sala de aula.

A biblioteca é um forte instrumento a favor da leitura, pois geralmente, os espaços são amplos com boa qualidade literária e o profissional que atua nesse ambiente pode fazer muito mais do que apenas marcar empréstimos de livros feito pelos alunos e pela comunidade escolar. Há diversos tipos de projetos que podem ser desenvolvidos com temas amplos e variados, como por exemplo um recital de poesias, que além de ser apresentado para os alunos da unidade, também pode ser apresentado para toda a comunidade escolar num evento, como a mostra cultural, que geralmente acontece no final do ano letivo (CANDAU, 1983).

Cada canto da escola pode ser pensado como uma extensão que tenha o propósito de levar a leitura a quem frequenta o ambiente e despertar o prazer dessas pessoas e a curiosidade. Desde uma frase na entrada da escola, desde um poema no parque, até uma crônica ou uma reportagem, já é um caminho.

O LÚDICO COMO RECURSO PEDAGÓGICO NA ALFABETIZAÇÃO

Quando se trata de educação infantil e ensino fundamental, o lúdico é praticamente um princípio. Não tem como se trabalhar de uma forma que não seja explorando a ludicidade, explorando as brincadeiras e jogos, as performances das crianças a partir de estratégias de jogos com regras ou sem regras, da expressão corporal e outros (FRIEDMAN, 1995).

Então, o lúdico é sempre bem-vindo para gerar interesse pela aprendizagem para que ela possa ser desafiada, raciocinar e construir um percurso de pensamento e estratégia para chegar a um determinado resultado ou meta. Enfim, o lúdico pode ser utilizado para ensinar todas as matérias: história, matemática, língua portuguesa, ciências, na arte e também, na alfabetização, já que ele dá oportunidade de o professor deixar a aula mais interessante.

A ideia do lúdico no processo de alfabetização marca a prática do professor, pois de acordo com Adriana Friedman (1995), “o jogo estimula o desenvolvimento de determinadas áreas e promove aprendizagens específicas”. Isso acontece porque nas situações de jogo, a criança se esforça para construir uma estratégia e atingir uma determinada meta. Assim, quando se trata de jogo, as atividades são realizadas com base em situações de jogos e nessas situações, a criança tem a elaboração de estratégias para alcance de resultados.

Para a elaboração de estratégias, a criança precisa elaborar situações por meio de seus aspectos cognitivos, então ele elabora o seu raciocínio. Para alcançar os resultados, a criança precisa visualizar o resultado, mesmo que seja uma visualização simbólica e ela já consegue antecipar mentalmente.

Desta forma, a criança interage em todos os momentos da atividade, desde a elaboração das regras, até a sua execução e consequentemente, ela consegue ter uma dimensão lógica de cada período, conseguindo imaginar como ela irá reagir em

cada posição. Por mais com que a questão aborde fazer um desenho até escrever uma palavra e identificar letras, já está gerando uma oportunidade desafiadora e o processo de assimilação é intenso e ela se mobiliza para buscar uma solução para alcançar as suas metas. Todas essas assimilações tornam a aprendizagem significativa (FRIEDMAN, 1995).

Contudo, é necessário fazer uma ressalva fundamental para o professor, é importante que não haja um foco intenso no ganhador e no perdedor. É importante que todas as tapas tenham a mesma importância e que o professor no decorrer da atividade estimule os alunos a participarem e interagirem uns com os outros, porque ao contrário, será um trabalho realizado numa perspectiva classificatória.

Na perspectiva da alfabetização construtivista proposta por Emília Ferreiro e outros estudiosos, o que importa é o processo da alfabetização e não o resultado em si, pois o processo é o caminho percorrido individualmente por cada aluno. Nesse caso, o mais importante na situação do jogo, não é identificar quem venceu ou não, mas é ter condições de observar o aluno durante o processo de aprendizagem e identificar as suas necessidades durante esse percurso. Assim, o jogo tem um papel fundamental porque ele serve tanto para o professor fazer as suas análises como serve para o aluno desenvolver as suas capacidades (DIAS, 2010).

Geralmente, os professores ficam preocupados em encontrar o melhor método de ensino e acabam se esquecendo do processo como um cuidado. Assim, o autor sugere que esses professores que ficam preocupados apenas com o método, acabam se esquecendo da criança e de suas potencialidades e potencialidades durante o percurso, pois o método não pode ser considerado uma fórmula mágica.

De acordo com Dias (2010), raramente, existem turmas homogêneas nas escolas, em que todas as crianças de uma mesma sala estejam na mesma fase de aprendizagem em relação à leitura, à escrita e etc. Por isso, não existe uma mesma metodologia que sirva para todos, é necessário que haja diferentes propostas em diferentes tempos, considerando que cada sujeito é integral e pensa de forma diferente do outro. Portanto, ensinar de diversas formas, com propostas diferentes pode garantir uma aprendizagem democrática e que todos tenham a oportunidade de aprender os conteúdos

Para Coelho (2000), se tratando da escola da rede pública, tanto as que são administradas pelos municípios quando aquelas que são administradas pelo estado, o quadro em relação aos avanços na aprendizagem é mais distinto de um aluno para o outro em relação às escolas particulares. Isso acontece por causa da cultura de cada família e também da estrutura familiar a qual a criança está inserida. Existem famílias em que todos os membros são alfabetizados, leem e escrevem com frequência e existem famílias em que ninguém escreve ou àquelas que apenas um lê ou escreve com menor frequência. Partindo desse pressuposto, é preciso pensar nos sujeitos em variados contextos.

Existe uma diferenciação muito grande

quando se trata de diferentes regiões, como por exemplo as escolas inseridas em regiões urbanas em relação às escolas que estão nas regiões rurais e interioranas. As crianças oriundas das regiões rurais, brincam de forma diferente porque, geralmente, possuem mais espaço para correr e explorar o ambiente, devido à poucas construções nas áreas do campo. As crianças das cidades, estão mais acostumadas a brincarem com brinquedos eletrônicos, à brincarem em jogos de tabuleiro e à brincarem num espaço limitado, devido ao espaço limitado das grandes cidades (DIAS, 2010).

Contudo, ao propor brincadeiras para estimular o raciocínio lógico, o professor está preocupado em como o aluno aprende durante o processo. Então o foco do professor deve ser a aprendizagem do aluno, de modo que não existe apenas um caminho e ele deve se perguntar sobre a forma que os alunos aprender, formando agrupamento a partir dos interesses.

Segundo Coelho (2000), saber como o aluno aprende, depende de um diagnóstico de como é o aluno e o diagnóstico vai oferecer elementos da realidade para o professor eu vai compreender a realidade dos seus alunos e a partir da compreensão da realidade dos elementos adquiridos no diagnóstico ele vai para o planejamento da situação de ensino aprendizagem. No planejamento, o lúdico deve ser elemento intrínseco, quando se trata de aprendizagem lúdica, porque o foco está na aprendizagem do aluno.

Segundo Friedman (1995, p. 90),

Desconsiderando o processo pelo qual as crianças estabelecem relações com o meio, com suas aprendizagens anteriores, com o potencial conhecimento a ser construído, as mais diversas metodologias podem ser ineficazes e não corresponder ao modo de aprender do sujeito. É nessa perspectiva que a abordagem de Vygotsky (1984), sobre a aprendizagem da leitura e da escrita se destaca. Para o autor, o melhor método para aprender a ler e escrever é descobrir essas habilidades em situações de brincadeira. O autor considera que é preciso que as letras passem a tornar-se uma necessidade na vida das crianças.

Assim, a metodologia é ineficaz quando ela desconsidera o jeito pelo qual as crianças estabelecem relações com o meio. Por isso, é importante que o professor fique atento sobre a forma que cada criança tem mais facilidade em aprender, especialmente quando se trata da alfabetização, por ser um momento tão especial e delicado na vida das crianças.

Para começar a entender e compreender gêneros, é preciso ensinar uma outra cultura para às crianças, já que existe uma cultura inserida na escrita porque a forma como se expressa, diz muito em relação ao lugar oriundo do texto a que se refere. Existe alunos que possuem grande bagagem de alfabetização trazida de casa ou da cultura em que vive, da mesma forma que existe alunos que não, que não traz uma bagagem muito grande. Então, se o professor usar uma mesma metodologia com todos os alunos, ela pode ser ineficaz (FRIEDMAN, 1995).

Nessa perspectiva que a abordagem de Vygotsky (1984), sobre a aprendizagem da leitura e da escrita se destaca. Para o

autor, o melhor método para aprender a ler e a escrever é descobrir essas habilidades durante as brincadeiras, em que as crianças vai descobrindo as habilidades. O autor considera que é preciso que as letras e a escrita passem a ser uma necessidade na vida das crianças. Portanto, acaba se tornando uma necessidade por que as crianças encontram as letras em todos os lugares, geralmente, dentro e fora da escola (COELHO, 2000).

De acordo com Matta (1997), o grande problema do estudo linear da alfabetização, aquele em que o professor começa ensinando a partir da letra a e consequentemente o restante do alfabeto, é que as vezes não há tempo hábil para ensinar todas as letras e a criança vai para a etapa seguinte com alguns déficits em relação à alfabetização.

Existe também a necessidade de a escola promover meios de interação da criança com a cultura letrada. É claro que existe uma diversidade de lugares em que a criança tem contato com as letras e a escrita, mas é importante garantir que todos tenham esse acesso, promovendo encontro e consequentemente a curiosidade. Também, é nesse encontro que as crianças começam a se interessar pela gramática, pelos gêneros textuais, pela ortografia e etc.

Quando se trata de ludicidade, o jogo se aponta quase que em primeiro lugar, de modo que ele tem um aspecto muito positivo, que é o seguinte, ele serve como recurso pedagógico e deve ser utilizado pelo professor, além de favorecer a relação da construção do conhecimento por parte da criança (MATTA, 1997).

Então, o jogo é bom como recurso para o professor utilizar como estratégia didática e é importante para a criança porque dá condição dela ir construindo o conhecimento, sem que fique se oferecendo atividades prontas para ela memorizar. Então, o jogo mais a brincadeira dá algumas oportunidades importantes de aprendizagem, porque estimula a formação de questionamentos. O questionamento por sua vez está relacionado com a produção, com a reflexão e consequentemente a produção do conhecimento, além de estimularem o desenvolvimento integral da criança porque não exploram apenas o aspecto cognitivo, mas exploram os aspectos afetivo, social e motor, além de servirem para trabalhar os mais diversos conteúdos escolares.

Nesse contexto, a alfabetização como processo de ensino aprendizagem pode ser organizada de modo que a leitura e a escrita sejam desenvolvidas por meio de uma linguagem real, natural, significativa e vivenciada, que não seja algo totalmente abstrata e que não faça parte de um mundo imaginado pelo aluno. A criança precisa sentir a necessidade da linguagem e o seu uso no cotidiano, pois ela deve estar relacionada diretamente com o seu uso social, porque a alfabetização serve justamente para a criança fazer o uso social da leitura e da escrita. Assim, a assimilação do código linguístico não será uma atividade de mãos e dedos, mas uma atividade de pensamento, uma forma complexa de produções e de relações, não se trata simplesmente de repetir letras e palavras, mas de construir pensamentos e hipóteses (DIAS, 2010, p. 41).

É necessário, portanto, pensar no

desenvolvimento da linguagem desde a educação infantil, em que o professor deve buscar oportunidades em que a criança consiga se expressar e aprender a se comunicar, entender a realidade, entender o aspecto simbólico da linguagem. Além disso, a criança precisa de interação social e cultural desde bem cedo. Essa interação pode ser com pessoas de diversas idades, sem necessariamente ter que ser apensa com outra criança. Além do relacionamento com outras pessoas, é necessário que ela se relacione com os materiais e com o mundo em seus diversos aspectos, inclusive a leitura, as palavras e os seus significados. Assim, a alfabetização não se inicia apenas no ensino fundamental, pois ela se inicia desde cedo (DIAS, 2010).

Algumas estratégias para a alfabetização lúdica no ensino fundamental podem acontecer com a utilização de recortes de revista, em que a criança pode representar com o corpo as ações representadas na figura. Outra ideia, é construir imagens com sobra, produzindo um teatro com sombra; fazer mimica para que outra criança adivinhe o que está sendo representado. Estimulando a imaginação, o professor também pode propor que as crianças contem uma história com um pano na mão e a transformando em diferentes formas e significados.

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.

LUANA THAIS DOS SANTOS

Graduação em pedagogia pela Faculdade Sumaré (2011);
MBA em Gestão de pessoas;
Professora de Educação Infantil – na Prefeitura Municipal de São Paulo.

REFERÊNCIAS

BEISIEGEL, C. de R. Estado e educação popular. São Paulo: Pioneira, 1974.

BRANDÃO, Z. Democratização do ensino: meta ou mito? Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

CAGLIARI, L. S. Elementos de fonética do português brasileiro. 1981. Tese (Livre-docência). IEL-Unicamp.

CANDAU, V. M. (Org.) A didática em questão. Petrópolis: Vozes, 1983.

COELHO, Nelly. Literatura infantil. São Paulo: Ed. Moderna, 2000.

DIAS, Marina Célia Moraes, 1996, apud KISHIMOTO, Tizuco Morchida (ORG). Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FRIEDMAN, Adriana. Jogos Tradicionais. Série Ideias, n.7. São Paulo: FDE, 1995.

LIMA, Adriana de Oliveira. Avaliação escolar: julgamento X Construção . 4ª ed. Petrópolis, Vozes, 1996.

MATTA, Sonia Maria Negreiros da. O Olhar do docente no aprendizado da leitura e escrita na Alfabetização. Niterói, 2010.

ROMUALDO, J. de A. A linguagem e estratificação social. Cadernos de estudos linguísticos, n. 2, IEL – Unicamp, departamento de linguística, 1981.

LUDOPEDAGOGIA A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO: O presente estudo abordará com o auxílio de autores/estudiosos do tema, a importância do processo de criação, construção da imaginação, ludicidade e os papéis sociais e criativos, assumidos por educandos e educadores, compreendendo a ludicidade como ferramenta pedagógica, facilitador na construção da autonomia, subjetividade e singularidade de cada educador. É imprescindível reconhecer a relevância das atividades lúdicas na educação, visto que jogos e brincadeiras são essenciais na construção de uma aprendizagem significativa. A utilização de jogos e brincadeiras contribui para formação de atitudes sociais como respeito mútuo, cooperação, relação social e interação, auxiliando na construção do conhecimento. A relevância a pesquisa, dar-se-á na contribuição, para que educadores venham rever suas práticas e metodologias, garantindo a inserção de brincadeiras no dia a dia dos educandos, compreendendo a importância da ludicidade como primordial na Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil; Ludicidade; Brincar; Criança; Brincadeiras.

INTRODUÇÃO

Compreender a infância no Brasil, segundo autores e estudiosos acerca do tema, significa considerar diferentes grupos de crianças, cujas vidas e oportunidades, na maior parte das vezes, são determinadas por diferentes condições econômicas e sociais. Ressaltando que, apesar da legislação que universaliza os direitos das crianças (Constituição Federal de 1988, Convenção dos Direitos da Criança, de 1989, Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990), o respeito ou a restrição a esses direitos pode ser relativo ao grau de pobreza, ao gênero, à etnia ou à pouca idade.

Considerando esses direitos coloca-se como questões norteadoras desse trabalho a importância do brincar na educação infantil e a relevância do lúdico como ferramenta pedagógica.

Essa pesquisa tem como finalidade, apontar a importância da Pedagogia da Infância, da ludicidade, da interação e socialização entre os pares, com cantigas, com o brincar de diferentes maneiras, com infinitos objetivos e possibilidades. São objetivos específicos dessa pesquisa: explicar a trajetória da educação infantil no Brasil; estudar as concepções sobre a importância da ludicidade no cotidiano escolar e evidenciar a importância do lúdico no processo de ensino e aprendizagem.

A criança é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. Isso tudo acontece na infância, momento este que precisa ser explorado, aproveitado e vivido ao máximo, repleto de troca de experiências, imaginação e ludicidade.

A infância é de grande valia, é o emergir nas crianças, suas diferentes experiências, em seus mais variados modos, permeadas por inúmeras variações de gênero, espaço geográfico, classe social, religião, grupo de pertencimento dentre tantos outros.

Portanto é importante deixar a concepção de contenção de corpos, da criança tida como um objeto, a fim de repensar as questões relacionadas às Culturas de Infância, compreender como vivem e pensam as crianças, entender suas culturas, seus modos de ver, sentir e agir, seus gostos e assim compreendê-las como grupo humano.

Na educação infantil as crianças vivenciam diversas situações que envolvem ações estruturantes para progressiva construção de valores e conhecimentos. É essencial propor uma escola na qual o espaço do brincar e conviver prazerosamente seja privilegiado. Não há mais como subtrair o lúdico do processo pedagógico, pois ele é o agente de um ambiente motivador e coerente. Ao se separar as crianças do ambiente lúdico estamos automaticamente ignorando seus próprios conhecimentos, pois quando a criança entra na escola ela já possui muitas experiências que lhes foram proporcionadas por meio das brincadeiras.

Visando atender as necessidades do corpo

e mediar o desenvolvimento sociocultural das crianças desde o nascimento, é necessário assegurar-lhes direitos como brincar, criar e aprender.

"Faz- se emergente deixar as crianças atuarem como agentes de sua própria ação e discurso, serem capazes de organizarem suas vidas, e participarem nas diferentes tomadas de decisões, amparadas, por diferentes linguagens". (Malaguzzi, 2001 p.35).

CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO INFANTIL

Determinada como direito da criança, dever do Estado e escolha da família na Constituição Federal de 1988 (CF/88), e instituída como primeira etapa da Educação Básica pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei 9394/96), a educação infantil tornou-se objeto de ampla revisão das concepções de infância presentes nos projetos e nas práticas pedagógicas.

A Educação Infantil, a fim de que possa garantir um acesso e permanência das crianças, de forma a contemplar as Culturas e Pedagogia da Infância devem respeitar os seguintes princípios:

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades singularidades.

Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

As crianças não são e não existem como algo generalizado e abstrato, mas sim como sujeitos de direitos, que experimentam, inventam, criam e imaginam em diferentes tempos e espaços.

Sua inserção no mundo acontece pela observação cotidiana das atividades dos adultos, uma observação e participação heterodoxa que possibilita que elas produzam suas próprias sínteses e expressões. A partir de sua interação com outras crianças – por exemplo, por meio de brincadeiras e jogos- ou com os adultos – realizando tarefas e afazeres de sobrevivência –, elas acabam por constituir suas próprias identidades pessoais e sociais.

A educação em sua integralidade, entende o cuidado como algo indissociável ao processo educativo; cuidar e educar são indissociáveis, é impossível a separação entre si, processos ligados, que garantem inúmeros benefícios e direitos as crianças.

A indivisibilidade das dimensões expressivo motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança é algo que necessita ser observado, pois quando se dividem, fracionam o processo: agora vamos pensar, agora comer, agora correr; tratando a criança como robô, incapaz de perceber e ou garantir o desenvolvimento das múltiplas linguagens e várias expressões e ativação de diversos saberes e conhecimentos, acionados para a realização de uma única atividade.

A participação, o diálogo e a escuta cotidiano das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização é, também, de extrema importância. Em pleno

século XXI, há ainda concepções fechadas nas ditas famílias comercial, papai, mamãe e filhos; as configurações atualizaram-se e estão fora de padrões pré-estabelecidos.

Na atualidade, da realidade de nossas crianças na Educação Infantil, surge um novo termo: "Confinamento da Infância", no que tange, em seu significado, o encurtar, a privação, o limite, o impedir, fechar, enclausurar. Processo este totalmente antagônico a Pedagogia da Infância.

Mas como pensar, conceber uma ideia de criança, sem brincar, sem prazer, sem barulho, sem imaginação e ludicidade? Infelizmente, essa concepção ainda está enraizada em muitos/as educadores/as, escolas e instituições de Ensino, sejam elas do âmbito público ou privado.

O espaço deve ser construído pelas crianças e ser para as crianças, sendo compreendida com sujeitos de direitos e movimento intenso. Este espaço está propicio e pronto para a chegada, acolhimento, acesso e permanência dessas crianças?

A Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959) - reafirma estas questões, pois nela estão reconhecidas a individualidade e personalidade de cada criança, garantindo tanto a sua proteção quanto a sua liberdade, incorporando ainda uma diversidade de direitos, civis, econômicos, sociais e culturais.

Florestan Fernandes (1989) em obra "Trocinhas do Bom Retiro" relata que as crianças podiam brincar livremente, com base em regras criadas por elas mesmas, as ditas brincadeiras populares e de rua. Por um processo de constante crescimento e urbanização, os espaços públicos foram cedendo espaços para os espaços privados, o que conjuntura no processo de encurtamento da infância.

Sem espaços seguros e apropriados onde possam brincar vão adaptando o que possuem e como vivem para o momento, de extrema importância nessa fase de sua vida; o brincar. Muitas vezes ou talvez, o único espaço são as instituições educativas.

(...) o confinamento da infância ocasionou-lhe sérios problemas sócio-político-culturais. A cultura produzida pela infância livremente nos espaços públicos foi progressivamente sendo assimilada pelos espaços privados à medida que a urbanização e a vida burguesa avançavam. (...) Sem poder brincar livremente pela cidade, a criança perde não apenas o espaço físico, mas sobretudo altera estruturalmente suas condições de produzir e de se relacionar com a cultura, com a sociedade, com a vida política. (PERROTTI, 1990, p.92)

As crianças devem ter como e por direito:

- A observação crítica de seus educadores/as e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano, garantindo-lhe interação e intencionalidade pedagógica;

- Múltiplos registros de acompanhamento de todo processo realizado por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);

- A continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição,

transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental);

- Documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil;

- A não retenção das crianças na Educação Infantil.

A LUDICIDADE COM FERRAMENTA PEDAGÓGICA

As crianças têm um modo ativo de ser e habitar o mundo, elas atuam na criação de relações sociais, nos processos de aprendizagem e de produção de conhecimento desde muito pequenas. Sua inserção no mundo acontece pela observação cotidiana das atividades dos adultos, uma observação e participação heterodoxa que possibilitam que elas produzam suas próprias sínteses e expressões.

Um aspecto extremamente importante é o de observar que as culturas infantis não são independentes das culturas adultas, dos meios de comunicação de massa, dos artefatos que elas utilizam cotidianamente, mas se estruturam de outra maneira. São eles: a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração. As crianças, em seus grupos, produzem culturas de crianças, e a reflexão sobre estas práticas empíricas nos possibilita perceber as diferentes culturas infantis.

A partir de sua interação com outras crianças – por exemplo, por meio de brincadeiras e jogos, ou com os adultos realizando tarefas e afazeres de sobrevivência, elas acabam por constituir suas próprias identidades pessoais e sociais.

As crianças constroem seus repertórios sociais distintos, mas interconectados, "formulados em meio ao volume global de capital cultural da família, da estrutura de distribuição e da natureza do capital cultural da família que pode ou não ser transmitido" (Lahire, 1997, p.51). A transmissão de disposições e competências de ordem moral, de organização material da vida, de hábitos mentais, hábitos de vida, tecnologias intelectuais da vida cotidiana que têm relações com as práticas escolares são fundamentais para o ingresso e o sucesso na cultura escolar.

Algumas pesquisas evidenciam que a prática de atividades culturais durante a infância tem influência sobre as práticas culturais da vida adulta. Pessoas que praticaram na infância atividades culturais como: leitura, visita ao museu, teatro, concerto, práticas culturais amadoras de cinema, têm mais chances de ter realizado estas atividades ao longo dos últimos 12 meses do que aquelas que não vivenciaram nenhuma das atividades em questão (idem, ibid.). Portanto, a prática de realização de atividades culturais oferecidas para a criança na escola é fundamental, mas também é importante verificar a forte correlação com o meio social de origem e, em particular, com a formação escolar dos pais. (LAHIRE, 2006, p72)

No ano de 1988 com a Constituição fica estabelecido o atendimento em creches e pré-escolas como direto social das crianças,

reconhecendo a Educação Infantil com dever do Estado com a Educação. Em disposto de muita participação dos movimentos de mulheres, trabalhadores, além dos próprios profissionais da educação, para o alcance de tal feito.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, articuladas as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela câmara da Educação Básica, para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares da Educação Infantil (Diretrizes curriculares Nacionais para Educação Infantil, 2010, p. 11).

As Diretrizes Curriculares ainda definem Educação Infantil conforme:

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 (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL, 2010, p.12).

Completando a definição ainda acerca de 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 (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL, 2010, p. 12).

Toda instituição escolar necessita pautar seu trabalho em uma proposta pedagógica ou projeto político pedagógico, esse seria o plano orientador da instituição, o qual define as metas que se pretendem com relação a aprendizagem e o desenvolvimento dos educandos; deverá ser elaborado sempre em um processo coletivo, com a participação de todos, inclusive comunidade escolar.

As propostas pedagógicas na Educação Infantil, devem respeitar os princípios Éticos, Políticos e Estéticos.

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades; Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL, 2010, p.16).

Os eixos norteadores das propostas curriculares da Educação Infantil são as interações e brincadeiras. As experiências na Educação Infantil devem promover o conhecimento de si e do mundo, por vivências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitam a expressão da individualidade por diferentes linguagens e formas de expressão: gestual, verbal,

plástica, dramática e musical. Ampliando nas atividades individuais e coletivas.

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como 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 (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL, 2010, p. 18).

A introdução de brinquedos e brincadeiras na educação infantil, depende da aceitação do brincar como direito da criança, compreensão da importância do brincar, vista como indivíduo que necessita de atenção, carinho, que tem iniciativa, saberes, interesses e necessidades (BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NAS CRECHES: MANUAL DE ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA, 2012, p. 10).

A necessidade da criação de ambientes educativos especialmente planejados que ofereçam oportunidade de qualidade para brincadeiras e interações.

A educação da criança, por muito tempo foi restrita a alimentação e cuidados apenas. Na atualidade a educação da criança pequena integra o sistema público de educação. Sendo assim, agora parte integrante da primeira etapa da educação básica, ela é concebida como questão de direito, de cidadania e de qualidade (BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NAS CRECHES: MANUAL DE ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA, 2012, p. 11).

A criança é cidadã, tem direitos, ainda que pequena e vulnerável, ela toma decisões, interage com o meio e com o outro, mostra, mediante seus gestos, seu olhar e palavras a forma como compreende o mundo.

O brincar ou a brincadeira – considerados com o mesmo significado neste texto – é atividade principal da criança. Sua importância reside no fato de ser uma ação livre, iniciada e conduzida pela criança com a finalidade de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si mesma, os outros e o mundo em que vive. Brincar é repetir e recriar ações prazerosas, expressar situações imaginarias, criativas, compartilhar brincadeiras com outras pessoas, expressar sua individualidade e a sua identidade, explorar a natureza, os objetos, comunicar-se, participar da cultura lúdica para compreender seu universo. Ainda que o brincar possa ser considerado um ato inerente à criança, exige um conhecimento, um repertorio que ela precisa aprender (BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NAS CRECHES: MANUAL DE ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA, 2012, p. 12).

Valorizar a cultura das crianças, deixar que contem o que gostam, valorizar experiências viidas, são oportunidades de trazer e ampliar suas narrativas. As músicas, cantigas, danças são formas de passarem suas experiências.

O brincar de qualidade, segundo Brinquedos e Brincadeiras nas creches Manual de Orientação Pedagógica, 2012 p. 49 “Lembrar que o brincar de qualidade significa que as crianças devem ter iniciativa para começar uma ação como dançar e cantar, mas necessita de um suporte cultural. ”

O uso de recursos lúdicos dentro da sala de aula se faz necessário não apenas pelo fato de promover o conhecimento, mas por ser responsável por gerar uma formação integral e globalizada na criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Articulando as experiências e saberes das crianças, com o conhecimento que faz parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, cientifico e tecnológico, garantem o pleno desenvolvimento integral das crianças, oferecendo condições e recursos em seus direitos civis, humanos e sociais.

O envolvimento na participação, diálogo, escuta, interação entre crianças da mesma faixa etária e crianças de faixas etárias diferentes, possibilitam a construção, inserção contemplando singularidades especificas e coletivas, no processo de construção, criação.

De suma importância, garantia da ludicidade, imaginação, contempladas pela interação e brincadeira, nas quais possibilitam o conhecimento de si e do mundo, ampliando suas experiências, favorecendo a imersão em diferentes linguagens, ampliando a confiança e participação em atividades individuais e coletivas.

Possibilitar vivências de modo a incentivar a curiosidade, exploração, o assumir papéis nas interações e criações, processo rico e extremamente producente.

O incentivo a participação, a criação, a interação contempladas as dimensões sociais, afetivas, cognitivas, emocionais, propiciam momentos e práticas cotidianas significativas, possibilitando o brincar, imaginar, fantasiar, como construção de vastas experiências e alargamento das relações coletivas.

Estabelecer o caráter de qualidade a uma proposta educativa é sempre uma perspectiva transitória. A qualidade se manifesta na condensação de um trabalho coletivo, participativo, democrático e de construção de sentido no confronto entre culturas. Ela é contextual, relacional, reflexiva, subjetiva, instável; ética, não sendo apenas uma definição técnica. Definir a qualidade de uma realidade é um processo de interpretação, feito na construção de significados, por meio da argumentação, da relação, do diálogo e da reflexão entre as culturas.

Se acreditarmos que as crianças possuem as suas próprias teorias, interpretações e questionamentos, que são protagonistas do seu processo de socialização nos espaços culturais em que vivem e que constroem culturas e conhecimentos, então, os verbos mais importantes na prática educativa não serão mais ‘falar’, ‘explicar’ ou ‘transmitir’, mas “ouvir”, “compreender”, “divergir, “dialogar”, “traduzir”, “formular novos conhecimentos”. Escutar significa estar aberto aos outros, compreender e construir um diálogo, acolher as diferenças e propor unidades flexíveis.

As novas perspectivas sobre as culturas da infância, as culturas familiares e a cultura escolar podem, certamente, nos auxiliar a pensar em um novo modelo de escolarização de qualidade para as crianças brasileiras, que entreteça culturas e não as negue. Uma escola que seja plural, mas não excludente. Uma escola que possa “escutar” as crianças

e se construir para e com elas. Que escute o barulho do confronto, faça emergir os mal-entendidos, compreenda as diferenças nos modos de recepção e significação, ajuste as lógicas de cada grupo cultural, analise as relações de poder e hierarquia entre eles, proponha processos de inserção social de todos. Problematizar a incomunicabilidade das culturas e criar com significados compartilhados e contínuos, que envolvam e discutam as culturas legítimas, não-legítimas, de massas, populares, infantis, as muitas culturas do mundo contemporâneo, são fundamentais no processo de escolarização.

LUCIANA CAVALCANTI

Graduação em Pedagogia pela Universidade Cidade de São Paulo (2001); Professora de Educação Infantil - na Prefeitura de São Paulo.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas escolares, / Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1059-1083, out. 2007 Disponível em http://professoresherois.com.br acesso em 10 de Nov. de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. 36p.: il.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Brinquedos e Brincadeiras de Creches Manual de Orientação Pedagógica / Secretaria de Educação Básica. - Brasília: MEC, SEB, 2012. 158p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. – Brasília. DF. 2006. V.I; il.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. – Brasília. DF. 2006. V.II; il.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, Decreto 6.094, de 24 de abril de 2007.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programas. Brasília: MEC, 2007.

CURY, Augusto Jorge. Pais brilhantes, professores fascinantes / Augusto Jorge Cury. – Rio de Janeiro: Sextante, 2003. 171p.

LAHIRE, B. Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável.
São Paulo: Ática, 1997.

LAHIRE, B. A cultura dos indivíduos. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

MALAGUZZI, L. La educación infantil em Reggio Emilia. Barcelona: Octaedro; Rosa Sensat, 2001.

JOGOS E BRINCADEIRAS POPULARES E O DESENVOLVIMENTO MOTOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO: O presente artigo tem o objetivo de fomentar uma reflexão teórica e incentivar a prática do movimento corporal na educação infantil, base indispensável para o desenvolvimento motor, afetivo e psicológico dessa faixa etária, dando oportunidade para que por meio das atividades lúdicas, as crianças se conscientizem sobre seu corpo. Dessa forma, a prática de jogos e brincadeiras populares proporciona o desenvolvimento de diversas competências relacionadas ao movimento corporal, além de promover situações de ensino e aprendizagem para a construção de habilidades corporais básicas como o desenvolvimento da motricidade fina e equilíbrio. Além disso, ao se vivenciar essas atividades, cultivamos e valorizamos a cultura lúdica brasileira.

Palavras-chave: Psicomotricidade; Movimento Corporal; Jogos e Brincadeiras.

INTRODUÇÃO

As crianças se movimentam desde que nascem adquirindo cada vez maior controle sobre seu próprio corpo e se apropriando cada vez mais das possibilidades de interação com o mundo. Engatinham, caminham, manuseiam objetos, correm, saltam, brincam sozinhas ou em grupo, com objetos ou brinquedos, experimentando novas maneiras de utilizar seu corpo e seu movimento, ampliando as possibilidades do uso significativo de gestos e posturas corporais para expressar sentimentos, emoções e pensamentos.

A Psicomotricidade contribui de maneira expressiva para a formação e estruturação do esquema corporal e tem como objetivo principal incentivar a prática do movimento em todas as etapas da vida. Por meio das atividades físicas as crianças se divertem, criam, interpretam e se relacionam com o mundo em que vivem. Por isso, cada vez mais os educadores recomendam que os jogos e as brincadeiras ocupem um lugar de destaque desde a educação infantil. A prática de jogos e brincadeiras cumpre vários objetivos pedagógicos, como trabalhar o movimento e a coordenação motora e ensinar os alunos a perceber as diferentes formas de brincar como manifestações do jeito de ser de um grupo ou de ca da um. O trabalho da educação psicomotora com as crianças deve prever a formação de base indispensável em seu desenvolvimento motor, afetivo e psicológico, dando oportunidade para que por meio das atividades lúdicas, elas se conscientizem sobre seu corpo. Bons exemplos de atividades físicas são aquelas de caráter recreativo, que favorecem a consolidação de hábitos, o desenvolvimento corporal e mental, a melhoria da aptidão física, a socialização e a criatividade, visando à formação da sua personalidade.

Dessa forma, apresento alguns jogos e brincadeiras populares que proporcionam o desenvolvimento de competências relacionadas ao movimento corporal, de acordo com as propostas pedagógicas previstas no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998). A intenção é proporcionar a vivência de atividades que cultivem e valorizem a cultura lúdica brasileira, além de promover situações de ensino e aprendizagem para a construção de habilidades corporais básicas como o desenvolvimento da motricidade fina e equilíbrio.

O DESENVOLVIMENTO MOTOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nos primeiros anos de vida, a criança explora o mundo que a rodeia com os olhos e as mãos, por meio das atividades motoras. É em função do seu desenvolvimento motor que a criança se transformará numa criatura livre e independente, estando ao mesmo tempo, desenvolvendo as primeiras iniciativas intelectuais e os primeiros contatos sociais com outras crianças. Por meio da exploração motora a criança desenvolve consciência do mundo que a cerca, e de si própria.

Dessa forma, o desenvolvimento motor está intrinsecamente inter-relacionado às

áreas cognitivas e afetivas do comportamento humano, sendo influenciado por muitos fatores. O controle motor possibilita à criança experiências concretas, que servirão como base para a construção de noções básicas para o seu desenvolvimento intelectual e global.

Segundo Oliveira (2001), toda sequência básica do desenvolvimento motor está apoiada na sequência de desenvolvimento do cérebro, visto que a mudança progressiva na capacidade motora de um indivíduo é desencadeada por sua interação com seu ambiente e com a tarefa em que ele esteja engajado.

As experiências motoras que se iniciam na infância são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, principal meio pelo qual a criança explora, relaciona e controla seu meio ambiente. O movimento se relaciona com o desenvolvimento cognitivo, a fim de que a integração das sensações provenientes de movimentos resulta na percepção e toda aprendizagem simbólica posterior depende da organização destas percepções em forma de estruturas cognitivas.

O movimento humano é mais do que simples deslocamento do corpo no espaço: constitui-se numa linguagem que permite uma ação sobre o meio físico e atuação sobre o meio ambiente, mobilizando o indivíduo por meio de seu teor expressivo. As maneiras de andar, correr, arremessar e saltar, por exemplo, resultam das interações sociais e de sua relação com o meio: são movimentos cujos significados têm sido construídos em função das diferentes necessidades, interesses e possibilidades corporais humanas presentes nas diferentes culturas em diversas épocas da história; incorporando-se aos comportamentos humanos e constituindo-se assim numa cultura corporal.

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES RELACIONADAS AO MOVIMENTO CORPORAL

Dentre as inúmeras competências e habilidades importantes na Educação Infantil, trataremos sobre o movimento corporal. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), a prática da educação infantil deve ser organizada de modo a proporcionar aos alunos condições de perceber as estruturas rítmicas para expressarem-se corporalmente por meio da dança, brincadeiras e de outros movimentos; sendo incentivados a participar em brincadeiras e jogos que envolvam correr, subir, descer, escorregar, pendurar-se, movimentar-se, dançar etc.

Oportunidades devem ser oferecidas para que esses alunos ampliem gradualmente conhecimento e controle sobre o corpo e o movimento; valorizem as suas conquistas corporais; utilizem recursos de deslocamento e das habilidades de força, velocidade, resistência e flexibilidade nos jogos e brincadeiras dos quais participa.

Os alunos também devem aprender a controlar gradualmente o próprio movimento, aperfeiçoando seus recursos de deslocamento e ajustando suas habilidades motoras para

utilização em jogos, brincadeiras, danças e demais situações; utilizando os movimentos de preensão, encaixe, lançamento, e outros, para ampliar suas possibilidades de manuseio dos diferentes materiais e objetos; apropriar-se progressivamente da imagem global de seu corpo, conhecendo e identificando seus segmentos, elementos e desenvolvendo cada vez mais uma atitude de interesse e cuidado corporal.

A educação do movimento prioriza o aspecto motor na formação do educando, compreendendo a realização de atividades motoras que visam o desenvolvimento de habilidades (correr, saltar, saltitar, arremessar, empurrar, puxar, balançar, subir, descer, andar), capacidade física (agilidade, destreza, velocidade, velocidade de reação) e qualidades físicas (força, resistência muscular localizada, resistência aeróbica e resistência anaeróbica). O trabalho com movimento contempla a multiplicidade de funções e manifestações do ato motor, propiciando um amplo desenvolvimento de aspectos específicos da motricidade, abrangendo uma reflexão acerca das posturas corporais implicadas nas atividades cotidianas, bem como atividades voltadas para a ampliação da cultura corporal de cada criança.

MOVIMENTO CORPORAL COM JOGOS E BRINCADEIRAS POPULARES

Brincadeiras Populares ou Folclóricas são aquelas brincadeiras antigas e que são passadas de geração para geração mantendo suas regras básicas de origem. Muitas delas existem há séculos, e por vezes costumam ter variações ou sofrer modificações de acordo com a região do Brasil, porém seus objetivos são sempre os mesmos. A manutenção destas atividades é muito importante para a preservação da história e do folclore do nosso país.

Os nomes podem variar de um lugar para outro, mas as brincadeiras populares, de tão importantes, são estudadas por diversos pesquisadores e reunidas em dezenas de livros. Mais comuns no passado ou nas cidades menores, essas brincadeiras ensinam as crianças a aceitar derrotas e a vibrar com as vitórias. Há opções para alunos a partir dos 4 anos, que já são capazes de seguir regras fáceis. Por volta de 6 ou 7 anos, jogos mais complicados, como a amarelinha, são sucesso garantido. A seguir vamos conhecer um pouco mais sobre três brincadeiras populares brasileiras: a amarelinha, o pular corda e a queimada.

A amarelinha é uma das brincadeiras de rua mais tradicionais do Brasil, existindo diversos tipos, desenhados com giz, tijolo, terra ou tinta. O objetivo da amarelinha é desenvolver a coordenação motora, a percepção, a capacidade de saltar e girar, o equilíbrio e a consciência corporal das crianças. Por ser um jogo de regras, a amarelinha incentiva a aprendizagem social - ao pularem este diagrama, as crianças aprendem a competir, colaborar e a combinar o que pode e o que não pode naquele momento.

A amarelinha estimula também a criança

a ter noções dos números, trabalhando a ordem das casas numéricas, do número um ao dez, além de estimular à habilidade do equilíbrio, porque as áreas que não existem associações de casas, ou seja, nos quadrados 1-4-7-10, as crianças apenas podem colocar um pé, e nas demais com casas juntas 2 e 3, 5 e 6, 8 e 9, e Céu, podem e devem colocar os dois pés.

De norte a sul do Brasil, há uma grande diversidade de tipos de amarelinha podendo variar os objetivos, como por exemplo, sair pulando por figuras geométricas até completar o desenho proposto. Um tipo bem popular no norte de Minas Gerais, a amarelinha do caco, é especialmente rico para estimular a motricidade em crianças da pré-escola. Diferentemente da amarelinha tradicional, na versão do caco se chuta a pedra pulando em um pé só e seguindo o trajeto predeterminado.

Na amarelinha em caracol (Sudeste do Brasil) as crianças desenvolvem o equilíbrio fazendo todo o percurso pulando com um pé só. Desenha-se no chão a amarelinha em forma de caracol; as crianças se posicionam em fila. A primeira joga uma pedrinha no espaço marcado com o número um. Ela deve saltar essa casa, cair na seguinte com um pé só e percorrer todas as outras pulando com esse mesmo pé. Quando chegar ao centro, pode colocar os dois pés no chão, dar meia-volta e voltar pulando em um pé só. Em seguida, brinca o segundo da fila e assim por diante. Na próxima rodada, todos devem jogar a pedra no número dois. Quem pisa na linha ou na casinha em que está a pedra sai do jogo. Se jogar a pedra no número errado, também sai. A brincadeira termina quando só houver uma criança.

A brincadeira de pular corda desenvolve o ritmo, a expressão corporal e as capacidades físicas de velocidade, força e aeróbica da criança. Como também as habilidades motoras de saltar com um e dois pés, agachar, girar, e equilibrar-se. O material da corda pode ser de sisal, náilon ou elástico com aproximadamente 4 metros de comprimento.

A sequência didática das brincadeiras de pular corda deve abordar conteúdos relacionados ao ritmo e expressão corporal, objetivando que as crianças sejam capazes de realizar os movimentos básicos de saltar com um e dois pés, agachar, girar e equilibrar-se e suas relações com o ritmo em que esses movimentos são executados, além de projetar e construir sequencias de movimentos levando em conta os seus limites corporais e os dos colegas. Embora seja tradicional da região Nordeste do Brasil, existe uma enorme diversidade de brincadeiras de pular corda em nosso país, variando de região para região em relação aos gestos que compõem as sequencias e às músicas cantadas durante a realização. No entanto, o princípio geral é basicamente o mesmo: sequencias de movimentos realizados em torno de uma corda em movimento (saltos e giros), acompanhados de uma música cantada por todos.

Os jogos com bola auxiliam no desenvolvimento de habilidades como noção de espaço, tempo, direção sentido, identificação e comparação de formas geométricas (bola e circulo), contagem,

comparação de quantidades, noção de adição.

Tradicional da Região Norte do Brasil, na Queimada deve-se formar dois grupos com o mesmo número de integrantes. Caso sobre alguém, o time com a pessoa a menos ganha uma vida. O objetivo da queimada é lançar a bola e "queimar" (atingir) um integrante do outro time. Para isso, é preciso que a bola o atinja direto e caia no chão depois de tocá-lo. O participante queimado vai para o morto, ou cemitério, espaço atrás do campo oponente. A morte, porém, não significa a saída do jogo. Os vivos podem lançar a bola sobre a área adversária para que os mortos a arremessem. Se um morto consegue queimar alguém, ele ressuscita. Vence quem mandar todos os adversários para o cemitério.

No jogo da queimada, as crianças terão oportunidades de jogar tentando manter o jogo vivo. Para isso poderão ou não manter os colegas jogando: queimar, não ser queimado e salvar seus colegas. O professor poderá avaliar seus alunos quanto à participação, cooperação e competição por meio das atitudes individuais e coletivas durante o jogo, colocando seus alunos frente a frente com a sensação de vencer ou colaborar e as crianças estarão avaliando seu desenvolvimento de acordo com o equilíbrio do jogo.

O professor poderá fazer o jogo sem a marcação e depois colocá-la para eles possam avaliar. É importante colocar que existem diferentes crianças jogando e elas têm a liberdade de serem verdadeiras. Não podemos impor as atitudes e sim mostrar os diversos caminhos que elas podem seguir. É necessário que o professor proporcione o momento de debate, com tranquilidade, para ouvir os comentários e fazer as possíveis colocações. Este jogo é muito bom para que o professor possa avaliar o comportamento real de seu aluno. É possível detectar crianças mais cooperativas (salvam mais), mais competitivas (salvam menos), crianças que fazem parcerias, e trazendo com isso a oportunidade de fazê-los ver.

É importante que no final de qualquer atividade se reúna a turma numa roda na qual os alunos falem sobre como foi jogar e tomem decisões sobre como realizar a brincadeira numa próxima vez. Dessa forma, o educador poderá avaliar junto com as crianças os avanços e as dificuldades enfrentadas durante a vivência da brincadeira.

Devemos voltar nosso olhar para os aspectos relacionados com a inclusão de todos os jogadores na vivência das atividades e com a experimentação de todas as funções existentes dentro do jogo proposto. Espera-se que por meio desses jogos e brincadeiras populares, as crianças melhorem seu equilíbrio, seu raciocínio lógico, sua consciência corporal e seu convívio social, aprendendo a trabalhar com regras.

Como esses jogos são atividades de performance individual dentro de uma dinâmica coletiva, as observações quanto ao desempenho e o entendimento de regras dos jogadores devem ser feitas individualmente, não sendo necessário que a dinâmica do grupo todo seja interrompida para que alguma orientação individual seja feita.

Considerando que os interesses

da criança da educação infantil estão sobretudo concentrados no mundo exterior e, em especial sobre o aspecto prático do movimento, as capacidades de coordenação motora são à base de uma boa capacidade de aprendizagem sensório-motora. Quanto mais elevado for o nível de desenvolvimento, mais rápido e mais seguramente poderão ser aprendidos movimentos novos, com uma economia de esforço, propiciando melhor orientação e precisão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na educação infantil é importante que a criança seja estimulada a desenvolver suas habilidades intelectuais ligadas ao desenvolvimento emocional e motor. Quando desenvolvidas sob o aspecto lúdico, essas habilidades favorecem a participação ativa da criança, aprendendo a liberar e expressar suas emoções pela exploração do movimento, do espaço e do tempo rítmico.

Ao brincar, jogar, imitar e criar ritmos e movimentos, as crianças também se apropriam do repertório da cultura corporal na qual estão inseridas. Nesse sentido, as instituições de educação infantil devem favorecer um ambiente físico e social em que as crianças se sintam protegidas e acolhidas, e ao mesmo tempo seguras para se arriscar e vencer desafios. Quanto mais rico e desafiador for esse ambiente, mais lhes possibilitará a ampliação de conhecimentos acerca de si mesmas, dos outros e do meio em que vivem. As atividades citadas neste trabalho se justificam como uma interessante e divertida forma de cultivo e valorização da cultura lúdica tradicional de nosso país. Mostrando-se também como importante forma de promover situações de ensino e aprendizagem ricas na finalidade da construção de habilidades corporais básicas e ainda como possibilidade de introduzir e desenvolver a ideia de diversificação e transformação de estruturas lúdicas convencionais. É importante também que as crianças reconheçam a possibilidade de variações e adaptações nas regras originais das brincadeiras. O jogo tradicional, além de ser o mundo de proteção da criança, possibilita-lhe espaço e tempo de prazer, de invenção, experiência sem medos e possibilidades de controle máximo possível do acaso. Oportuniza-lhe, também a conquista da liberdade, autonomia, compreensão do mundo vivido, autorreflexão, materialização de projetos, ideias e desejos e a emancipação.

Esses jogos diminuem, ainda, os efeitos dos jogos modernos, imbuídos de desejos de destruição, alienação e consumismo. Dessa forma, é fundamental valorizarmos as brincadeiras populares brasileiras, consideradas um patrimônio de nossa cultura, resgatando e sua importância no contexto escolar.

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

BALBÉ, Giovane P. Educação Física e suas contribuições para o desenvolvimento motor na educação infantil. Disponível em: http://www.efdeportes.com/efd129/educacao-fisica-e-desenvolvimento-motor-na-educacao-infantil.htm. Acesso em 11 Nov. 2018.

FRIEDMANN, Adriana. Brincar: crescer e aprender. São Paulo: Editora Moderna, 1996. 128p.

OLIVEIRA, Gislene C. Psicomotricidade: Educação e Reeducação num enfoque Psicopedagógico. 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.150p.

Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 269p.

TREVISAN, Rita Especial Brincadeiras Tradicionais. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/5639/brincadeiras-tradicionais. Acesso em 11 Nov. 2018.

A IMPORTÂNCIA DO JOGO PARA O DIAGNÓSTICO PSICOPEDAGÓGICO

RESUMO: Este artigo tem por objetivo abordar a importância do jogo para o diagnóstico psicopedagógico. Muitas crianças, adolescentes e, até mesmo, adultos possuem dificuldades de aprendizagem. O Psicopedagogo é o profissional especializado que tem a função de identificar as dificuldades e os transtornos que interferem na assimilação dos conteúdos, fazendo a intervenção necessária. Por isso, a finalidade desse artigo é mostrar o campo de atuação da Psicopedagogia; conceituar a intervenção Psicopedagógica e o diagnóstico psicopedagógico; como o sujeito aprende; a história do jogo e, por fim, o papel do jogo no diagnóstico psicopedagógico. Para a execução desse trabalho, utilizamos a pesquisa bibliográfica. Foram selecionadas autoras renomadas na área da Psicopedagogia, tais como: Nádia Bossa, Tizuco Kishimoto, Simaia Sampaio, Fátima Alves, Gabriela Carrera, dentre outras.

Palavras-chave: Jogo; Diagnóstico Psicopedagógico; Psicopedagogia.

INTRODUÇÃO

Engana-se quem acredita que as dificuldades de aprendizagem não afetam a pessoa na sua totalidade. Muito pelo contrário, a pessoa sofre por não conseguir cumprir com aquilo que espera de si mesma e também, com o que os outros esperam dela. Sofre ainda, por ser desvalorizada pelos demais.

Desse modo, o sujeito que apresenta um baixo rendimento escolar é visto como fracassado na vida.

Na sala de aula, normalmente, encontramos crianças que embora tenham a capacidade necessária, não conseguem atingir o rendimento que seria esperado delas. Logo, não aprendem como as outras crianças e os métodos utilizados não funcionam com elas.

Sabe-se que os problemas de aprendizagem que aparecem no decorrer da vida acadêmica são complexos e suas manifestações podem ser sintomas de diversos fatores.

Por isso, vale ressaltar a importância e a singularidade do diagnóstico psicopedagógico, pois o diagnóstico apropriado de cada um é ferramenta indispensável para poder intervir no processo de ensino-aprendizagem de maneira adequada. Não esquecendo que um diagnóstico errôneo, poderá trazer consequências gravíssimas físicas e psicológicas para a criança.

A metodologia utilizada para a realização desse artigo foi a pesquisa bibliográfica, por meio de livros, revistas, sites e jornais. Foram selecionadas e estudadas autoras renomadas no campo da Psicopedagogia, tais como: Nádia Bossa, Tizuco Morchida Kishimoto, Simaia Sampaio, Fátima Alves, Gabriela Carrera, Leila Chamat, Maria Lúcia Weiss, Jurema Cunha, dentre outras.

Este trabalho teve como principal objetivo abordar a importância do jogo para o diagnóstico psicopedagógico.

A princípio, mostramos o campo de atuação da Psicopedagogia, conceituamos a intervenção Psicopedagógica e o diagnóstico psicopedagógico. Além disso, buscamos uma definição de como o sujeito aprende e como ocorre essa aprendizagem significativa. Por fim, abordamos a história do jogo e a importância do jogo para o diagnóstico psicopedagógico.

A PSICOPEDAGOGIA

Sabe-se que o campo da Psicopedagogia é amplo. O Psicopedagogo, além de atuar com o objetivo de reconhecer, tratar e prevenir as dificuldades dos sujeitos inseridos no processo de ensino-aprendizagem, também ajuda a minimizar os problemas de aprendizagem, trabalhando em conjunto com os professores e a família da criança.

Nessa perspectiva, Bossa (2000) acredita que:

A psicopedagogia preocupa-se com o problema de aprendizagem, ocupando-se inicialmente com o processo como a mesma ocorre. Estuda as características da aprendizagem humana; como se aprende; como essa aprendizagem varia evolutivamente e está condicionada por vários fatores, como se produz as alterações

na aprendizagem, como reconhecê-las, tratá-las e preveni-las. O Psicopedagogo atua nos processos educativos com o objetivo de diminuir a frequência dos problemas de aprendizagem abordando as questões didático-metodológicas, bem como na formação e orientação dos professores, além de fazer aconselhamento aos pais. (BOSSA, 2000, p.21)

A PSICOPEDAGOGIA CLÍNICA

É imprescindível que o Psicopedagogo Clínico tente propiciar o ambiente harmonioso, agradável e lúdico, a fim de que o paciente sinta-se confiança para falar de seus medos, angústias, alegrias e tudo o que o incomoda ou o agrada. Ele tem que se sentir confortável para perguntar tudo o que ele quiser saber, dizer tudo o que pensa e cooperar com o Psicopedagogo em sua atuação.

Para isso, é ferramenta importante o trabalho com os jogos nas sessões

de Psicopedagogia, a fim de que o profissional possa ter êxito no diagnóstico.

Para Bossa (1999, p.33-5) o trabalho do Psicopedagogo Clínico deve ser do seguinte modo:

Conversar com o paciente para auxiliá-lo na compreensão e elaboração de suas dificuldades.

Brincar, pois no brincar se aprende sobre o funcionamento da vida além de desenvolver a criatividade e a capacidade simbólica.

Jogar, pois assim o paciente aprende a aceitar regras, além de desenvolver o raciocínio, a atenção e a concentração. Percebe que em diferentes situações há ganhos e perdas.

Ler para o paciente a fim de que ele possa conhecer e saber muitas coisas sobre a vida e o mundo em que vive.

Olhar as tarefas e auxiliá-lo nas dúvidas e correções, analisar e entender os erros para que os compreenda e não volte a repeti-los.

Propor atividades para desenvolver habilidades e competências requeridas no aprendizado escolar.

Ajudar a encontrar a melhor maneira de estudar, pois o cliente deverá descobrir o que facilita a sua compreensão e a sua memorização.

Conversar com os pais para que possam compreender e aceitar as possíveis dificuldades do filho, bem como orientá-los sobre a melhor maneira de ajudá-lo.

Fonte: http://reconstruye.com/2014/10/23/diagnostico-psicopedagogico/ - Acesso em 22 junho 2018.

A PSICOPEDAGOGIA INSTITUCIONAL

A função do psicopedagogo na escola é prevenir as dificuldades de aprendizagem e, consequentemente, o fracasso escolar. Em virtude disso, cabe ao psicopedagogo auxiliar os professores, os pais e a equipe de gestão escolar, realizando um trabalho com caráter preventivo.

O psicopedagogo tem que fazer com que a escola seja a solução e não o problema. Diante disso, o profissional de psicopedagogia deverá ajudar a equipe escolar a transformar o âmbito escolar em um espaço para a construção do conhecimento. Para isso, ele deverá colaborar na elaboração do projeto pedagógico. Ele também poderá realizar o diagnóstico institucional para identificar problemas que estão interferindo no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Quanto ao papel do Psicopedagogo na instituição escolar, Bossa (2000, p.21), afirma que:

Cabe ainda, ao Psicopedagogo assessorar a escola, alertando-a para o papel que lhe compete, seja reestruturando a atuação da própria instituição junto a alunos e professores, seja ainda redimensionando o processo de aquisição e incorporação do conhecimento dentro do espaço escolar, seja encaminhando alunos para outros profissionais. (BOSSA, 2000, p.21)

Primeiramente, o psicopedagogo deve avaliar a dificuldade de ensino da criança, pois pode ser, entre muitas variáveis, uma falha de ensino do professor, que deverá estar aberto a mudar as estratégias e metodologias de ensino, a fim de que o aluno tenha mais facilidade em aprender.

Em seguida, se for o caso, o psicopedagogo deverá orientar o professor para que encontre a melhor forma de ajudar a criança que apresenta dificuldade de aprendizagem. Se houver necessidade, ele poderá junto com a equipe escolar, encaminhar a criança para outros profissionais, tais como: psicólogo, fonoaudiólogo, neurologista, dentre outros.

Deve-se ressaltar que não é porque o aluno tem dificuldade de ensino em determinada disciplina que ele terá distúrbios patológicos, ou de outra natureza, e deverá ser encaminhado ao psicopedagogo, psicólogo, médico, fonoaudiólogo, dentre outros profissionais da saúde. Pode ser que essa dificuldade de ensino esteja ligada ao professor, ou seja, a forma que o professor está ensinando não está de acordo com a forma que a criança aprende. Além disso, também existem outros fatores que interferem na aprendizagem escolar.

Logo, não se pode eximir a responsabilidade da escola de oferecer uma educação de qualidade para os discentes.

Cabe à escola, preocupar-se com as dificuldades de ensino dos alunos e orientar os professores, para que observem essa situação e caso necessitem mudem de estratégia e metodologia de ensino, a fim de que o aluno tenha uma aprendizagem significativa.

AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

A educação do século XXI tem um dos maiores desafios sociais que é a integração e socialização das crianças que possuem dificuldades de aprendizagem. Com isso, para os pais que enfrentam esses desafios, pois tem um filho com dificuldade de aprendizagem, também é colocada essa difícil tarefa.

No que diz respeito às dificuldades de aprendizagem, Carrera (2009, p.7) afirma que:

As dificuldades de aprendizagem, procedem essencialmente, da capacidade de conceitualizar e processar a informação, assim como do desenvolvimento das destrezas. As habilidades afetadas com maior frequência são: leitura, escrita, processamento auditivo e da fala, raciocínio e matemática. (CARRERA, 2009, p.7)

A autora salienta que o principal desafio que têm os pais, professores e profissionais da educação é ajudar as crianças que apresentam dificuldades na aprendizagem a adquirir confiança em si mesmas.

O principal desafio que têm os pais, professores e profissionais que trabalham com crianças que apresentam dificuldades é ajudá-las a adquirir confiança em si mesmas, a acreditar nas suas capacidades. Eles devem saber que as pessoas aprendem de diferentes modos e que sua energia pode ser encaminhada para encontrar estratégias adequadas para a aprendizagem, ao invés de procurar maneiras de esconder suas dificuldades. (CARRERA, 2009, p.29)

Ressalta a grande responsabilidade que tem esses profissionais:

Os professores e profissionais que trabalham com essas crianças têm uma grande responsabilidade. Suas habilidades em observar, em detectar o problema, em saber como dar o feedback e decidir como e quando intervir são de sua importância. Estas crianças necessitam de um ambiente seguro, estimulante, onde os erros sejam permitidos e assumir riscos seja incentivado. Quando a criança sente que aprender é uma experiência excitante da qual se pode desfrutar, então isso se transformará em algo que nunca termina, durando toda a vida. (CARRERA, 2009, p.29-30)

Carrera, ainda menciona que não existe cura, que as pessoas têm que lidar com as dificuldades de aprendizagem ao longo da vida.

Não existe nenhuma cura para as dificuldades de aprendizagem: são desafios para toda a vida. No entanto, as crianças com esse tipo de problema podem progredir muito e, em muitos casos, podem aprender formas de superar suas limitações. Com o suporte adequado, as crianças com dificuldades de aprendizagem podem aprender e, de fato aprendem, com sucesso. (CARRERA, 2009, p.7)

A autora menciona a importância de se fazer cedo a intervenção de

suporte:

Os problemas de aprendizagem não desaparecem; no entanto, a criança pode aprender a compensar suas dificuldades. Quando mais cedo for realizada a intervenção de suporte, a criança poderá aprender a

conduzir melhor sua dificuldade em aprender. (CARRERA, 2009, p.95)

A autora enfatiza que não é fácil detectar quando uma criança apresenta problemas na aprendizagem, porém existem inúmeros indicadores que os especialistas já identificaram para detectá-los e que a maior parte desses indicadores é detectada quando a criança se encontra no ensino fundamental.

Carrera, enfatiza o cuidado que devemos ter com a "nomenclatura", para que não rotulemos as crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem:

Cada criança é única, as formas na qual os problemas de aprendizagem se manifestam está relacionada com a individualidade de quem aprende; portanto, não existem nem causas únicas, nem tratamentos iguais; não existe a criança disléxica, existe uma criança que apresenta dislexia. (CARRERA, 2009, p.95)

Para isso, é necessário que conheçamos a criança na sua totalidade, ajudando-a a conhecer suas fraquezas e seus pontos fortes, permitindo assim, que adquira sucesso no processo de ensino-aprendizagem.

É importante conhecer a criança na sua totalidade, entender sua problemática específica, ajudá-la a conhecer seus pontos fortes e fraquezas e buscar estratégias de suporte que lhe permitam ter sucesso na aprendizagem. (CARRERA, 2009, p.95)

O DIAGNÓSTICO PSICOPEDAGÓGICO

Segundo Sampaio (2012, p.17), "[...] o diagnóstico psicopedagógico clínico tem como objetivo identificar as causas dos bloqueios que se apresentam nos sujeitos com dificuldades de aprendizagem."

A autora ressalta que esses bloqueios são apresentados por meio de sintomas que podem se manifestar de diversas maneiras, tais como: agressividade, baixo rendimento escolar, agitação, falta de concentração, etc.

Sampaio compara a realização de um diagnóstico com a montagem de um quebra-cabeças, à medida que se encaixam as peças, o profissional vai descobrindo o que está por trás destes sintomas. Essas peças do "quebra-cabeça" são oferecidas pela família, pela escola e pelo próprio sujeito. Porém, a maneira de montá-las, dependerá estritamente do Psicopedagogo. Para que o profissional obtenha êxito, é preciso que dê importância aos aspectos objetivos e subjetivos nos diversos âmbitos: familiar, cognitivo, social e pedagógico.

Para Weiss (2008, p.29),

Todo diagnóstico psicopedagógico é, em si, uma investigação, é uma pesquisa do que não vai bem com o sujeito em relação a uma conduta esperada. Será, portanto, o esclarecimento de uma queixa, do próprio sujeito, da família e, na maioria das vezes, da escola. No caso, trata-se do não-aprender, do aprender com dificuldade ou lentamente, do não-revelar o que aprendeu, do fugir de situações de possível aprendizagem. (WEISS, 2008, p.29)

A autora ressalta que:

O que é percebido pelo próprio indivíduo ou pelos outros é chamado de sintoma. O sintoma está sempre mostrando algo, é

um epifenômeno. Com o sintoma o sujeito sempre "diz alguma coisa aos outros", se comunica, e "sobre o sintoma sempre se pode dizer algo." (WEISS, 2008, p.30)

Quando ao objetivo básico do diagnóstico psicopedagógico, Weiss acredita que:

O objetivo básico do diagnóstico psicopedagógico é identificar os desvios e os obstáculos básicos no Modelo de Aprendizagem do sujeito que, o impedem de crescer na aprendizagem dentro do esperado pelo meio social. (WEISS, 2008, p.34)

Em razão disso, pode-se concluir que o diagnóstico, é uma ferramenta que dará suporte ao Psicopedagogo para que ele possa fazer o encaminhamento necessário. Ele tem a função de estabelecer as causas que estariam provocando determinado sintoma, determinada dificuldade de aprendizagem.

Porém, é necessário que o profissional tenha cuidado no processo de diagnóstico, pois poderá levantar hipóteses erradas sobre o paciente, o que acarretará sérias consequências para a vida social e escolar da criança. Por exemplo, no caso de transtorno de Déficit de Atenção, se diagnosticado de maneira incorreta, a criança poderá tomar medicamentos sem que haja necessidade. O mesmo ocorre, na suspeita de depressão. Portanto, é de suma importância que o profissional seja cuidadoso nesse processo e não "rotule" seu paciente, pois informações falsas trarão sérias consequências para a criança.

O QUE É APRENDER?

Aprender não é apenas um processo de entrada e saída de informação. Muito menos, devemos considerar somente algo que se dá por intermédio da área emocional.

Conforme Carrera (2009, p.31) "[...] o aprendizado integra o cerebral, o psíquico, o cognitivo e o social."

Além disso, toda nossa bagagem cultural tem uma forte influência no nosso aprendizado, ou seja, nossas vivências, experiências passadas, sentimentos e emoções e também as situações que estão ligadas ao aprender.

Aprender é, portanto, produto das práticas culturais e sociais. Segundo Risueño e La Motta apud Carrera (2009, p. 31)

Nossa estrutura psíquica dá sentido aos processos perceptivos, enquanto a organização cognitiva sistematiza toda a informação recebida de uma forma muito pessoal de acordo com as experiências vivenciadas e as situações sociais onde elas se desenvolvem.

Alves (2012), afirma que é a partir dos primeiros anos de vida que ocorre o desenvolvimento da inteligência, da afetividade e das relações sociais. E que isso será fator determinante para as capacidades futuras.

Os primeiros anos de vida têm uma importância capital: o desenvolvimento da inteligência, da afetividade, das relações sociais é tão rápido que sua realização determinará em grande parte as capacidades futuras. Qualquer perturbação poderá também, se não foi detectada a tempo e tratada de maneira adequada, diminuir consideravelmente as capacidades futuras. (ALVES, 2012, p.21)

Para Carrera (2009), os seres humanos precisam de contínuas aprendizagens que começam a aparecer a partir da gestação:

Os seres humanos precisam de contínuas aprendizagens que começam a ocorrer a partir da gestação. O aprender é o caminho para atingir o crescimento, a maturidade e o desenvolvimento como pessoas num mundo organizado; as interações com o meio nos permitem a organização do conhecimento. (CARRERA, 2009, p.31)

Atualmente, o processo de aprendizagem não é mais considerado uma ação passiva, em que o sujeito apenas recebe a informação, nem o ensinamento uma mera transmissão de informação. O professor não é mais o detentor de todo o saber. Sabe-se que hoje, ao falarmos da aprendizagem, referimo-nos como aprendizagem interativa, da dimensionalidade do saber, aquela em que o sujeito atua de forma ativa, é parte integrante do processo ensino-aprendizagem, o qual por meio do processo mental acaba adquirindo um conhecimento novo. O papel da escola é formar cidadãos críticos, conscientes de seus direitos e deveres na sociedade.

Segundo Carrera (2009, p.31), "a aprendizagem é uma função integrativa, na qual se relacionam o corpo, a psique e a mente para que o indivíduo possa apropriar-se da realidade de uma forma particular." (Carrera, 2009, p.45)

Por isso é importante considerarmos "não só as funções cerebrais e sua relação com os processos cognitivos, mas também entender que cada indivíduo terá a sua forma particular de processamento da informação, que não depende só do cerebral, mas também está arraigado no psíquico." (Carrera, 2009, p.45)

Para a autora, há uma aprendizagem da realidade que interage com a aprendizagem de si mesmo:

Na aprendizagem o sujeito é compreendido na sua totalidade. Aprende a partir do seu corpo, suas emoções, a partir da sua capacidade intelectual e do seu esquema referencial. Ao aprender o sujeito descobre a si mesmo ao distinguir-se como um eu diferente dos demais e do mundo. (CARRERA, 2009, p.85)

Carrera acredita que a aprendizagem caminha unida ao crescimento, ou seja, a criança vai deixando a dependência para chegar a ser independente e nesse processo ela deve ser capaz de transferir seus afetos para fora do núcleo familiar:

A aprendizagem caminha unida ao crescimento, deixando, pouco a pouco, a dependência para chegar a ser independente. Nesse processo a criança deve ser capaz de transferir seus afetos para fora do núcleo familiar e encontrar outros modelos de identificação com seus colegas e professores. Também, é a família, que deve dar o espaço para a aceitação do crescimento, já que este é o caminho para que ocorra a socialização dos processos do pensamento e dos mecanismos de contato com a realidade. (CARRERA, 2009, p.85)

Com isso, não só a família, como também a escola têm um papel muito grande nesse processo, pois podem aceitar o erro ou podem fazer com que a criança o transforme em medo do fracasso:

A família com sua atitude, pode permitir que o erro seja admissível ou pode transformá-

lo em medo do fracasso. O mesmo pode suceder com a escola. (CARRERA, 2009, p.85-86)

A HISTÓRIA DO JOGO

Os jogos estão presentes em diferentes épocas da vida das pessoas, desde os primeiros momentos da vida do bebê. Podemos perceber o quanto eles participam da construção das personalidades e interferem nos próprios modos de aprendizagem humanos.

O brinquedo pode representar uma das maneiras de resguardar a história da humanidade.

Do ponto de vista histórico, Kishimoto exemplifica que:

A análise do jogo é feita a partir da imagem da criança presente no cotidiano de uma determinada época. O lugar que a criança ocupa num contexto social específico, a educação a que está submetida e o conjunto de relações sociais que mantém com personagens do seu mundo, tudo isto permite compreender melhor o cotidiano infantil – é nesse cotidiano que se forma a imagem da criança e do seu brincar. (KISHIMOTO, 1993, p.7)

A autora completa ainda que:

Cada tempo histórico possui uma hierarquia de valores que oferece uma organicidade a essa heterogeneidade. São esses valores que orientam a elaboração de um banco de imagens culturais que se refletem nas concepções de criança e seu brincar. (KISHIMOTO, 1993, p.7-8)

Kishimoto (2003), afirma que "se o arco e a flecha hoje aparecem como brinquedos, em certas culturas indígenas representavam instrumentos para a arte da caça e da pesca" (KISHIMOTO, 2003, p.17)

Segundo a autora: "por ser elemento folclórico, o jogo tradicional infantil assume características de anonimato, tradicionalidade, transmissão oral, conservação, mudança e universalidade." (KISHIMOTO, 1993, p.15)

A autora ressalta ainda que o jogo tradicional infantil é espontâneo, a criança brinca pelo prazer de o fazer:

O jogo tradicional infantil é um tipo de jogo livre, espontâneo, no qual a criança brinca pelo prazer de o fazer. Por pertencer à categoria de experiências transmitidas espontaneamente conforme motivações internas da criança, ele tem um fim em si mesmo e preenche a dinâmica da vida social, permitindo alterações e criações de novos jogos. (KISHIMOTO, 1993, p.16)

É de suma importância que possamos compreender a origem e o significado dos jogos tradicionais infantis. Para isso, é necessário fazer uma investigação das raízes folclóricas, tendo em vista que elas foram responsáveis pelo seu surgimento.

Kishimoto (1993, p.20) enumera as hipóteses acerca da origem comum do folclore em diversos países.

1- As histórias se originam na humanidade primitiva e todas as raças conservam-nas através de suas migrações;

2- Há em tempos passados um contato direto entre as diversas raças humanas, graças ao qual os contos são transmitidos de uma tribo a outra; e

3- Há uma tal semelhança entre a mentalidade de diversas raças durante a fase primitiva de seu desenvolvimento, que elas podem ter inventado ao mesmo tempo as estórias, independentemente umas das outras.

Portanto, conforme a autora: "essas três hipóteses tentam explicar a semelhança dos contos e jogos em diversos países, a da imigração em tempos remotos, a origem das estórias na humanidade primitiva e a criação independente das mesmas por diversos povos. (KISHIMOTO, 1993, p.20)

O PAPEL DO JOGO NO DIAGNÓSTICO PSICOPEDAGÓGICO

Cabe ao psicopedagogo identificar as dificuldades e as defasagens dos alunos durante o processo de ensino-aprendizagem no âmbito escolar. Para que o Psicopedagogo realize a sua função obtendo grandes resultados, é preciso que ele repense o ensinar e adote a aprendizagem lúdica como principal instrumento de profissão, pois é por meio do lúdico que a criança irá adquirir uma confiança maior entre o psicopedagogo, ela poderá transmitir seus sentimentos e emoções, além de fazer com que o profissional entenda o mundo em que a criança vive.

Portanto, a aprendizagem lúdica é primordial nas sessões de psicopedagogia, pois é por intermédio dos desenhos, pinturas, que o psicopedagogo poderá saber mais a respeito da vida da criança, de como ela vive, com quem ela vive, quais são os sentimentos que ela tem em diversas situações (medo, ansiedade, angústia...) enfim, como é a convivência dela (meio familiar e social).

Desse modo, o psicopedagogo terá a confiança da criança, fortalecerá os laços de proximidade e convívio e conseguirá identificar as dificuldades e defasagens dos alunos para que possa fazer a intervenção necessária.

É muito mais fácil o psicopedagogo adquirir a confiança da criança por meio do lúdico, do que pedir para ela falar.

O lúdico desperta o interesse da criança. Para ela são apenas desenhos, pinturas, jogos, mas para o psicopedagogo essas ferramentas dizem muita coisa. Um simples desenho, poderá retratar sentimentos ou situações (familiares, sociais), como por exemplo: insegurança, se a criança sofre maus tratos em casa e isso interfere muito no processo de ensino-aprendizagem do aluno.

Fonte: http://cursoposneuro.com.br/10-coisas-que-voce-precisa-saber-sobre-o-desenho-do-seu-filho/ - Acesso em 22 junho 2018.

Segundo Chamat (2008, p.59-60), a forma lúdica do conhecimento formal deve ser inserida na primeira parte da sessão e outros elementos lúdicos como jogos, na segunda. Esses últimos podem ser utilizados como estímulos reforçadores da primeira parte.

Essa autora aponta que todo trabalho deve iniciar com desenhos, pinturas, que desenvolvam a autoestima e as relações dos vínculos afetivos, iniciando assim, a aprendizagem.

A autora salienta ainda que a função do Psicopedagogo é a de afastar o sintoma, inserindo a aprendizagem lúdica:

O acompanhamento, a observação e a modificação de posturas frente ao aprendizado irá direcionar às particularidades de cada indivíduo: levando em conta seu tempo e construção de saberes. A tarefa primordial do Psicopedagogo é a de afastar o sintoma e inserir a aprendizagem lúdica. Por exemplo: se não sabe formar frases, deve-se detectar o que sabe e o que deve ser inserido para assimilação. (CHAMAT, 2008, p.59-60)

No que diz respeito ao trabalho com os jogos (Brandão, Seal, Ferreira, et.al, 2009, p.9), acreditam que:

Os jogos são práticas culturais que se inserem no cotidiano das sociedades em diferentes partes do mundo e em diferentes épicas da vida das pessoas. Por outro lado, eles também cumprem papéis diversos relacionados à expressão da cultura dos povos. (BRANDÃO; FERREIRA; MORAIS, et.al, 2008, p.9)

As autoras enfatizam ainda que:

O jogo, além de constituir-se como veículo de expressão e socialização das práticas culturais da humanidade e veículo de inserção no mundo, é também uma atividade lúdica em que crianças e/ou adultos se engajam num mundo imaginário, regido por regras próprias que geralmente são construídas a partir das próprias regras sociais de convivência. (BRANDÃO; FERREIRA; MORAIS, et.al, 2008. p.10)

Portanto, pode-se perceber a importância dos jogos no desenvolvimento humano, pois eles possibilitam a ação no mundo e estão sujeitos a regras.

Kishimoto (2003, p.36), menciona que o jogo é importante não só como recurso da educação, como também se materializa na prática psicopedagógica:

O brinquedo educativo data dos tempos do Renascimento, mas ganha força com a expansão da Educação Infantil [...]. Entendido como recurso que ensina, desenvolve e educa de forma prazerosa, o brinquedo educativo materializa-se no quebra-cabeça, destinado a ensinar formas ou cores; nos brinquedos de tabuleiro, que exigem a compreensão do número e das operações matemáticas; nos brinquedos de encaixe, que trabalham noções de sequência, de tamanho e de forma; nos múltiplos brinquedos e brincadeiras cuja concepção exigiu um olhar para o desenvolvimento infantil e materialização da função psicopedagógica: móbiles destinados à percepção visual, sonora ou motora; carrinhos munidos de pinos que se encaixam para desenvolver a coordenação motora; parlendas para a expressão da linguagem; brincadeiras envolvendo músicas, danças, expressão motora, gráfica e simbólica. (KISHIMOTO, 2003, p.36)

Quanto à entrevista lúdica, Cunha (2000, p.99)

Em função das características da atividade, é mais adequado trabalhar em uma sala que não seja o consultório de adultos. É mais conveniente, então, realizar a atividade em uma sala preparada para brincar, ou seja, uma sala fácil de limpar, razoavelmente ampla, para não prejudicar a liberdade de expressão, e, sempre que possível, próxima a um banheiro e/ou cozinha, onde a criança possa ter acesso fácil à água, caso deseje brincar com ela, assim como possa limpar a sujeira de material de tinta, canetinhas, argila e semelhantes. (CUNHA, 2000, p.99)

A autora destaca também que o material lúdico deve ser apresentado sem uma ordem aparente, em caixas ou armários com tampas ou portas abertas, devendo ser adequado para atender crianças de diferentes idades, sexo e interesses.

Fonte: http://psicopedagogiacuritiba.com.br/o-que-e-psicopedagogia/ - Acesso em 22 junho 2018.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aprender não é considerado apenas um processo de entrada e saída de informação. O aprendizado vai além disso, ele integra as áreas: cerebral, psíquica, cognitiva e social do sujeito.

No que se refere às dificuldades no processo de aprendizagem, cabe ao psicopedagogo identificar as dificuldades e as defasagens dos alunos durante o processo de ensino-aprendizagem no âmbito escolar.

O lúdico é uma ferramenta essencial para o trabalho do Psicopedagogo, pois possibilita que a criança adquira uma confiança maior nesse profissional, sentindo-se à vontade para transmitir seus sentimentos e emoções, fazendo com que o profissional conheça e entenda o mundo em que a criança vive.

O diagnóstico é uma ferramenta que dá suporte ao Psicopedagogo, a fim de que ele possa fazer o encaminhamento necessário. Estabelece as causas que estariam provocando determinado sintoma, ou seja, determinada dificuldade de aprendizagem.

É necessário que os pais, profissionais que atuam frente às dificuldades da aprendizagem e a equipe escolar conheçam a criança na sua totalidade, para que possam ajudá-la a conhecer tanto os seus pontos fortes quanto suas fraquezas, pois assim ela obterá sucesso no processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, para se ter êxito no diagnóstico psicopedagógico é imprescindível que o Psicopedagogo adote a aprendizagem lúdica como principal instrumento de trabalho nas sessões de Psicopedagogia.

LUMA CARLOS DELGADO

Graduação em Letras Português/Inglês e Pedagogia pela Universidade Nove de Julho - UNINOVE (2010 e 2012); Especialista em Língua Portuguesa pela Universidade Cidade de São Paulo - UNICID (2013) e em Psicopedagogia Clínica e Educacional pela Universidade Nove de Julho - UNINOVE (2014). Professora de Ensino Fundamental II – Língua Portuguesa na EMEF PROF. FRANKLIN AUGUSTO DE MOURA CAMPOS.

REFERÊNCIAS

ALVES, Fátima. Psicomotricidade: corpo, ação e emoção. 5ª ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

BOSSA, Nadia. A. Fracasso Escolar: um olhar psicopedagógico. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____ A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

_____ Dificuldades de aprendizagem: o que são? Como tratá-las?: Porto Alegre: Artmed, 2000.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi Alves; FERREIRA, Andréa Tereza Brito; MORAIS, Artur Gomes de; et.al. Manual Didático: Jogos de alfabetização. Recife: CEEL, 2008.

CARRERA, Gabriela. (Org.) Dificuldades de aprendizagem: Detecção e estratégias de ajuda. Brasil: Cultural, 2009.

CHAMAT, Leila Sara José. Técnicas de Diagnóstico Psicopedagógico. São Paulo: Vetor, 2004.

_____ Técnicas de intervenção psicopedagógica: para dificuldades e problemas de aprendizagem. 1. ed. São Paulo: Vetor, 2008.

CUNHA, Jurema Alcides, et.al; Psicodiagnóstico – V. 5ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____ Jogos Infantis: O jogo, a criança e a educação. 8ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

SAMPAIO, Simaia. Manual Prático do

Diagnóstico Psicopedagógico Clínico. 4ª ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

WEISS, Maria Lúcia Lemme. Psicopedagogia Clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. 13ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

JOGOS COOPERATIVOS: HISTÓRICO E FUNDAMENTOS

RESUMO: O artigo apresenta o histórico e os principais eixos que sustentam as concepções dos jogos cooperativos, como uma proposta inovadora do trabalho pedagógico no contexto escolar como forma de constituir uma pedagogia voltada para a construção de saberes e valores para a formação cidadã, coletividade e melhoria das relações sociais, pois sua essência é estimular a cooperação, o trabalho em equipe e a união de forças. Como metodologia foi utilizada a pesquisa qualitativa apoiada na base de dados Scielo e bibliografia específica sobre o tema. Os jogos cooperativos funcionam como práticas educativas promotoras de socialização solidária, cidadania e educação cooperativa.

Palavras-chave: Jogos Cooperativos; Cooperação; Práticas Educativas; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Em vista de vivermos em uma sociedade competitiva, na qual atitudes como, individualismo e intolerância se sobressaem para além dos princípios do coletivismo, cooperação e solidariedade, a busca pela competição é reforçada diariamente na sociedade e na escola. Todavia, sabe-se que a vida em sociedade pressupõe momentos de competir e momentos de cooperar, ou seja, tudo tem a sua adequação conforme o contexto social. No entanto, a escola ao possibilitar a conscientização de que a competição e a cooperação são valores socialmente construídos, cria oportunidades para o desenvolvimento de situações em que ora a competição, ora a cooperação se fazem necessárias nas práticas sociais.

Contrapondo-se à ideia de competição, surgem os jogos cooperativos como uma oportunidade de mudança ao paradigma social competitivo e individualista, uma nova forma de conviver com o outro e o mundo para a formação de indivíduos mais conscientes, solidários, críticos e cooperativos.

O objetivo é discutir como as concepções filosóficas dos jogos cooperativos podem contribuir para a construção de valores éticos e cidadãos no aluno, assim como fortalecer suas relações interpessoais.

Conclui-se que a Educação Física se constitui em um saber significativo com a possibilidade de mudança nas relações interpessoais dos educandos, pois os jogos cooperativos apontam para a reflexão das atitudes e comportamentos, sobressaindo-se como uma alternativa de repensar os princípios competitivos do modelo social vigente. Assim, a experiência escolar com os jogos cooperativos propõe uma reflexão e uma nova visão da cultura lúdica e esportiva como como uma alternativa de repensar os princípios da competição e promover outras formas de aprender a viver e conviver com o outro e o mundo.

A experiência escolar com os jogos cooperativos propõe uma reflexão e uma nova visão da cultura lúdica e esportiva como um facilitador de outras formas de aprender a viver e conviver com as pessoas e o mundo, agregando valores, princípios e formas de comportamentos mais solidárias, saudáveis e justas.

JOGOS COOPERATIVOS: HISTÓRICO E FUNDAMENTOS

Os estudos realizados por Orlick (1989,p.123) apud Correia (2006,p.40) demonstraram que os jogos cooperativos, assim como a concepção cooperativa, são mais antigos do que se imagina, pois já faziam parte da rotina das sociedades primitivas há milhares de anos em suas celebrações, sustentados pelo espírito cooperativo, aceitação do outro, envolvimento e diversão, o que difere sobremaneira nas concepções de vida da sociedade atual, globalizada, capitalista e individualista.

Na sociedade chinesa, a finalidade educativa é pautada na premissa cooperativa. Os dotes esportivos não se encerram somente àqueles dotados de força física, pois estão acessíveis a todos,

não importando a constituição física, idade e gênero, ancorados pelo lema "amizade em primeiro lugar, competição em segundo" e "vencer ou perder é algo temporário; a amizade é permanente". Diversas tribos indígenas brasileiras também preservam a visão cooperativista do jogo, tendo como filosofia que "o importante não é competir, mas celebrar", uma vez que valorizam os rituais de celebração para manifestar alegria e cuidado pela vida e natureza (CORREIA, 2006, p. 42).

Já na sociedade ocidental moderna, conforme o autor (2006, p. 44), as preocupações pedagógicas com os jogos cooperativos se iniciaram em 1950, com a publicação da obra "Para Todos: Manual de novos Jogos Cooperativos", com o intuito de trazer uma nova perspectiva à educação. Na publicação "Winning through cooperation" (Vencendo a competição), Orlick (1989) também introduziu os jogos cooperativos na educação, mas incorporada a uma visão sociológica, servindo de inspiração sobre o tema em todo o mundo. "O objetivo primordial dos jogos cooperativos é criar oportunidades para o aprendizado cooperativo e a interação cooperativa prazerosa" (ORLICK, 1989, p. 123 apud CORREIA, 2006, p. 40).

Segundo Correia (2006) e Brotto (2013), a perspectiva cooperativa despontou da preocupação pelo exacerbado espírito competitivo e individualista presentes nas sociedades ocidentais modernas, como uma nova proposta socioeducativa.

No Brasil, os estudos dos jogos cooperativos despontaram com os trabalhos de Brotto, na década de 1980, compreendendo que os jogos devem partir de uma abordagem filosófico-pedagógica, a fim de promover a cooperação para a melhoria da qualidade de vida. Dessa forma, introduziu e difundiu os fundamentos e a ética dos jogos cooperativos na educação atual. Por meio destes jogos, Brown (1995) apud Maia (2007, p. 130) acredita que se pode ressignificar o modelo de competição tradicional para outros inovadores, incorporando valores mais humanos, pois jogando cooperativamente, tem-se a chance de considerar o outro como um parceiro solidário, ao invés de tê-lo como adversário, trabalhando para interesses mútuos e priorizando a integridade de todos.

Há, portanto, uma estreita relação entre a cooperação e a educação: na prática cooperativa, para além de seus propósitos e interesses específicos, produz-se conhecimento, aprendizagem, educação. Na prática educativa, como um processo complexo de relações humanas, produz-se cooperação. Assim, as práticas cooperativas na escola podem constituir-se em privilegiados espaços pedagógicos, através dos quais os seus sujeitos tomam consciência das diferentes dimensões da vida social (FRANTZ, 2001, p. 244).

Darido (2001) apud Correia (2006, p. 36) considera os jogos cooperativos como uma proposta de trabalho diferenciada e inovadora por buscar a formação de valores mais humanitários, uma proposta diferente das demais porque opta pela valorização da cooperação ao invés da competição. Além de propor a busca de novas formas de jogar, com o intuito de diminuir a agressividade

e promover atitudes de sensibilidade, cooperação e solidariedade, os jogos cooperativos desencadeiam maior facilidade de comunicação e entendimento entre as crianças, estabelecendo uma relação de confiança, companheirismo e igualdade, pois todos possuem grau de importância.

Lopes (2005) apud Maia (2007, p. 136) lembra que ao se aplicar um jogo, o professor deve considerar os objetivos a serem alcançados para que no processo de aprendizagem se compreendam os propósitos a serem alcançados na atividade. Predominantemente, o objetivo do jogo cooperativo é o de atingir objetivos em comum e superar desafios trabalhando coletivamente.

No entanto, Brotto (2013, p. 64) explica que não se pode esperar que o trabalho com os jogos cooperativos seja aceito e incorporado de imediato, pois como todo processo de mudança, este também requer paciência para adequação e incorporação das novas formas de se ver um jogo. Além disso, não se pode prever se os valores defendidos pelos jogos cooperativos serão aplicados nas situações sociais, no entanto eles preconizam a iniciativa de uma nova forma de se pensar os jogos e a vida.

Em contra partida, Barreto (2006, p. 8) ressalta que não é só por meio dos jogos cooperativos que as pessoas passarão a ser cooperativas, pois há uma multiplicidade de fatores sócio-político-econômicos que estruturam a sociedade para a competição. Mas aponta para possibilidades de transformação ao se ampliar as redes de cooperativismo, utilizando-se estes jogos.

Blanco (2007, p. 57) lembra que para a efetivação de mudanças, a aprendizagem cooperativa deve ter início desde a infância, pois quando estimuladas com tais práticas, as crianças melhoram a interação social e as atitudes cooperativas entre si.

Se, mais uma vez, pensarmos nas crianças que agora começam a aprender os primeiros passos do que é pertencer a um grupo social, essa talvez seja a maneira mais eficiente de se edificar uma sociedade mais solidária. No nosso entender, bem mais eficiente do que os recursos políticos tradicionais, excessivamente verbais e racionalistas. Aprendemos muito mais e melhor por meio de experiências lúdico-vivenciais nas quais participamos de corpo e alma (BARRETO, 2006, p. 7).

Fernandes (2006) apud Maia (2007, p. 132) esclarece que o professor não pode negligenciar a competição inerente aos diferentes jogos, mas pode intervir de forma coerente para o reconhecimento da função de cada um no jogo e deve ter a medida da proporção quanto aos momentos de se trabalhar com as atividades competitivas e cooperativas.

A concepção educativa presente nos jogos cooperativos está respaldada nos preceitos da Educação para o século XXI (UNESCO), desenvolvidas por Delors (2001), tendo em vista os quatro pilares da educação para a formação do saber humano: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a ser e aprender a conviver. Tais preceitos corroboram entre si por tratarem da construção de valores humanos e atitudes pautadas no respeito às diferenças,

confiança, reconhecimento e bem-estar e na convivência cooperativa (BROTTO, 2013, p. 34).

Correia (2006, p. 29) explica que os jogos cooperativos têm como base cinco princípios fundamentais: trabalhar pela inclusão, procurando ampliar a participação e a integração entre os indivíduos; pela coletividade, uma vez que as conquistas se realizam coletivamente, reconhecendo o valor de cada um; pela igualdade de direitos e deveres, pois a participação e a responsabilidade são asseguradas pela decisão, gestão e a repartição justa dos benefícios obtidos pelo grupo; pelo desenvolvimento humano e pela processualidade, pois no jogo cooperativo é valorizado o processo para a obtenção dos resultados.Para Orlick (1989) apud Correia (2006, p. 23), a introdução dos valores de cooperação na escola deve começar aos poucos, propondo a reestruturação vitória/derrota para vitória/vitória, na qual todos possam ser reconhecidos como vitoriosos, atingindo um objetivo em comum. Nesse sentido, Pimentel (2003) apud Blanco (2007, p. 52) e os PCN (Brasil, 1998) resgatam o papel do professor como mediador e incentivador neste processo, pois suas ações possibilitam a criação de condições para o desenvolvimento de atitudes para a tomada de decisões, construção de regras, cooperação, solidariedade, diálogo e respeito.

O PAPEL DO PROFESSOR E A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO COOPERATIVA

O professor é peça fundamental no processo educativo escolar, pois seu papel não se limita em repassar informações ou mostrar apenas um caminho, mas ajudar o indivíduo a tomar consciência de si mesmo e do seu entorno, oferecendo ferramentas para que o outro possa fazer suas escolhas, as mais compatíveis com seus valores, sua visão de mundo e com as circunstâncias adversas. Nessa perspectiva, segundo o RCNEI (Brasil, 1998, p. 30),

O professor é mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagens que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano. Na instituição de educação infantil o professor constitui-se, portanto, no parceiro mais experiente, por excelência, cuja função é propiciar e garantir um ambiente rico, prazeroso, saudável e não discriminatório de experiências educativas e sociais variadas (RCNEI, BRASIL, 1998, p. 30).

Cabe ao educador criar um ambiente educativo que reúna elementos de motivação para o aluno, criar atividades que proporcionem o desenvolvimento de conceitos e habilidades, preparando-o para sua formação pessoal e educacional. Dessa forma, conforme o PCN (Brasil, 1997,

p. 58), ele deve sempre contextualizar a prática corporal, considerando suas várias dimensões de aprendizagem e possibilitando que todos seus alunos possam aprender e se desenvolver.

Oliveira (2000, p. 61) ressalta que o professor deve planejar atividades considerando a idade dos participantes, adequar qualquer tipo de jogo ao grupo e motivar os alunos a trabalharem em equipe na resolução de problemas para experimentarem a expressar seus próprios pontos de vista e saber respeitar as demais opiniões diferentes da sua.Tendo ainda como referência a diversidade das competências corporais, o PCN (Brasil, 1997, p. 58) trata que um outro aspecto a ser considerado na organização das atividades deve ser o de contemplar essa mesma diversidade valorizando as diferenças. Ao longo do planejamento, o professor deve contemplar atividades com ênfase nas capacidades de equilíbrio, força, velocidade, coordenação, agilidade e ritmo ou que exijam que diferentes habilidades sejam colocadas em prática, o professor viabiliza que as características individuais sejam valorizadas.

A diversidade de competências corporais a serem consideradas inclui a facilidade e a dificuldade para lidar com situações estratégicas, de simulação, de cooperação e competição. O trabalho em que a cooperação seja fundamental e haja coordenação de diferentes competências é algo valioso para se perceber que todos têm algum tipo de conhecimento (BRASIL, 1997, p. 58).

Na concepção dos jogos cooperativos, a melhor forma de premiar é mostrar como a alegria, a união de forças e o trabalho em equipe são fundamentais, pois o grande prêmio é jogar com o outro e vencer juntos. Segundo os PCN (Brasil, 1997, p. 58), o trabalho com a cooperação é fundamental para a coordenação de diferentes competências e para se perceber que todos têm algum tipo de conhecimento.

Segundo Brown (1995), são características fundamentais do educador cooperativo ser comunicativo, ou seja, mais do que explicar o jogo, é transmitir valores que ajudam a criar um ambiente de união, solidariedade, criação, flexibilidade, alegria, sensibilidade e tolerância; estar aberto a ouvir e saber o momento de intervir em uma situação.

O jogo cooperativo exige algumas preocupações, como o espaço destinado para o jogo, os materiais a serem utilizados e a proposta a ser destinada aos participantes. Outro aspecto muito importante é a discussão avaliativa do desenvolvimento do grupo após a atividade. É o chamado “feedback” e serve para que as pessoas envolvidas no jogo vejam a cooperação que acabaram de fazer. Esta prática é utilizada para extrair o máximo de informações do grupo depois da atividade proposta, além do mais, com essa prática o grupo poderá estabelecer uma relação entre o jogo e a vida.

Quanto à avaliação, os PCN (Brasil, 1997, p. 41) consideram que essa prática deve ser algo útil, tanto para o aluno como para o professor, para que ambos possam dimensionar os avanços e as dificuldades dentro do processo de ensino-aprendizagem

e torná-lo cada vez mais produtivo.

Tradicionalmente, as avaliações preocupam-se em medir a aptidão física do aluno e seus aspectos biofisiológicos. No entanto, a avaliação deve estar contextualizada com os conteúdos e objetivos devem considerar cada indivíduo em suas peculiaridades, suas motivações e possibilidades pessoais. Por isso, não se trata mais daquela avaliação padronizada que espera o mesmo resultado de todos.

O conhecimento de jogos, brincadeiras e outras atividades corporais, as regras, estratégias e habilidades envolvidas, os cuidados consigo, a organização de brincadeiras, a forma de se relacionar com os colegas, entre outros, são aspectos que permitem uma avaliação abrangente do processo de ensino-aprendizagem na Educação Física. Dessa forma, o professor deve avaliar seus alunos dentro desse processo, abarcando suas múltiplas dimensões (BRASIL, 1997, p. 41).

Nas aulas de Educação Física, as crianças têm contato com o desempenho das outras e, por isso, são capazes de fazer algumas avaliações sobre isso. Por isso, segundo os PCN (Brasil, 1997, p. 46), é fundamental que se tome cuidado com a discriminação e estigmas que possam ocorrer. Por isso, o professor deve dar oportunidade aos alunos para que tenham uma variedade de atividades em que diferentes competências sejam exercidas e as diferenças individuais sejam valorizadas e respeitadas.

Conforme o documento (Brasil, 1997, p. 49), o objetivo das aulas de Educação Física é proporcionar meios para o aluno interagir com seus colegas sem estigmatizar ou discriminar por razões físicas, sociais, culturais ou de gênero; enfrentar desafios em situações de jogos e competições, respeitando as regras e adotando uma postura cooperativa; valorizar e apreciar diversas manifestações da cultura corporal, identificando suas possibilidades de lazer e aprendizagem.

Por isso, para Brotto (2013, p. 75), o educador cooperativo demonstra-se comunicativo e transmite valores que ajudam a criar um ambiente de união, solidariedade, criação, flexibilidade, alegria e sensibilidade; estar aberto a ouvir e saber o momento de intervir em uma situação. Além disso, o educador deve estar consciente de atuar para eliminar as diferenças, sem deixar de reconhecer que cada um é único em suas possibilidades e limitações, deve oferecer oportunidades iguais a todos sem discriminação, para que cada um possa se sentir como essencial dentro do grupo.As intervenções do professor são fundamentais para o desenvolvimento do processo de aprendizagem e interação do grupo, por isso ele deve propor atividades que demandem desafios em busca de soluções e participação coletiva, motivar os alunos a trabalhar em equipe na resolução de problemas para terem a oportunidade de expressar seus pontos de vista e saber respeitar as demais opiniões. Assim, constitui seu papel de incentivador, orientador e mediador das atividades, cabendo-lhe ainda criar um ambiente educativo que traga motivação ao grupo e atividades que proporcionem o desenvolvimento de habilidades.

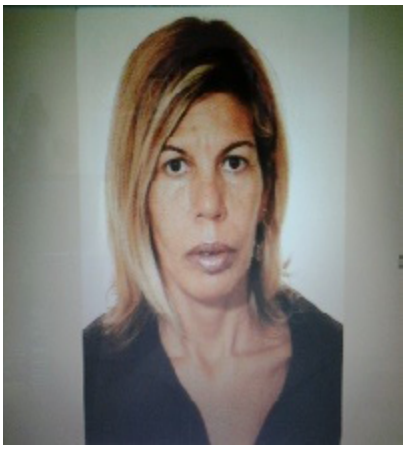
CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em referência aos norteadores curriculares da educação nacional, os PCN (1997, 1998) e o RCNEI (1998), apesar de não especificarem os princípios pedagógicos dos jogos cooperativos, trazem em seu bojo a importância da consonância entre o projeto político pedagógico da escola e o respeito às leis educacionais, como a LDB/1996, que entre outras especificações, orientam a convivência e o trabalho educacional para o respeito, à diversidade e à inclusão em todos os aspectos do ser humano, à solidariedade, cooperação e exercício da cidadania para que a vida escolar seja uma extensão positiva para a vida em sociedade.

O jogo não é somente uma atividade lúdica, mas uma estratégia pedagógica valiosa para se trabalhar valores humanos e pedagógicos na qual o trabalho coletivo e a união de forças em prol da busca de objetivos em comum sejam o foco primordial, e é isso o que os fundamentos dos jogos cooperativos prezam.

Na realização de uma prática coerente com os princípios cooperativos, o professor se torna o incentivador e o mediador na proposta de atividades adequadas às necessidades do seu público alvo. Por isso, deve atentar-se ao seu planejamento para o desenvolvimento de habilidades e competências. Nesta perspectiva, as atividades desenvolvidas são uma valorosa estratégia, considerando as atuais relações humanas dentro e fora da escola.

Sabe-se das dificuldades em se modificar paradigmas, atitudes e valores arraigados, o que gera conflitos de opinião, uma vez que se observam barreiras nas relações de convivência na sociedade em geral. Dessa forma, as atividades com os jogos cooperativos são uma estratégia inovadora e pertinente no contexto escolar, sobretudo, porque os valores aprendidos a partir daí podem atravessar os muros escolares. No entanto, os preceitos cooperativos corroboram para se refletir que há muito o que se fazer para aprender como se desmistificar a competição e considerar a cooperação como uma opção consciente e positiva de convivência.



MARIA ANUNCIAÇÃO DE SOUZA

Graduação em Pedagogia pela Universidade Metropolitana Unidas (2011); Professora de Ed.Infantil e Ensino Fundamental I no CEU – Emef. Prof. Antonio Carlos Rocha.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Andre V. de Barros. Jogos cooperativos: promovendo valores solidários. Revista Intellectus, 2006.
Disponível em: <http://www.unopec.com.br/revistaintellectus/educ_formação.htm> Acesso em 12 nov. 2018.

BLANCO, Marcilene Regina. Jogos cooperativos e educação infantil: limites e possibilidades. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.
Disponível em:
<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-10122007155211/pt-br.php>
Acesso em: 14 nov. 2018.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física (PCN). Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física (PCN). Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI). Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, v. 2. 1998.

BROTTO, Fabio Otuzi. Jogos cooperativos: o jogo e o esporte como um exercício de

convivência. 4ª ed. São Paulo: Palas Athena, 2013.

BROWN, G. Jogos cooperativos: teoria e prática. 2ª ed. São Leopoldo: Sinodal, 1995.

CORREIA, Marcos Miranda. Trabalhando com jogos cooperativos: Em busca de novos paradigmas na educação física. Campinas, SP: Papirus, 2006. – (Coleção Papirus Educação).

DELORS, Jacques. Educação um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, (Relatório para a UNESCO da comissão Internacional Sobre Educação para o Século XXI), 2001.

FRANTZ, Walter. Educação e cooperação: Práticas que se relacionam. Sociologias, Porto Alegre, ano 3, nº 6, jul/dez 2001, p. 242-264.

Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.17452220010002000 11&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em 13 nov. 2018.

MAIA, Raquel F. Jogos cooperativos x jogos competitivos: um desafio entre o ideal e o real. In: Revista Brasileira de Educação Física, Esporte, Lazer e Dança. v.2, nº4, p.125-139, dez/2007.

Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigosteses/EDUCACAOFISICA/artigos/cooperativoscompetitivos.pdf> Acesso em 12 nov. 2018.

ORLICK, T. Vencendo a Competição. São Paulo: Círculo do livro, 1989.

OLIVEIRA, Vera Barros de (org). O brincar e a criança do nascimento aos seis anos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

A LITERATURA INFANTIL, OS CONTOS DE FADAS E O DESENVOLVIMENTO DO IMAGINÁRIO INFANTIL

RESUMO: A leitura é um dos melhores exercícios possíveis para manter o cérebro e as capacidades mentais em forma, ela é uma atividade importante e deve estar presente em nossa rotina, pois além de muito prazerosa é capaz de proporcionar uma série de benefícios como o aprimoramento do vocabulário, a dinamização do raciocínio, amplia a imaginação, melhora a comunicação, possibilita a aquisição de novos conhecimentos, entre tantos outros. Quando lemos, ativamos especialmente o hemisfério esquerdo do cérebro, que é o da linguagem e o mais dotado de capacidades analíticas na maioria das pessoas. Ouvir e contar histórias são dois elementos de fundamental importância para a construção do imaginário infantil, pois por meio dos contos de fadas a criança tem a possibilidade de ensaiar seus papéis na sociedade, adaptando-se a situações reais e ao colocar-se dentro da história exercita assim a imaginação, a criatividade e inseri-se no mundo das letras. Nesse sentido, nossa proposta consiste em discorrer sobre a importância da literatura infantil no desenvolvimento do imaginário da criança no âmbito do cotidiano escolar.

Palavras-chave: Literatura Infantil; Conto de Fadas; Imaginário.

INTRODUÇÃO

Por meio das histórias é possível estimular e despertar o gosto salutar pela leitura, pois não basta apenas ensinar a ler, é preciso permitir a possibilidade de encantamento pela leitura. Uma história contada com muita arte, dedicação, emoção, encantamento e, acima de tudo com o coração, alimenta e sensibiliza o ouvinte, estimula o imaginário, resgata significados e possibilita um tipo de ação pedagógica centrada no afeto e não apenas focada simplesmente na transmissão de conhecimentos. A fantasia excita a imaginação e se destaca, portanto, nos processos de aquisição da linguagem. Os jogos, brincadeiras, a música, o ouvido atento e aguçado concentrado nas palavras, nos sons onomatopeicos, na dramatização orquestrada pelo contador de histórias desenvolve atitudes de interação, parceria, colaboração e permite que ocorram trocas de experiências e, por conseguinte, alimenta o imaginário infantil. Assim, as brincadeiras carregadas de simbolismos, os amigos invisíveis e principalmente os contos de fadas despertam o interesse e passam a fazer parte da estrutura interna da criança. 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, 2003).

A linguagem faz parte da natureza humana, a criança 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 principalmente o mundo em que vive e interage. Apesar de conceberem o processo de aquisição e o desenvolvimento da linguagem de maneiras distintas, tanto Piaget (1996) quanto Vygotsky (1999) 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.

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, 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 (RCNEI) 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” (BRASIL, 1998, p. 46).

Como visto anteriormente, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) corrobora a importância das múltiplas linguagens no ensino das crianças como a corporal, musical, plástica, oral e escrita

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. Por isso, propomos no decorrer do desenvolvimento desse artigo responder a seguinte indagação: a contação de história pode contribuir de maneira significativa para o desenvolvimento do imaginário da criança em fase escolar?

Justifica-se a escolha da temática na medida em que as histórias podem ser um grande aliado do professor, pois possuem a capacidade de divertir e estimular o imaginário, e quando bem contadas ainda proporciona à criança uma atividade sadia, enriquecendo seu vocabulário e contribuindo para o desenvolvimento da imaginação. O vocábulo imaginário, do latim imaginari significa formação de uma imagem mental sobre algo, é a capacidade que temos de sonhar acordado, de inventar, criar e viajar sem sair do lugar. No imaginário se encontram todas as nossas representações mentais, e as ideias e as experiências que abarcam o funcionamento concreto do pensamento demonstram que a mente humana não apenas funciona por meio da percepção imediata e do encadeamento racional das ideias, mas também, nas imagens irracionais do sonho, da neurose ou da criação poética (DURAND, 2001).

O objetivo geral consiste em discorrer sobre a importância de se compreender melhor como a literatura infantil pode contribuir para o desenvolvimento salutar do imaginário da criança no âmbito do cotidiano escolar.

Os objetivos específicos visam: conhecer a história da literatura infantil; compreender a importância dos contos de fadas para o desenvolvimento do imaginário infantil e, por último, tratar da importância da contação de história no ambiente escolar.

A linha de pesquisa adotada guia-se pela perspectiva descritiva. O procedimento metodológico adotado foi à pesquisa de revisão de literatura realizada nas mídias impressas e eletrônicas de autores que se dedicaram ao tema, além de obras mais gerais que contribuíram para a compreensão do contexto relacionado à temática.

HISTÓRIA DA LITERATURA INFANTIL

No livro Panorama Histórico da Literatura Infantil/Juvenil (1991), Nelly Novaes Coelho procura, em suas próprias palavras, rastrear a gênese e a evolução da Literatura Infantil, desde suas origens populares indo-europeias até o Brasil contemporâneo. A obra é dividida em duas partes: Das origens indo-europeias à Era Romântica (da narrativa primordial à Literatura Infantil Clássica) e Panorama da Literatura Infantil Brasileira no período compreendido entre o final do Império de D. Pedro II até as últimas décadas do século XX.

De acordo com Coelho (1991), a literatura infanto-juvenil, como se concebe hoje, tem sua origem vinculada ao nascimento dos estados nacionais europeus, a partir

do século XVIII. Os filósofos iluministas acreditavam que se todos fizessem parte de uma sociedade justa, com direitos iguais a todos, a felicidade comum seria alcançada. Por esta razão, eles eram contra as imposições de caráter religioso, contra as práticas mercantilistas, contrários ao absolutismo do rei, além dos privilégios dados a nobreza e ao clero. As ideias iluministas influenciaram a Revolução Francesa, formação dos Estados Nacionais, a ascensão da burguesia e com ela a Revolução industrial.

Para o Estado-Nação, a língua nacional e o limite territorial eram vistos como elementos indispensáveis, capazes de imporem uma identidade à nação, e é nesse contexto que a literatura infantil tem sua origem no século XVIII, quando é destacada a importância de um território e uma língua como elemento da tradição nacional. Entretanto, de acordo com Coelho (1991), quando atualmente falamos dos livros consagrados ao público infanto-juvenil, como os clássicos infantis como os contos de Charles Perrault (1628-1703), irmãos Jacob Grimm (1785-1863) e Wilheelm Grimm (1786-1859), Hans Christian Andersen (1805 -1875) ou Jean La Fontaine (1621-1695), não nos damos conta de que esses nomes não se referem aos verdadeiros autores dessas narrativas e que nas suas versões originais eles não tinham como alvo o público infantil (COELHO, 1991).

Além dessas informações, também podemos acrescentar os textos da tradição oriental e mesmo da grega, que foram trazidos pelos estados modernos, em forma de adaptação, como As Mil e Uma Noites, que chegou ao continente europeu no século XVIII pelas mãos de Antoine Galland (1646-1715) da mesma forma que La Fontaine, ainda no século XVII, traduz as Fábulas de Esopo, com a presença de animais falantes sempre com moralidade, como, por exemplo, A galinha dos ovos de ouro, A cigarra e a formiga e A Raposa e as uvas, entre outras (COELHO, 1991). Entre os iluministas do século XVIII, o filósofo Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) foi praticamente o primeiro a considerar a criança como tendo ideias próprias, diferentes do adulto, e a partir dele intensificou-se a tendência de enxergar a educação a partir da criança, da sua natureza, dos seus instintos, das suas capacidades e tendências, em oposição aos padrões e normas impostos pela sociedade. Até Rousseau, a criança era considerada um pequeno adulto, um adulto em miniatura, devendo ser tratada por padrões adultos, vestindo-se com roupas de adultos, aprendendo coisas de adultos (ARIÈS, 1995).

Rousseau em Emilio ou da Educação (1762), argumenta que a criança é naturalmente boa, porém, torna-se má em decorrência da influência do ambiente, cabendo à educação a recuperação dos princípios naturais corrompidos pela sociedade. Dessa forma Rousseau se propõe a descobrir a condição essencial da criança, como ser em si, como conceito e como categoria analítica. Nesta obra, o filósofo elabora o princípio fundamental da “educação natural”, ou seja, a educação deve ocorrer de modo “natural”, longe das influências corruptoras do ambiente social e valorizando as

necessidades espontâneas das crianças.

Ainda de acordo com Rousseau, devemos amar as crianças, promover jogos, seus prazeres e seus instintos cordiais. Dessa maneira ao considerar a criança naturalmente boa e o movimento como algo essencial na educação infantil, ele acaba identificando o brincar como algo inerente à própria natureza da criança. Rousseau centraliza a questão da infância na educação, considerando-a como uma fase autônoma e dotada de características específicas, diversas das que são próprias da idade adulta:

Não se conhece a infância: com as falsas ideias que dela temos, quanto mais longe vamos, mais nos extraviamos. Os mais sábios apegam-se ao que importa que saibam os homens, sem considerar que as crianças se acham em estado de aprender. Eles procuram sempre o homem na criança, sem pensar o que esta é, antes de ser homem. [...] Começai, portanto, estudando melhor vossos alunos, pois muito certamente não os conheceis e se lerdes esse livro tendo em vista estudo, acredito não ser ele sem utilidade para vós (ROUSSEAU, 1995, p.6).

A ORIGEM DOS CONTOS DE FADAS

Os contos de fadas, deste há muito tempo, são considerados um tipo de literatura muito atraente para crianças e também para adultos. Os contos de fadas são de origem celta e que inicialmente apareceram como poemas, são na realidade narrativas muito antigas inseridas nos mitos difundidos por hindus, persas, gregos e judeus. Essas primeiras histórias eram caracterizadas como mitos por transmitirem expressões narrativas de conflitos entre homem e natureza. A primeira coletânea de contos infantis foi publicada do século XVII, na França e não estavam destinados às crianças, destaque para Charles Perrault, com seu livro Contos da mãe Gansa (1697). Os contos incluídos neste livro são: A Bela Adormecida no Bosque, Chapeuzinho Vermelho, O Barba Azul, O Gato de Botas, As Fadas, A Gata Borralheira, Henrique do Topete e O Pequeno Polegar (COELHO, 2003).

No século XIX, surge à preocupação linguística, foi assim que surgiram os irmãos Jacob Grimm e Wilheelm Grimm, passando a estudar os contextos. Os irmãos publicaram diversos contos destinados as crianças e aos adultos. Destacam-se os contos que foram traduzidos para o português: A Bela Adormecida, Os Músicos de Bremen, Os Sete Anões e a Branca de Neve, Chapeuzinho Vermelho, A Gata Borralheira, O Corvo, As Aventuras do Irmão Folgazão, A Dama e o Leão (COELHO, 2003).

Ainda, como representantes da Literatura Infantil no século XIX podemos destacar o poeta e novelista dinamarquês, Hans Christian Andersen, autor de contos famosos como O patinho feio (1843), A Pequena Sereia (1837), O

Soldadinho de chumbo (1838), entre outros; o poeta e novelista dinamarquês Charles Lutwidge Dodgson (1832- 1898), mais conhecido pelo pseudônimo de Lewis Carroll, autor do livro Alice no país das maravilhas (1865); o italiano Carlo Collodi

(1826-1890), autor do livro As aventuras de Pinóquio (1883), entre outros (COELHO, 2003).

Em relação à Literatura Infantil brasileira, segundo Coelho (2003), Monteiro Lobato (1882 -1948) pode ser considerado um "divisor de águas", que separa o que havia antes e o depois na literatura para crianças e jovens no Brasil. Segundo a autora, foi a partir da publicação do livro A menina do narizinho arrebitado (1920) que a criança passa a ter uma literatura elaborada sem os propósitos nacionalistas e/ou moralistas que imperavam até então, e o sucesso da obra estaria relacionado ao fato das crianças se identificarem com as situações narradas pela personagem, em um enredo que mistura o real e o maravilhoso em uma única realidade.

Na década de 1960, é votada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que exigia a democratização do ensino, estendendo a obrigatoriedade da escolarização para oito anos, e promovendo a leitura como habilidade formadora básica, e propondo fazer do texto literário o subsídio para o ensino da gramática. Esse novo paradigma de educação suscita, nos anos 1970, uma grande demanda por novos textos literários. Surgem então autores como Francisco Marins, Maria Heloisa Penteado, Maria José Dupré, Clarice Lispector, José Mauro de Vasconcellos, entre outros (COELHO, 2003).

Esse mesmo momento mostra-se propício para a expansão das histórias em quadrinhos, entre as quais se destacam os personagens de Ziraldo e Maurício de Sousa, e do teatro infantil. Atualmente diversos nomes se tornaram consagrados na literatura infantil: Ana Maria Machado, Ruth Rocha, Fernanda Lopes de Almeida, João Carlos Marinho, Lygia Bojunga Nunes, Rachel de Queiroz, Sérgio Caparelli, Pedro Bandeira, Tatiana Belinky, entre outros (COELHO, 2003).

Vimos até aqui que os contos de fadas são considerados literaturas antigas, que cumprem a função de expor a criança a situações que provoquem desejos, conflitos, curiosidades, encantamentos, alegria, medo, ou seja, uma infinidade de sentimentos e sensações capaz de permitir que se enverede na busca de resolução de problemas vinculados a realidade, contudo, para que o aprendizado ocorra é preciso que o conto tenha valores significativos para que a criança reconheça suas próprias dificuldades e ao mesmo tempo busque reconforto para seus problemas internos.

FOMENTANDO O IMAGINÁRIO INFANTIL

A fantasia faz parte do universo imaginário infantil, e segundo Corso (2006, p. 17): A paixão pela fantasia começa muito cedo, não existe infância sem ela, e a fantasia se alimenta da ficção, portanto não existe infância sem ficção. Ora nessa perspectiva, a fantasia e a ficção constituem-se dois elementos indissociáveis. Assim, ao se ampliar o espaço da fantasia e da ficção na vida da criança fomentamos o imaginário e proporcionamos a ela a possibilidade de encarar frente a frente seus medos e angustias e, por conseguinte, encarar a

realidade da vida de maneira mais natural, pois de acordo com Rodari (1982), o binômio imaginário/real tem por função estimular a imaginação criativa e não promover uma fuga mundo real. Nessa perspectiva escreve Durand (2001, p.117):

O imaginário define-se como re-presentação incontornável, a faculdade da simbolização de todos os medos, todas as esperanças e seus frutos culturais jorram continuamente desde cerca de um milhão e meio de anos que o homo erectus ficou em pé na terra.

Ao tratar da teoria do imaginário, Durand (2001) afirma que é preciso explicar qual a função do imaginário nas histórias e nas vidas humanas, e salientar a estreita relação que existe entre o imaginário e a razão. Segundo o autor, o imaginário é o fundamento central sobre o qual são construídas as representações da figura humana, de mundo e de sociedade.

A imaginação contribui para a ampliação da capacidade de criar, por isso, deve ser utilizada e devidamente orientada, pois é uma ferramenta cuja característica permite alavancar o desenvolvimento intelectual, e um dos meios capaz de torná-la fecunda para a criança é através da literatura infantil (COELHO, 2003).

FASE PRÉ-CONTAÇÃO DE HISTÓRIA: A MUSICALIDADE

A sonoridade é um fenômeno que está intrinsecamente relacionado ao cotidiano das pessoas. Os sons estão presentes nas mais diversas situações e podem ser agradáveis ou não, tudo depende da forma como nosso cérebro reage. Assim, para muitos o movimento caótico das pessoas e automóveis ruas, o som das buzinas, o ronco dos motores, as vozes das pessoas, os sons da natureza, etc. podem se converter ou não em musicalidade. A música está presente praticamente onde quer que estejamos: nas ruas, bares, restaurantes, supermercado, igrejas, na televisão, nas rádios, nos celulares, enfim, a música nos acompanha analogamente a nossa sombra. As crianças logo cedo aprendem a cantar e nas creches, nas escolas de educação infantil e fundamental a música se converte em um instrumento pedagógico muito importante para a aprendizagem.

A palavra música, do grego mousikê, significa “arte das musas”, é uma referência à mitologia grega em que as ninfas eram quem ensinavam aos seres humanos sobre as verdades dos deuses, semideuses e heróis, através da poesia, da dança, do canto, do teatro etc. Todas estas manifestações culturais eram acompanhadas por sons. Assim, “Música”, seria a “Arte de Ensinar”. A música era uma forma de aproximação com as divindades, ao som das liras os gregos recitam poemas (ELLMERICH, 1977).

A música é uma linguagem universal, tendo participado da história da humanidade desde os seus primórdios. Atualmente, existem diversas definições para música, sendo que, de modo geral, ela é considerada ciência e arte, na medida em que as relações entre os elementos musicais são relações matemáticas e físicas; a arte manifesta-se pela escolha dos arranjos e das

combinações. A música representa uma forma de linguagem facilmente compreendida pelo indivíduo. Ela estimula, sensibiliza, interfere e orienta a sua imaginação (BRÉSCIA, 2003).

Tecnologias de neuroimagem, como a ressonância magnética, por exemplo, proporcionaram avanços significativos acerca do funcionamento do cérebro e tem sido uma ferramenta de estudo sobre as reações que a música é capaz de causar no cérebro, pois é possível estudar quais regiões do cérebro são ativadas quando se ouve música (SANTOS; PARRA, 2015).

De acordo com Antunha (2010, p. 238), o início da experiência musical infantil se dá por meio da captação sensório/motora advindas das cantigas de ninar, das canções entoadas pelos pais, dos tipos de sons que circundam o ambiente, ainda segundo o autor: "A sensação musical começa na criança com uma emoção de prazer puramente auditiva a qual evolui integrando-se aos outros analisadores [...]".

O ambiente é muito importante para estimular o cérebro, nesse sentido, ao utilizar-se de ritmos, rimas, sons e instrumentos, a música pode ser utilizada como recurso para abrir caminho para que o momento mágico da contação de história aconteça. Essa fase pré-contação é importante para preparar o psicológico e o emocional da criança, por isso não apenas a música é importante, mas também figurino, a paixão, o amor, a entonação de voz, o carisma, a afetividade do contador, além da caracterização do próprio ambiente. A partir da constatação de que a música é uma linguagem, se reconhece que ela é própria do homem e se manifesta de modo peculiar à etnia, cultura ou à época. Existe música para qualquer ocasião, para cada momento e circunstâncias, seja para relaxar, para excitar, para divertir e obviamente para animar e predispor a contação de história. Utilizar a música para iniciar e/ou finalizar a contação de história é importante para chamar a atenção e auxiliar na concentração das crianças. Outra maneira de tornar o ambiente propício para a hora do conto é solicitar aos alunos que tragam cortinas ou lençóis para se improvisar "cabaninhas" ou tendas (ANTUNHA, 2010).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O bem, o mal, o vilão e o herói, a bruxa, a fada e a madrasta, o maravilhoso, o simbólico e o imaginário estão presentes nos contos de fada. A literatura infantil e principalmente os contos de fadas, são muito importantes para a formação da personalidade da criança como pode ser observado durante o desenvolvimento desse trabalho acadêmico. Lidando com problemas humanos universais as histórias encorajam e ao mesmo tempo aliviam tensões inconscientes, pois os significados simbólicos da literatura do gênero tem relação direta com os dilemas que a criança e o adolescente enfrentam ao longo do seu processo de amadurecimento. Os contos proporcionam encantamento, alegria e a possibilidade de se transportar para um universo mágico, porque é disso que toda criança precisa para alimentar o seu próprio imaginário. É a partir do mundo imaginário que ela constrói o seu arcabouço psicológico que permite com que seus conflitos sejam

trabalhados na medida em vão surgindo no seu cotidiano. A criança consegue transitar com naturalidade entre o mundo real e o mundo fantástico mesmo diante do maniqueísmo que por vezes permeia o conto de fada como o bem e o mal, o herói e o vilão, a bela e a fera, o forte e o fraco. Tais aspectos quase que universais presentes nos contos são importantes porque facilitam a compreensão desses valores básicos quando esses fatos ocorrem na relação e no convívio social da criança. É importante, principalmente em determinada faixa etária que a criança tenha para ela personagens muito bem definidos, porque ela ainda não possui uma compreensão clara do mundo, então é preciso saber exatamente que determinado personagem é do bem outro é do mal, obviamente que depois com o passar do tempo esses aspectos vão se diluindo, mas é importante tanto para o entendimento das histórias como para a sua compreensão perceber que na vida é normal algumas vezes sermos forte, outras nem tanto, algumas vezes ser do bem, outras não.

Do ponto de vista pedagógico ficou evidente do decorrer desse trabalho o quanto a literatura infantil é importante para o desenvolvimento da criança, que a chamada "hora do conto" ou "contação de história" deve estar inserida na prática diária do professor, principalmente no ensino infantil, dada a relevância dessa fase para o desenvolvimento das potencialidades da criança. A presença do elemento lúdico na formação da criança deve ser algo natural. Brincar, correr e cantar faz parte da natureza infantil, por isso tais aspectos devem ser explorados dentro da vivência escolar, respeitando-se obviamente as características peculiares de cada faixa etária.

Vimos também que não basta apenas contar história, é preciso criar um clima que facilite o disparo do "gatilho", que nada mais é do que o período mágico pré-contação que abre caminho para que o real ceda lugar à fantasia e ao imaginário, fase esta complementar que deve estar permeada pela musicalidade. Além da contação de história e da musicalidade, outro elemento destacado nesse estudo que também desempenha papel relevante na construção do tripé apresentado nessa pesquisa é o ambiente. Sabemos de acordo com as evidências neurocientíficas aqui apresentadas que existe uma forte correlação entre um ambiente alegre, chamativo, colorido, rico e o aumento das sinapses, que são as conexões que as células nervosas ou neurônios estabelecem entre si, e que apesar da Neuroeducação não fornecer estratégias de ensino ela elucida como o aprendizado ocorre e permite que a ação pedagógica ocorra por meio da didática mais adequada.

Por fim, destacamos o preparo necessário que deve possuir todo aquele almeja atuar como contador de história. Contar é diferente de ler, ler para uma pessoa é diferente de ler para um grupo. Contar história requer conhecimentos pedagógicos básicos e didáticos, é preciso compreender como ocorre o processo de ensino e aprendizagem, conhecer um pouco sobre a história da literatura infantil e autores básicos, é preciso como em toda arte de ensinar, ser sempre um pesquisador.

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.

REFERÊNCIAS

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

BETTELHEIM, B. A Psicanálise dos Contos de Fadas. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

BARBOSA, A. A música como um instrumento lúdico de transformação. Revela - Periódico de Divulgação Científica da FALS. Ano VI – n XIV-Dez/ 2012.

BORCHGREVINK, H. M. O cérebro por trás do potencial terapêutico da música. In: Música e Saúde. Even Rud (Org). São Paulo: Summus, 1991.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Referencial Nacional Curricular para a Educação Infantil. Vol. 01. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases daEducação Nacional. Brasília: DF. 1961.

COELHO, Nelly. Panorama Histórico da Literatura Infantil/Juvenil. São Paulo, Ática, 1991.

_____. O conto de fadas: símbolos mitos arquétipos. São Paulo: DCL, 2003.

CORSO, M.; CORSO, D. L. Fadas no divã. A psicanálise nas histórias infantis. PortoAlegre: Artmed, 2006.

COSENZA, R. M.; GUERRA, L. B. Neurociência e educação: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DURAND, G. O imaginário: Ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem.Rio de Janeiro: Difel, 2001.

ELLMERICH, L. História da Música. São Paulo: Fermata do Brasil, 1977.

FERRARI, E. A.M.; TOYODA, M. S.;

FALEIROS, L.; CERUTTI, S. M. Plasticidade Neural: Relações com o Comportamento e Abordagens Experimentais. Psicologia: Teoria e PesquisaMai-Ago 2001, Vol. 17 nº 2, pp. 187-194.

FONTERRADA, M. T. O. De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação. São Paulo: UNESP, 2005.

GAINZA, V. H. Estudos de Psicopedagogia Musical. São Paulo: Summus, 1988.

MATEIRO, T.; ILARI, B. Pedagogias em Educação Musical. Curitiba: Ibpex, 2011

PIAGET, J. Biologia e Conhecimento. Vozes: Petrópolis, 1996

RODARI, G. Gramática da fantasia. São Paulo: Summus, 1982.

ROUSSEAU, J.J. Emilio ou da Educação. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SANTOS, L. S.; PARRA, C. R. Música e Neurociências: inter-relação entre música, emoção, cognição e aprendizagem. Revista Eletrônica. Portal dos Psicólogos/2015. Disponível em: http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0853.pdf acesso em 22 out 2018.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Divisão de Ensino Fundamental e Médio. Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e autoral: Arte. – São Paulo: SME / COPED, 2016.

SOARES, M. B. Letramento e escolarização. In: Vera Masagão Ribeiro (Org.) Letramento no Brasil. São Paulo: Global, 2003.

Vygotsky, L. Desenvolvimento Psicológico na Infância. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WAJSKOP, G. O brincar na educação infantil. Caderno Pesquisa São Paulo nº 92, p.62-69, fev.1995.

ZABALA, A; ARNAU, L. Como aprender e ensinar competências. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ARTE COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO: Este artigo tem como finalidade contribuir com o ensino pedagógico de arte como instrumento na educação infantil, compreendendo a relevância dentro do contexto da educação, principalmente na formação das crianças e desenvolvimento intelectual e psicomotor, pois o comportamento delas na aquisição dos reflexos para a sua maturação, portanto com essa ferramenta na sala de aula o professor (a) desenvolve a arte na educação afetando a invenção, criatividade do aluno e difusão de novas ideias encorajando com um ambiente agradável e motivador, sabendo que, toda motivação é intrínseca, portanto o educador tem esse desafio de estimular à criança no seu universo a qual a mesma se encontra, logo a realidade do mundo a qual elas diferem muito conforme o seu universo.

Palavras-chave: Arte; Pedagógico; Comportamento; Desenvolvimento; Motivador.

O ENSINO DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O ensino de arte na educação infantil tem como objetivo refletir sobre a importância da arte no cotidiano das crianças como fator de valorização social, cultural e autoestima, estimulando a vivência, experimentação e acréscimo na vida delas.

Portanto, entende-se a arte como um meio de comunicação e expressão de sentimentos que contribui ao crescimento de habilidades e capacidades, tornando fácil a organização pessoal e o modo de pensar, por ser uma atividade que é realizada por puro prazer sem nenhum tipo de recompensa.

Conforme Prosser (2012, p. 5) comenta sobre a importância da arte no processo educativo: por que, como, quando.

Se a arte está presente em todos os momentos do nosso cotidiano, em que medida ela teria espaço no processo educativo? Qual a sua importância e qual a sua dimensão no desenvolvimento do educando rumo à formação do cidadão integral, consciente e atuante? Na vida da criança, do adolescente e do adulto, a arte está intimamente ligada ao seu processo de apreensão da realidade, à maneira como ele vê e percebe o meio em que vive como o entende e como traduz para si mesmo e para os outros.

Contudo, a arte pode ser considerada uma realidade no universo afetivo do ser humano, pois revelamos sentimentos e atitudes quando atuamos de uma forma direta com a arte.

Logo, ao compreender a importância da arte no processo da educação infantil, notamos que ela é um instrumento de expressão do pensar e do sentir da criança.

Para FERREIRA (2010, p. 14) "A utilidade da arte é universal por apresentar interesse prático: todas as atividades necessitam da arte como elemento estético ou descritivo, ela é o meio de expressão aos homens".

Segundo MARQUES (2014, p. 28) "O acesso à arte por meio da educação infantil é o início de um caminho para sistematizar, ampliar e construir conhecimento nas diferentes linguagens artísticas".

É preciso desenvolver arte na escola com competências e estratégias adequadas para estimular o fazer artístico, não apenas para a educação e desenvolvimento intelectual, mas, principalmente o desenvolvimento humano, pois, a necessidade da arte é ainda maior para o desenvolvimento da imaginação e capacidade criadora.

Conforme DUARTE, (2001, p. 2) "A arte na educação afeta a invenção, inovação e difusão de novas ideias e tecnologias, encorajando um meio ambiente institucional inovado e inovador".

A falta de profissionais qualificados capaz de uma ação cultural estimuladora da arte e compreensão do fazer artístico levou a primeira tarefa do Estado, que era a formação de pessoas capacitadas para decodificar e potencializar a expressão das artes para um entendimento de um novo vocabulário e novos contextos estéticos. É preciso estimular também a produção em grupo, a imaginação criativa e o entendimento da obra de arte, respeitando cada linguagem

por meio de oficinas, no trabalho direto com as artes, criando um vínculo entre a arte e o aluno.

O ENSINO DA ARTE POR MEIO DA IMAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Arte é importante não somente no âmbito escolar, mas sim, na formação da vida. “Se a arte não fosse tão importante não existiria desde o tempo das cavernas, resistindo a todas as tentativas de menosprezo” (ZAGONEL, 1991, p. 27).

Na instituição escolar a arte tem duas funções fundamentais: o momento de sua alfabetização e a adolescência. Na alfabetização o foco é alfabetizar como necessidade de conquista de uma técnica, e na adolescência como uma forma de conquistar um equilíbrio emocional.

Este artigo tem como função e objetivo alfabetizar artisticamente as crianças para que elas aprendam algumas técnicas usadas em determinadas linguagens da arte, para que chegado o dia de desenvolver os seus conhecimentos na adolescência, elas tenham um equilíbrio e uma segurança para desenvolver seus trabalhos artísticos.

Esta alfabetização citada é cultural, e não textual. É uma alfabetização artística que facilita o processo criador, a ideia é que a criança aprenda por meio das imagens que lhes foram propostas. Outra parte fundamental da arte é complementar a comunicação entre o professor e o aluno, quebrando uma barreira que o aluno não compreende o que o professor ensina por falta de uma compreensão do vocabulário, a função da imagem é ser objetiva e universal.

Para demonstração da necessidade da arte na adolescência (BARBOSA, 2008, p. 30), recorre a citações de textos que mostram um pouco da crise existencial do adolescente e nos leva a imaginar a consciência interrogante do adolescente.

É possível observar nos textos citados que os adolescentes têm razões poéticas e cognitivas para aprenderem arte, que está ligada a questões emocionais que incluem a saúde mental e o desenvolvimento do processo criador.

Um dos pensamentos das artes é captar e processar a informação por meio da imagem, a produção de arte faz a criança pensar inteligentemente acerca da criação de imagens visuais, uma das funções da alfabetização é preparar o estudante para a leitura da imagem fixa, leitura do cinema e da televisão, preparando-os para o entendimento da imagem quer seja arte ou não.

O fato de conhecer as artes visuais no universo escolar consiste em uma inter-relação entre o fazer artístico, a apreciação da arte e a história da arte, não existem possibilidades de separação entre elas.

Para se obtiver conhecimento em artes é necessária à ligação entre experimentação, a interpretação e a informação. Desta forma, afirma-se que é possível aprender arte.

A função da arte na escola não é formar artistas e sim formar o conhecedor e o decodificador, da obra de arte.

A escola seria a instituição pública que poderia tornar possível o acesso da arte

aos estudantes de nossa nação, pois, é uma função também civilizatória, e consiste em uma continuidade histórica, porque sem conhecimento de arte e história não é possível à consciência de identidade nacional.

A METODOLOGIA DA ARTE E O FAZER ARTÍSTICO

A metodologia de ensino da arte integra a histria da arte, o fazer artístico e a leitura da obra de arte, e o professor tem a função de conduzir o estudante a fazer análise de obras de arte através da observação de imagens.

Segundo Carvalho (2006, p. 90) diz que:

A arte é essencialmente lúdica. Porém, não apenas como livre brincadeira ou enquanto brincadeira como regras, o lúdico na linguagem artística envolve o expressivo, sensível e introduz a criança na esfera do artístico.

Com um olhar minucioso, é possível entender e descobrir em uma obra de arte vários elementos visuais; linha, forma, claro-escuro, cor, unidade, repetição, equilíbrio, proporção, e é possível descobrir também do ponto de vista das características de construção diversas predominâncias como agudeza, ordenação, emoção, fantasia, ou também podemos observar em algumas obras certa empatia, distanciamento ou fusão com a obra de arte.

Para ANDRADE (2008, p. 51), justifica seu método dizendo: “Nós estamos mudando da cultura verbalmente orientada para uma cultura visualmente orientada”.

Usaremos um exemplo de metodologia de alguns propósitos citado por ele, esse exercício divide-se em quatro categorias:

1-Exercício de ver (descrever claramente, identificar perfeitamente e interpretar detalhes visuais).

2-Exercício de aprendizagem (compreender as pinturas ou desenhos, expressar julgamento de valor, exercitar habilidades de fantasias e imaginação, desenvolvem conceitos espaciais e o sentido da ordem visual).

3-Extensões da aula (relacionar arte com seu meio ambiente, escrever criativamente, fazer comparações históricas, usar símbolos visuais e verbais, investigar os fenômenos de luz e cor, fazer improvisações dramáticas, explorar relações humanas, tornar-se consciente de problemas ecológicos).

4-Produzir artisticamente, desenvolver a sua própria imagem através do desenho, encorajar a atividade criadora em grupo, experimentar com representações em três dimensões, investigar formas, texturas, cores e linhas, exercitar as habilidades para recorte, colagem, modelagem, desenho, pintura e etc.

O grande avanço nesta metodologia além de ser a ênfase na leitura da obra de arte, e nas imagens em movimento, também consiste na associação com o fazer artístico da criança, como ela associa tudo o que aprendeu com o seu trabalho final.

METODOLOGIA E LEITURA DE OBRAS E O FAZER ARTÍSTICO

Os elementos da linguagem visual, o que é um ponto, os tipos de linhas que podemos construir a partir de um ponto, os diferentes tipos de texturas que uma imagem ou

um objeto pode ter, as cores e as muitas possibilidades de outras cores a partir da mistura de uma cor com a outra, os planos e perspectivas para nutrir o olhar e gerar um conceito de linguagem visual.

● Ponto: É a unidade visual mais simples e irredutível. Possui: formato, cor, tamanho e textura: Elementos da linguagem visual, o objetivo do ponto, efeitos do ponto:

● Contornado: é contornar o desenho fechando a figura.

● Delineado: é o mesmo que esboçar com ponto detalhando a figura.

● Sombreado: agrupamento de pontos para dar a sensação de claro e escuro.

● Linha: Tipos de linhas que podemos construir a partir de um ponto. Nas artes visuais, a linha é o elemento essencial do desenho, seja ele feito a mão livre ou por intermédio de instrumentos.

● Diferentes tipos de texturas que uma imagem ou um objeto pode obter. As manchas de texto, ou as imagens, dá-nos a percepção de textura.

● As muitas possibilidades de cores a partir da mistura de uma cor com outra.

● Planos e perspectivas para nutrir o olhar e gerar um conceito de linguagem visual.

CONHECIMENTO E EXPRESSÃO EM DANÇA

Sabemos que as ações físicas têm grande significado para os jovens, pois seus movimentos, às vezes, podem traduzir a vontade de dominar um espaço ainda desconhecido e instigante ou buscar relações possíveis entre seu corpo, o mundo e um modo de existir. É frequente se justificar que a dança deve estar presente no currículo dos ensinos fundamental porque todos têm o dom natural e espontâneo de dançar, pois no dia-a-dia o corpo e o movimento estão sempre presentes. Essas afirmações, muitas vezes, acabam por fazer com que a dança não esteja presente na escola ou, então, seja apenas uma atividade sem muito sentido no âmbito escolar.

Estudos sociológicos e antropológicos em relação à construção do corpo em sociedade comprovam que, por razões diversas, muitos não possuem o movimento nato ou a dança no sangue, como se alega. Na sociedade contemporânea, não se pode tampouco ignorar a presença da dança virtual, que se relaciona com os corpos físicos de maneira totalmente distinta da dos antepassados. Assim, não se tem, necessariamente, um corpo que se movimenta no tempo e no espaço sempre que se dança. Dessa forma, a escola pode desempenhar papel importante na educação dos corpos e do processo interpretativo e criativo de dança, pois dará aos alunos subsídios para melhor compreender, desvelar, desconstruir, revelar e, se for o caso, transformar as relações que se estabelecem entre corpo, dança e

sociedade. Essa função da escola torna-se ainda mais relevante, pois os alunos do ensino fundamental já tomam, mais claramente, consciência de seus corpos e das diversas histórias, emoções, sonhos e projetos de vida que neles estão presentes.

Incumbida de construir conhecimento em dança e por meio da dança, a escola pode proporcionar parâmetros para a apropriação crítica, consciente e transformadora dos seus conteúdos específicos. Com isso, poderá trabalhá-la como forma de conhecimento e elemento essencial para a educação do ser social que vive em uma cultura plural e multifacetada como a nossa. A escola tem a possibilidade de fornecer subsídios práticos e teóricos para que as danças que são criadas e aprendidas possam contribuir na formação de indivíduos mais conscientes de seu papel social e cultural na construção de uma sociedade democrática. Para tanto, há necessidade de orientações didáticas que estejam comprometidas com a realidade sociocultural brasileira e com valores éticos e morais que permitam a construção de uma cidadania plena e satisfatória. A pura reprodução/ensaio de danças folclóricas na escola, por exemplo, pode ser tão opressora quanto os repertórios do balé clássico, ensinados mecânica e repetidamente. Do mesmo modo, a dança chamada criativa ou educativa pode, dependendo de como for ensinada, isolar os alunos do mundo e da realidade sociopolítica e cultural que os cerca.

Faz-se necessário ressaltar que o corpo não seja tratado como instrumento ou veículo da dança, pois o corpo é conhecimento, emoção, comunicação, expressão, portanto, a dança inserida no contexto educacional deve propiciar o desenvolvimento da consciência corporal dos indivíduos e, ao trabalhar o corpo, estar se apropriando de um espaço em que a história de cada um está registrada, possibilitando reativar a memória coletiva e consequentemente valorizar os aspectos fundamentais de sua cultura. Tal apropriação também deve ter como objetivo: construir uma relação de cooperação, respeito, diálogo e valorização das diversas escolhas e possibilidades de interpretação e de criação em dança que ocorrem em sala de aula e na sociedade; aperfeiçoar a capacidade de discriminação verbal, visual, sonora e sinestésica e de preparo corporal adequado em relação às danças criadas, interpretadas e assistidas; situar e compreender as relações entre corpo dança e sociedade, principalmente no que diz respeito ao diálogo entre a tradição e a sociedade contemporânea; buscar e saber organizar, registrar e documentar informações sobre dança em contato com artistas, documentos, livros etc., relacionando-os a suas próprias experiências pessoais como criadores, intérpretes e apreciadores de dança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entender que é preciso desenvolver arte na escola com compromissos e estratégias adequadas para estimular o fazer, não apenas para a educação e desenvolvimento intelectual, mas, o desenvolvimento humano, pois, a necessidade da arte é ainda maior para a ação da imaginação e capacidade criadora

de cada aluno na educação infantil.

A falta de profissionais qualificados capaz de compreender a relevância de uma ação estimuladora da arte no seu cotidiano afeta em muito a compreensão do fazer e praticar no seu ambiente, logo com as devidas integrações, foi observado o desenvolvimento em sala de aula e também o reflexo no cotidiano da criança segundo as informações da família.

É preciso estimular também a produção em grupo, a imaginação criativa, motivadora e a capacidade de compreender a arte como instrumento pedagógico na educação infantil, respeitando cada linguagem, gestos, expressões e comportamento por meio de cursos práticos no labor direto com as artes, criando um vínculo entre a arte e o aluno.

MICHELLE ANTUNES DE CARVALHO

Graduação em Psicologia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2005); Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul (2014); 2ª Licenciatura em Artes Visuais pelo Centro Universitário de Jales (2016)

REFERÊNCIAS

ANDRADE, FABRÍCIO. Arte-Educação, emoção e racionalidade. Editora Annablume, São Paulo, 2006.

BARBOSA, Ana Mae e Rejane Galvão Coutinho (orgs.). Arte/educação como mediação cultural e social. Editora Unesp, São Paulo, 2008.

CARVALHO, Alysson. Desenvolvimento e aprendizagem. 2ª edição, editora UFMG, 2006.

DUARTE, João Francisco. Porque Arte-Educação? 19ª edição, editora Papirus, 2008.

FERREIRA, Aurora. Arte, escola e inclusão. Editora Vozes, Petrópolis, 2010.

MARQUES, Isabel. Arte em questões. Editora Cortez, São Paulo, 2014.

PROSSER, Elisabeth Seraphim. Ensino de artes. Editora IESDE, Curitiba, 2012.

ZAGONEL, Bernadete. Metodologia do ensino de artes. Editora IBPEX, 2008.

códigos

O PAPEL DO PSICOPEDAGOGO E A IMPORTÂNCIA DESSE PROFISSIONAL NO ÂMBITO ESCOLAR

RESUMO: Questiona-se sobre qual o papel do Psicopedagogo e suas áreas de atuação? Como se desenvolve o trabalho do Psicopedagogo? Utilizamo-nos como metodologia a revisão bibliográfica que possibilitou-nos conhecer um pouco mais sobre a Psicopedagogia e o papel do psicopedagogo no âmbito escolar. Objetivou-se conhecer o papel do Psicopedagogo e a importância desse profissional no âmbito escolar. Preocupamo-nos também em saber quais são as principais atividades desenvolvidas pela Psicopedagogia. Pretendeu-se ainda saber quais são as colaborações do Psicopedagogo para os alunos e professores. Espera-se com esta pesquisa contribuir para que os colegas educadores busquem o grande desafio de aprender a aprender para poderem ensinar bem. Na instituição escolar o psicopedagogo realiza o trabalho com um enfoque preventivo, no qual envolve todos os membros, buscando aperfeiçoar o conhecimento e promover o desenvolvimento da criança.

Palavras-chave: Psicopedagogia; Educação; Dificuldades de Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A mesma preocupação que inspirou o tema deste artigo nos levou a pesquisar outras maneiras e formas de ensinar, pautada em uma prática pedagógica mais atual, que acompanha a evolução social. Então precisamos mudar essa concepção para que esse quadro se reverta em benefícios mútuos que, consequentemente beneficiaria a sociedade como um todo.

Como problema questiona-se qual o papel do Psicopedagogo e suas áreas de atuação? Como se desenvolve o trabalho do Psicopedagogo?

Optou-se pelo estudo sobre as transformações da educação nas escolas, procurando conhecer o real processo de aprendizagem do aluno, auxiliando-o na compreensão de suas dificuldades em relação à realização de tarefas, dificuldades essas que os levam a demonstrar lacunas em sua aprendizagem.

As dificuldades na aprendizagem: podem gerar problemas emocionais, comportamentais, familiares e sociais em diferentes graus de gravidade. A concepção do termo relacionada às questões psicopedagógicas e ou sócio-culturais não é centrada exclusivamente no aluno. Diz respeito ao desempenho que não é compatível com a capacidade cognitiva do indivíduo.

Objetiva-se com este estudo conhecer o papel do Psicopedagogo e a importância desse profissional no âmbito escolar. Preocupamo-nos também em saber quais são as principais atividades desenvolvidas pela Psicopedagogia. Pretendeu-se ainda saber quais são as colaborações do Psicopedagogo para os alunos e professores. Contudo, procurou-se mostrar que o professor na atualidade tem que repensar suas práticas pedagógicas.

A metodologia desenvolvida foi a revisão bibliográfica em fontes de registros impressos decorrente de pesquisas anteriores, como, livros, artigos ou teses que contêm texto analiticamente processados pelos seus autores.

Acredita-se com este artigo conseguir motivar e estar contribuindo para que os colegas educadores busquem o grande desafio de aprender a aprender para poderem ensinar bem.

O PAPEL DO PSICOPEDAGOGO E A IMPORTÂNCIA DESSE PROFISSIONAL NO ÂMBITO ESCOLAR

Para falar sobre o papel do Psicopedagogo um dos fatos que merece destaque é o desmembramento das antigas faculdades de educação em Faculdade de Pedagogia e Psicologia, nas quais os formandos tinham acesso a um currículo mais completo que lhes possibilitava uma formação humanista muito mais abrangente.

Os psicólogos tendiam para um caminho de trabalho cada vez mais clínico e o pedagogo, desviou-se para cada vez mais de uma prática voltada para os distúrbios de

aprendizagem.

Deve-se lembrar que a criação de várias habilitações dentro da própria faculdade de Pedagogia, também serviu como fator de fragmentação do saber que deveria ser apropriado pelo pedagogo.

Por outro lado, a criação de um mercado artificial para o atendimento de encaminhamento desnecessário em vista do rebaixamento do nível dos educadores, que não sabiam atuar de forma precisa em sua área de trabalho. Por meio da psicologia e da pedagogia, buscou-se a criação da identidade do pensamento intelectual brasileiro, por meio de uma vertente teórica.

A pedagogia com conhecimentos mais amplos faz as primeiras tentativas de integração entre o aprendizado e o trabalho motor, tentando resgatar a totalidade dos indivíduos. É importante ressaltar dois pontos que dizem respeito ao resgate da totalidade: a dificuldade em informações que possibilitassem a integração de conhecimentos, condição essencial para o desenvolvimento de uma ação voltada para os distúrbios de aprendizado, e o receio de alguns profissionais em exercer um trabalho que envolvesse aspectos emocionais.

Considerando-se que as funções no nível de raciocínio e os processos operativos subjacentes, ficavam sem respaldo para o desenvolvimento da ação profissional e o acesso à produção de Piaget era muito difícil e a passagem entre os cursos embasados em sua filosofia de trabalho e a nova prática era muito distante.

Havia uma grande inquietude por parte dos profissionais na tentativa de se adquirir uma visão mais globalizante, que incluísse desde uma concepção mais tola do aspecto psicomotor, até uma compreensão mais profunda do desenvolvimento do raciocínio e dos aspectos emocionais envolvidos na aprendizagem.

A Psicopedagogia é a área que estuda e lida com o processo de aprendizagem e suas dificuldades e que, numa ação profissional, necessita englobar muitos campos do conhecimento integrando-os. No inicio, a Psicopedagogia restringia-se ao atendimento clínico, mas pouco a pouco foi ampliando-se e ganhando espaço também na área escolar, contribuindo para a redução dos problemas de aprendizagem (SCOZ, 2007, p. 36).

Segundo Kiguel (2001, p. 24) “a Psicopedagogia tem como objeto central de estudo a aprendizagem humana: seus padrões evolutivos normais e patológicos”.

A Psicopedagogia implica num trabalho preventivo e curativo. Completa ainda dizendo que uma atuação profissional em nível preventivo, consiste em atuar nas escolas e em curso de formação de professores, informando sobre o processo evolutivo das áreas relacionadas à aprendizagem acadêmica, também auxiliando na organização de condições de aprendizagem de forma integrada e que estejam dentro das capacidades dos alunos (SCOZ, 2007, p. 37).

O trabalho psicopedagógico implica na compreensão sobre a situação de aprendizagem do sujeito, dentro do seu próprio contexto. Tal compreensão requer uma modalidade particular de atuação para a situação que se está estudando, o que

significa que não há procedimentos pré-determinados (BOSSA, 2007, p. 19).

As preocupações com os problemas de aprendizagem tiveram origem na Europa no século XIX, sendo os filósofos, os médicos e os educadores os primeiros estudiosos dos processos da aprendizagem.

A Psicopedagogia se estabeleceu como área de conhecimento devido à ineficácia da Psicologia e da Pedagogia diante dos problemas de aprendizagem. Ela surgiu na tentativa de integrar conhecimentos advindos de diversas áreas, objetivando compreender o homem como um todo biopsicossocial e dinâmico.

O termo dado à área possui característica especial, uma vez que, Psicopedagogia não se resume na aplicação da Psicologia dentro da Pedagogia, e sim, uma forma científica de compreender melhor as dificuldades apresentadas durante o processo de aprendizagem.

O termo já foi inventado e assinala simples e direta uma das mais profundas e importantes razões da produção de um conhecimento científico: o de ser meio, o de ser instrumento, para outro, tanto em uma perspectiva teórica como aplicada (MACEDO, 1992 apud BOSSA, 2007, p. 5).

Observa-se neste contexto que Macedo (1992 apud BOSSA, 2007) coloca a Psicopedagogia como uma função intermediária entre o pedagogo e o psicológico, uma vez que existem casos de dificuldades na aprendizagem que em sempre compete ao pedagogo e por outro lado, não é específico para o psicólogo.

A Psicopedagogia possui caráter interdisciplinar, o que significa que a sua especialidade como área de estudo, busca conhecimentos fora e cria seu próprio objeto que é a condição essencial da interdisciplinaridade, mesmo que fosse necessário recorrer às duas áreas, (Psicologia e Pedagogia), para buscar soluções referentes às dificuldades que envolvem a aprendizagem, não se faria apenas o uso de uma a outra, mas na criação de uma nova área que visa o seu objeto de estudo, na busca de sua constituição, ela delimita seu campo de ação, recorrendo a Psicologia, Psicanálise, Linguística, Fonoaudiologia, Medicina e a Pedagogia.

Falar sobre Psicopedagogia é, necessariamente falar sobre a articulação entre educação e psicologia, articulação essa que desafiam estudiosos e práticos dessas duas áreas. Embora quase sempre presente no relato de inúmeros trabalhos científicos que tratam principalmente dos problemas ligados a aprendizagem, o termo Psicopedagogia não consegue adquirir clareza na sua dimensão conceitual (WEISS, 1991 apud BOSSA, 2007, p. 6).

Para Weiss (1991) a Psicopedagogia nada mais é do que o acordo com a união de conhecimentos da Psicologia e da Pedagogia, ou seja, um adjetivo dessas duas áreas. Considera, então, a Psicopedagogia um significado de substantivo, quando definiu a Psicopedagogia como uma aplicação de conceitos e a um estado confuso, em virtude da utilização de vários sentidos dado a uma só palavra, criando duplo sentido também na prática (apud BOSSA, 2007).

Neves (1991) justifica que entre o final

da década de 70 e início da década de 80, em nosso país, os membros do campo pedagógico chamavam a Psicopedagogia de atitude psicopedagógica, sendo em sentido real, psicologismo radical, o que os levava a denunciar os professores com esta formação, de Psicopedagogia.

A Psicopedagogia surgiu da fronteira entre a Pedagogia e Psicologia, pela necessidade para atender crianças com distúrbios de aprendizagem, cujas crianças eram consideradas não aptas dentro do sistema convencional de educação, graças às pesquisas psicopedagógicas e com o apoio de áreas como: Psicologia, Sociologia, Antropologia, Linguística e Epistemologia, houve uma grande reformulação nesta área, partindo de uma análise clínica individual onde acontece uma compreensão de integração da dificuldade da aprendizagem, de forma mais preventiva (KIGUEL 2001 apud BOSSA, 2007, p. 20).

Neves (1991) por sua vez, diz que a Psicopedagogia estuda o ato de aprender e ensinar, levando sempre em consideração as realidades internas e externas da aprendizagem, tomadas em conjunto.

O objeto de estudo da Psicopedagogia é o processo de aprendizagem humana, seus padrões evolutivos normais e patológicos, bem como a influência do meio (família, escola e sociedade) no seu desenvolvimento (KIGUEL, 2001 apud BOSSA, 2007, p. 8).

Sucinta Scoz (2011, p. 2) que "a Psicopedagogia estuda, o processo de aprendizagem e suas dificuldades, e numa ação profissional deve englobar vários campos do conhecimento, integrando-os e sintetizando-os".

O objetivo de estudo da Psicopedagogia deve ser entendido a partir de dois enfoques: preventivo e terapêutico. O enfoque preventivo considera o objeto de estudo da Psicopedagogia o ser humano em desenvolvimento, enquanto educável. [...] O enfoque terapêutico considera o objeto de estudo da Psicopedagogia a identificação de análise, elaboração de uma metodologia de diagnóstico e tratamento das dificuldades de aprendizagem (GOLBERT, 1995, p. 13 apud BOSSA, 2007, p. 89).

Kubinstein (1992, p. 103 apud BOSSA, 2007, p. 9) "considera a Psicopedagogia voltada para a busca e o desenvolvimento de metodologia que melhor atenda aqueles com dificuldades, tendo como objetivo fazer a reeducação ou a remediação e desta forma promover o desaparecimento do sintoma".

A Psicopedagogia busca a melhoria das relações com a aprendizagem, assim como a melhor qualidade na construção da própria aprendizagem de alunos e educadores (WEISS, 1991 apud BOSSA, 2007, p. 11),

Pode-se dizer assim que todas estas condições relacionadas ao objeto da Psicologia sugerem que o seu estudo recai sobre a aprendizagem humana, mas não nos leva a um único caminho.

A aprendizagem apresenta tantas variações, quanto a dimensão humana possui, uma vez que, o conceito de aprendizagem se resulta na imagem de homem, sendo este a função da Psicopedagogia. A respeito dos profissionais brasileiros capacitados, verifica-se que a aprendizagem é um fator

preocupante sendo que os problemas desse processo é o motivo que resultou na existência da Psicopedagogia.

Bossa (2007) define que Psicopedagogia propõe a articulação das diversas teorias que esta envolta do homem.com uma dificuldade de aprendizagem por muito tempo responsabilizava crianças e família pelo problema escolar, mas agora o professor entra com um paradigma, mas porque também o professor?O professor tem que ir a busca por maiores conhecimentos sobre a criança e as dificuldades escolares, ou seja, fazer um trabalho científico específico.

AS PRINCIPAIS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS PELO PSICOPEDAGOGO

Preocupamo-nos neste tópico em conhecer quais atividades envolvem o Psicopedagogo na área escola, pois, os problemas relacionados às dificuldades de aprendizagem, uma área pouco explorada que ia além da psicologia e da pedagogia, cresceu muito, a ponto, de tornar-se uma prática, uma vez que se preocupa com o problema da aprendizagem.

Portanto, conclui-se que a Psicopedagogia estuda as características da aprendizagem humana, ou seja, como se produzem as alterações nela contida, como reconhecê-las, tratá-las e preveni-las. É o estudo de um sujeito a ser estudado por outro sujeito que depende do trabalho clínico e preventivo.

O trabalho clínico é relação de um indivíduo, sua história pessoal e seu modo de aprender, onde ele busca compreender a mensagem do outro, dentro deste processo, o investigador e o indivíduo de estudo da Psicopedagogia, deduz-se então, que o profissional deve compreender que o sujeito aprende, como e por que aprende e transformar a relação psicopedagogo e sujeito de forma que auxilie a aprendizagem.

No trabalho preventivo, a instituição é que oferece o espaço físico e psíquico da aprendizagem, tornando-se a área de estudo da Psicopedagogia, onde são avaliados os processos didáticos metodológicos e a dinâmica institucional.

Dentro da área científica e histórica, o objeto teve várias formas, entre elas, a reeducação e o processo de aprendizagem passavam por uma avaliação para verificar as suas falhas, que eram vencidas por meio do trabalho, e que o objeto de estudo não podia aprender essa ideia estabelecida, semelhanças entre grandes grupos de sujeitos, as regularidades, o esperado para determinada idade, numa tentativa de diminuir diferenças e acrescentar uniformidade.

Logo a Psicopedagogia passou a enxerga a não aprendizagem de outra forma, o não aprender com significados, não se opõe ao aprender, sendo que esta fase está fundamentada na Psicanálise e na Psicologia Genética, é uma fase que busca as particularidades e características do indivíduo ou do grupo, de acordo com sua história e o seu processo evolutivo é visto como aprendendo só que esta ideia do sujeito variou em função da visão de homem, que se adota conforme o momento histórico e a concepção de aprendizagem.

Atualmente a Psicopedagogia procura trabalhar dentro de um processo biológico, usando o afetivo e o intelectual como forma de interferência de relação do sujeito e o seu meio, uma vez que essas disposições influenciam e são influenciadas na sua condição sociocultural no meio em que vive.

Além de o trabalho psicopedagógico ser preventivo, atua em diferentes níveis de prevenção como: o psicopedagogo trabalha as questões didáticas metodológicas, formação e orientação de professores e o aconselhamento aos pais, objetivo de dificuldades de aprendizagem já existentes, por meio de um plano para diagnosticar a realidade da instituição, criando planos de intervenção, onde se repita os problemas à eliminação de problemas já instalados, por intermédio de um trabalho clínico que vê o trabalho preventivo como forma de evitar o aparecimento de outros transtornos.

Como exemplo de trabalho preventivo pode-se citar a alfabetização, que por meio de novas teorias, o psicopedagogo junto com outros profissionais da escola, elabora métodos de ensino adequados a esse processo, neste momento, o trabalho é feito com os professores, ajudando-os a incorporar os novos conhecimentos e os procedimentos metodológicos decorrentes deles.

Dentro do exercício clínico, o psicopedagogo reconhece a sua própria importância na relação, uma vez que se trata de um sujeito estudando outros sujeitos.

Essa interrelação na qual um procura conhecer no outro o que o impede de aprender cria uma situação complexa, porque, ao Psicopedagogo cabe saber como é o sujeito, como ele se modifica em suas variáveis etapas de vida, que recursos de acompanhamento ele tem e qual é a forma que ele aprende e produz conhecimento.

O saber faz com que o Psicopedagogo procure teorias que lhe faça ver de que forma acontece a aprendizagem e as leis que direcionam o processo, as influências afetivas, as representações que o acompanham, o que pode comprometê-lo e o que pode favorecê-lo.

O psicopedagogo precisa saber o que é ensinar, o que é aprender, como o sistema interfere no aparecimento das dificuldades de aprendizagem e no processo escolar, é desta forma que o psicopedagogo aprende como os outros sujeitos aprendem (WEISS, 1991 apud BOSSA, 2007, p. 25).

Todo sujeito possui seus meios, condições e limites para sua modalidade de aprendizagem, que significa uma forma pessoal de se aproximar do conhecimento e constituir o saber. Esta modalidade vem desde o nascimento, é como um molde que se cria que é utilizado na aprendizagem, ela é fruto do inconsciente que se constitui na inter-relação com o outro, é a relação causa e efeito, espaço temporal e objetividade, é assim que se classifica e se organiza as operações lógicas.

O trabalho clínico gera procedimentos diagnósticos e terapêuticos que aceitem esta concepção, como por exemplo, no processo diagnóstico, sendo importante saber como e o que o sujeito pode aprender e perceber qual é o desejo de conhecer e o de ignorar, para tanto, é necessário que se faça uma leitura clínica, por meio da escuta Psicopedagógica,

onde se observa os processos que dão sentido ao observando e dão condições de determinar a intervenção.

Para assumir essa atitude clínica, é necessária, que se tenha um conjunto de conhecimentos estruturados, como forma de se construir uma base teórica interpretativa, para isso, é preciso incorporar conhecimentos sobre o corpo, o organismo, a inteligência e o desejo, que são os níveis básicos da aprendizagem.

As teorias que dão base ao trabalho do Psicopedagogo são de conhecer os fundamentos da Psicopedagogia que implica na revisão de velhos conceitos da ação e da atuação da Pedagogia e da Psicologia, dentro da área do aprender educativo.

A Psicopedagogia, devido a sua relação com a Pedagogia, traz contradições e indefinições dentro de uma ciência que se limita na própria vida humana, envolvendo, ao mesmo tempo, o juízo, o social e o individual por processos transformadores e reprodutores, ela herda também da Psicologia o psíquico, que é a consciência.

Essas duas áreas não são suficientes para entender o processo da aprendizagem e suas variáveis e nortear a sua prática recorrendo a outras áreas, como a Filosofia, a Neurologia, a Sociologia, a Linguística e a Psicanálise, como forma de alcançar a compreensão do processo.

No lugar do processo de aprendizagem coincidem um momento histórico, um organismo, uma etapa genética da inteligência e um sujeito associado a tantas outras estruturas teóricas, de cuja engrenagem se ocupa e preocupa a Epistemologia, referimo-nos principalmente ao materialismo histórico, à teoria piagetiana da inteligência e à teoria psicanalítica de Freud, enquanto instauram a ideologia, a operatividade e o inconsciente (PAIN, 1987, p. 15 apud BOSSA, 2007, p. 16).

No decorrer da pesquisa observa-se e considera-se que os autores citados são unânimes ao afirmarem que os conhecimentos de diversas áreas juntas apóiam a construção da teoria da Psicopedagogia.

A Psicopedagogia foi se perfilando como um conhecimento independente e complementar, por assimilação recíproca das contribuições das escolas psicanalítica, piagetiana, e da psicologia Social de Enrique Pichéon-Riviéri, desta forma, é possível compreender a participação dos aspectos afetivos, cognitivos e do meio que confluem no aprender do ser humano (VISCA, 1987, p. 7 apud BOSSA, 2007, p. 17).

Oliveira (1996) diz que aqueles se defrontam com os problemas de aprendizagem devem fundamentar sua prática na articulação da Psicanálise, da teoria piagetiana e do materialismo histórico. Já Müller (1984) aponta como suportes teóricos da Psicopedagogia clínica o campo do qual ela se ocupa: a Psicanálise e a Psicologia Genética bem como a Psicologia Social e a Linguística (apud BOSSA, 2007, p. 17).

A Psicopedagogia terapêutica é um novo campo que surgiu nos limites da pedagogia e da psicologia, ainda se encontra em fase de organização de um corpo teórico que busca a integração das ciências pedagógica, psicológica, fonoaudiológica, neuropsicológica e psicolinguística, para

abranger mais a compreensão e integração da aprendizagem humana (BOSSA, 2007, p. 18).

A prática psicopedagógica coloca questões pouco discutidas, difíceis e que geram conflitos, isso porque seu "paciente", o sujeito que se defronta com a dificuldade de aprendizagem, apresenta um quadro comprometido, ultrapassando o campo de ação de profissionais diferentes, onde envolve dificuldades cognitivas, instrumentais e afetivas.

Em razão da sua área complexa e objetivo de estudo, a Psicopedagogia lança mão sobre variadas teorias, como: a Psicanálise que é encarregada do inconsciente, das representações profundas que atuam por meio do psíquico e se expressa por sintomas e símbolos, a Psicologia Social encarregada da constituição dos sujeitos relacionada às relações familiares, grupais, institucionais, socioculturais e econômicas, a Epistemologia e a Psicologia Genética, são encarregadas pela análise e descrição do processo de construção do conhecimento sujeito/interação/objetos, a Linguística, traz a comunicação por meio da linguagem, como um dos meios humanos e culturais, é a língua usada como código à disposição da sociedade e a fala como fenômeno subjetivo, evolutivo e histórico.

Nenhuma dessas áreas apareceu para dar respostas para o problema da aprendizagem humana, entretanto elas fornecem meios de reflexão científica e atua no nosso campo psicopedagógico, exemplo: uma criança é encaminhada por não conseguir aprender a ler e a escrever, uma situação bastante comum, seja no consultório ou na escola.

Recorre-se então a um corpo teórico para receber ajuda que atinja o centro do problema, analisam-se questões surgidas no trabalho de apoio ao sujeito, para que se estabeleça o seu processo de aprendizagem, uma vez que, a metodologia de ensino usada na alfabetização, pode não estar sendo a correta e, esta, é uma questão a ser revista dentro da Pedagogia.

Além do que, o processo leitura e escrita, poderão ser resolvidos por meio da Psicologia Genética, como por exemplo: a inviabilização do processo dentro da relação professor/aluno, ou o aluno assume uma relação com o professor de transferência, inibindo assim sua leitura e escrita pode estar relacionada com o crescimento do aluno. Esta é uma análise que envolve ajuda de outras disciplinas.

A COLABORAÇÃO DO PSICOPEDAGOGO AOS ALUNOS E PROFESSORES

Para apontar as colaborações do Psicopedagogo aos alunos e professores devemos entender que a Psicologia social é a natureza do grupo a que pertence o aluno e as interferências que esse grupo, pela cooperação e esse operar com outros sobre um problema ou uma anomalia.

Os profissionais da área da Psicopedagogia sustentam a sua prática em suposição teórica muitas vezes distinta, o que resulta em consequência da identificação dele com alguma corrente teórica. Ele pode escolher a Psicanálise para compreender o sentido inconsciente das dificuldades

de aprendizagem, sendo que a escolha estaria amparada em condição pessoal de psicopedagogo, que vem por meio de sua experiência de análise e de sua formação.

Essa opção oportuniza um procedimento prático, no qual o trabalho do Psicopedagogo passa a ser o de propor à criança a realização de tarefas, acompanhando-a em sua execução, a atenção do profissional deve se voltar para a reação da criança diante a tarefa, levando em consideração as resistências, os bloqueios, lapsos, hesitações, repetições, sentimentos e angústias ao enfrentar determinadas situações, além de outros procedimentos, cabe ao Psicopedagogo fazer intervenções de modo que a criança entre em contato com seu inconsciente das dificuldades.

Observa-se então que a função do psicopedagogo seja oferecer ao professor possibilidades de dividir angústias e responsabilidades diante de determinados alunos com dificuldades de aprendizagem, além de compartilhar avanços conquistados.

Sucinta Bossa (2007) que a presença de um psicopedagogo no contexto escolar é essencial, pois, o mesmo tem muito a fazer na escola.

A psicopedagogia pode ser caracterizada então como uma área do psicológico e do educacional; na qual o psicopedagogo ensina como aprender e, para isso ele precisa aprender a aprendizagem.

A aprendizagem por sua vez é a responsável pela integração da pessoa no mundo da cultura. Por meio dela, o indivíduo passa a fazer parte do mundo cultural de forma ativa, ao adquirir conhecimentos e técnicas. O trabalho de ensinar a aprender, cabe ao Psicopedagogo recorrer de critérios diagnosticados, a fim de entender a folha da aprendizagem, partindo daí, o caráter clínico da Psicopedagogia.

De acordo com Cury (2008, p. 8) bons professores buscam conhecer o funcionamento da mente de seus alunos para educar melhor. Para os bons professores cada aluno não é mais um número na sala de aula, mas sim um ser humano com problemas e suas próprias necessidades.

Educar é realizar a mais bela e complexa arte da inteligência. Educar é acreditar na vida, mesmo que derramemos lágrimas. Educar é ter esperança no futuro, mesmo que os jovens nos decepcionem no presente. Educar é semear com sabedoria e colher com paciência. Educar é ser um garimpeiro que procura os tesouros do coração. (CURY, 2003, p. 9).

Pais e filhos vivem ilhados, ambos vivem em seus mundos cada um com sua rotina, acabam não conversando sobre suas angústias, aflições ou mesmo conquistas. Na escola também não é diferente, professores e alunos convivem juntos durante muito tempo, porém são estranhos uns para os outros.

Mas isso não é culpa dos professores e nem dos alunos e sim de um sistema educacional que se arrasta há muito tempo, pois ensina a lidar com cálculos, fatos lógicos, porém não ensina como lidar com suas emoções e resolver conflitos existências. Indo pela mesma linha de pensamento (CURY, 2002) afirma que nós nos tornamos máquinas de trabalhar e estamos transformando nossas crianças em máquinas de aprender.

Precisamos de um novo modelo de educação já que a educação está falida, a violência presente na vida de nossas crianças e a alienação social aumenta e sem perceber cometemos crimes contra a mente das crianças todos os dias.

O cumprimento de minha tarefa de professor aumenta em mim os cuidados com o meu desempenho. Se a minha opção é democrática não posso ter uma prática racionaria, autoritária, elitista. Não posso discriminar o aluno em nome de nenhum motivo (FREIRE, 2011, p. 125).

Os professores devem estar atentos com a sua atuação em sala de aula e com a autoavaliação do seu trabalho, em como sua metodologia está sendo julgada todos os dias não só pelos pais, mas pelos próprios alunos, como por exemplo, a prática comum entre professores em fazer comentários negativos sobre as crianças diante deles. Sabemos que isso ocorre com frequência em sala de aula, tornando a escola um núcleo de exclusão.

Segundo Cury (2003, p. 16) se você quiser ajudar alguém, não controle, primeiro conquiste o seu interior e depois ensine a pensar. È neste sentido que ensinar não é transferir conhecimento, conteúdos nem formar são ações pela qual um sujeito criador da forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado (FREIRE, 2011, p. 49).

Quanto mais conhecimento o professor possui sobre o nível de conhecimento da turma o conteúdo a ser ensinado será mais produtivo o agrupamento poderá ficar, mas rico, então, não basta fazer apenas um diagnóstico no semestre, este diagnóstico deve ser feito a cada mês para ter noção do nível de aprendizado que a criança adquiriu, ou seja, o mesmo deve ser feito continuamente. Um excelente educador não é um ser humano perfeito, mas alguém que tem serenidade para se esvaziar e sensibilidade para aprender. (CURY, 2003, p. 17)

Considera-se, porém a escola como sendo o segundo grupo ao qual o aluno passa a fazer parte, e não menos importante, é a comunidade escolar, pois, além da percepção que os pais têm da escola e da influência que exercem sobre os filhos, apresentam-se como elemento importantíssimo na relação escola e família.

De acordo com Barroso (2007) é importante que a família adote certa postura para integrar-se de forma positiva com a escola como falar sempre bem da escola, apoiar atitudes e decisões por ela tomadas e criarem uma expectativa positiva em relação à vida escolar de seu filho; Na saída do aluno para a escola, abracem-no, desejem-lhe coisas boas que ele aprenda que faça amigos, que tenha sucesso; Na sua chegada, conversem com ele, perguntem-lhe como foi seu dia, o que aprendeu como estavam os colegas, professores e outras pessoas da comunidade escola; Procurem saber dos resultados dele; caso não estejam satisfatórios, não esperem ser chamados, antecipem-se vão até o colégio, descubram as possíveis causas e atuem em parceria com os educadores para sanar o problema; Criem o hábito de ao conversarem com o filho sobre a escola, verificar o material dele cadernos, deveres, avaliações, etc.; A final dos bimestres, se os boletins não chegam

até vocês, procurem saber a causa do atraso na entrega desse documento.

Aproveitem e valorize a honestidade na relação com os filhos, fator fundamental à vida deles. Partindo desse ponto de vista conforme Barroso (2007) teria muito mais a dizer, mas certamente, todas as orientações convergiriam para um fato indiscutível: a família é à base de tudo.

Se a família muda, muda à escola, muda a comunidade, muda o município, muda o estado, muda o país. É necessário investir no binômio escola/família, por meio do diálogo, da confiança, da transparência, de modo a alcançar a sintonia entre essas duas instituições, que são alicerces da educação que se pretendem efetivamente integrais (BARROSO, 2007)

O psicopedagogo respeita a escola exatamente como ela é, com suas imperfeições, uma vez que é por meio dela que o aluno poderá se situar com seus semelhantes, optando por uma profissão e participar da construção coletiva da sociedade, a qual pertence.

O problema de aprendizagem é compreendido como uma forma peculiar e complexa de comportamentos que não se devem necessariamente a fatores orgânicos e por isso mais facilmente removíveis (CIASCA, 2003).

Com a colaboração de profissionais especializados a partir da pré-escola as dificuldades de aprendizagem podem ser diagnosticadas minimizando suas consequências. Pode ser evitada se o desenvolvimento cognitivo for respeitado e permitindo que o aprendente possa interagir com o conhecimento: observando, classificando, categorizando, analisando, sintetizando, deduzindo, generalizando, compreendendo.

Contudo, verificam-se no aprendente com dificuldade de aprendizagem, múltiplos conceitos negativos, pois os professores, frequentemente, o julgam como inúteis e incapazes, seus colegas o zombam e ironizam pelos mesmos motivos, e seus pais, cansados das constantes idas à escola e das reclamações, também o depreciam, e muitas vezes até castigam por sua dificuldade de aprendizagem.

Ao receber tantas críticas e punições a criança pode se rebelar contra elas, demonstrando comportamentos agressivos e anti-sociais que são alvo de muito mais críticas e repreensões. Sofrendo mais críticas, seu comportamento piora ainda mais, entrando num ciclo vicioso, que pode culminar na adolescência.

Na verdade, reforça-se a necessidade de se tratar o ensino como uma profissão dinâmica, em desenvolvimento, na 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

Espera-se com este artigo passar uma ideia abrangente e fundamentada de como está o desenvolvimento do papel do psicopedagogo nas escolas. Buscou-

se salientar a importância do trabalho desenvolvido para melhor efetivação da aprendizagem aos alunos que apresentam dificuldades, bem como um suporte técnico a instituição escolar de forma que a inserção do atendimento psicopedagógico no contexto escolar possa ser uma contribuição positiva possibilitando uma redefinição do trinômio aluno – escola – família e suas múltiplas relações e uma postura mais afirmada para detectar, prevenir ou buscar o saneamento de dificuldades de aprendizagem.

Em relação às escolas concluí-se que muitas embora não possuam em seu quadro funcional o Psicopedagogo, conhecem e valorizam o seu trabalho, utilizando-se de profissionais liberais da área, seja para palestras e esclarecimentos aos pais e professores, seja para o encaminhamento do aluno.

Percebe-se que a visão dos professores quanto ao trabalho do psicopedagogo ainda se restringe à Psicopedagogia Clínica, o que inviabiliza atendimento individual a todos os alunos identificados pelo professor como problema ou alunos com dificuldades de aprendizagem.

Em suma acredita-se que a psicopedagogia trabalha exclusivamente com a aprendizagem do ser humano, sendo reintegradora quando seu foco é mais curativo, oferecendo ao indivíduo a possibilidade de pensar por si próprio, construindo assim o seu caminho e a sua história.

MORGANA RODRIGUES CAMPOS

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul UNICSUL (2009) Professora de Educação Infantil no CEI Silva Telles e na EMEI Glauber Rocha.

REFERÊNCIAS

BARROSO, J. F. Família e escola em sintonia. 2007. Disponível em: http://www.emack.com.br/geral/entrada/familia_escola.php. Acesso 09 de novembro 2018.

BOSSA, N. A. A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática. Porto Alegre: Artmed, 2007.

BOSSA, N. A. Dificuldade de aprendizagem: o que são? Como tratá-las? Porto Alegre: Artmed, 2007.

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

CURY, A. O código da inteligência. Rio de janeiro: Ediouro, 2008.

CURY, A. Pais brilhantes professores fascinantes. Rio de janeiro: Sextante, 2003.

CURY, A. O mestre e as flores. Livro Harry Poter na vida real. cap. 5 parte 1, São Paulo: Academia de Inteligência, 2002.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários á pratica educativa. 53. ed. São Paulo, Paz e terra, 2011.

GONÇALVES, J. E. et. al. Psicopedagogia: diversas faces, múltiplos olhares. 2. ed. São Paulo: Olho d'água, 2008. p. 144.

NEVES, M. A. C. M. Psicopedagogia: um só termo em muitas significações. In: Psicopedagogia. Revista Associação Brasileira de Psicopedagogia. São Paulo: 1º. semestre de 1991.

SCOZ, B. J. L. et. al. (org). Psicopedagogia: O caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional. Porto Alegre: Artes Médicas, 2007.

SCOZ, B. J. L. Psicopedagogia e realidade escolar: o problema escolar e de aprendizagem. Petrópolis: Vozes, 2011.

ANÁLISE COMPARATIVA DAS CONSTITUIÇÕES FEDERAIS E LDBS

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo apresentar a importância da Constituição e da LDB para a construção e reformulação da escola para o desenvolvimento adequado do indivíduo, considerando a análise, permitirá ao educador que reavalie seu papel de orientador na vida destas crianças, contribuindo para sua formação, modificando os casos de desinteresse que invadem as salas de aula e as escolas, por falta de parâmetros e conhecimento dos ideais de educação construídos pela sociedade. O objetivo deste trabalho é entender como ocorre a criação das regras e limites sociais das escola, qual a responsabilidade de cada integrante desta no sistema social, qual o papel da educação segundo as leis diante da formação destas crianças. Considerando a importância das relações estabelecidas entre escola e sociedade como um instrumento de desenvolvimento que deve ser levado a sério, é preciso aprender respeitar esta relação como caminho coletivo de busca de soluções para resolução de problemas.

Palavras-chave: Leis; Escola; Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem por expectativa compreender o processo de organização e criação de leis, favorecendo o conhecimento histórico de como estas são criadas, dentro do sistema Político Educacional do Brasil. É certo que são muitas mudanças, e um intenso movimento político que visa preservar o "direito" do aluno e garantir que o Estado cumpra seu dever, de escola para todos da melhor maneira.

Mas analisando o processo que se encontra a educação nos dias de hoje cabe refletir sobre a questão, será que a quantidade de vagas oferecidas, dentro de uma perspectiva legal expressa pelas LDBs por meio dos tempos e pela Constituição garante a qualidade necessária para que a escola ofereça a educação merecida pelos alunos?

Compreender este processo favorece o esclarecimento de dúvidas oriundas do professor bem como esclarecer o aluno sobre a função da escola em sua vida de maneira legal. Houve várias mudanças que favoreceram e promoveram mudanças, passando por reformulações frequentes de leis que favoreciam o interesse dos governantes, sendo necessária a compreensão deste processo para que se desmistifique o atual quadro educacional que vivemos.

Desta forma o objetivo principal deste é compreender e perceber a importância das mudanças promovidas pela reformulação das leis educacionais, além de perceber a maneira que esta vem sendo formulada e criada, observando o interesse e a importância que dá aos envolvidos no processo.

Para tanto, busca-se dados de pesquisas documentais, baseado a luz de autores que tratam historicamente e teoricamente do assunto, procurando esclarecer as dúvidas existentes diante da construção das leis que envolvem o assunto, tratando-o com a devida importância que ele merece.

O assunto será descrito em três capítulos, o primeiro considerando o histórico da construção das Leis, dentro da formulação e reformulação constitucional bem como informar a importância da LDB, e dos PNE, Plano Nacional de Educação para a educação. O segundo capítulo diz respeito à importância destas leis para o desenvolvimento educacional do educando, no terceiro dissertarei sobre a necessidade do professorado conhecer as leis educacionais para garantir a qualidade esperada de ensino e aprendizagem contribuindo para a construção da cidadania dos alunos, tornando-os conscientes dos seus deveres e dos deveres da escola em suas vidas, transformando a sociedade e permitindo o envolvimento de todos no processo educacional que se insere, transformando a escola em um espaço vivo transformador de realidades, favorecendo a formação de novos rumos sociais.

PROCESSO DE CRIAÇÃO DAS LEIS EDUCACIONAIS

Para que se compreenda o período educacional em que vivemos, é necessário

compreender historicamente o caminho percorrido pela educação até os dias de hoje conhecendo o processo de criação e organização do mesmo, compreendendo também para que sirvam estas leis, e a sua função no desenvolvimento dos educandos.

A escola existe desde o início dos tempos sendo esta gratuita e dever do Estado. Esta vem sendo oferecida desde o surgimento da idade moderna, durante o período Inicial da revolução industrial, mais precisamente no século XVII.

No Brasil, a história educacional inicia-se no período colonizador, quando se buscou catequizar os índios, tendo esta fase ocorrida entre 1500 a 1930, no qual se caracterizava a época do Brasil Colônia, Brasil Império e Brasil República, o que garantiu várias mudanças no processo educacional.

Até 1929, pouco se ouviu falar em Educação Pública, pois o trabalho e mão de obra eram prestados por escravos que a princípio não frequentavam a s escolas. No período iniciado em 1930, ocorreram mudanças significativas na proposta educacional, pois a Educação Pública já era reconhecida, pois o período industrial necessitava de pessoas minimamente instruídas para trabalhar com as maquinas.

Na época o presidente Getúlio Vargas, instituiu a criação do Ministério da Educação, o que favorece o início de um processo de transformação da educação, porém estas transformações ainda não estavam a favor da classe trabalhadora, pois visava o interesse dominante, e procurava qualificar mão de obra para favorecer a produção.

Em 1931, Vargas por decreto, cria o Conselho Nacional da Educação que possui a função de elaborar o Plano Nacional de Educação que visa a educação garantida por meio de mudanças em áreas econômicas, elaborando assim propostas estratégicas.

Esta mesma ideia foi defendida na conferência Nacional de Educação em Niterói, sendo acrescida à Constituição de 1934 a proposta da criação do Plano Nacional de Educação. Porém com o golpe de Estado dado por Vargas, em 1937, inicia um período de ditadura, que leva o plano nacional de Educação a ser arquivado.

Em 1946, a Constituição é reelaborada, e a União recebe a incumbência de elaborar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, garantindo a formação do PNE juntamente com a LDB em 1961.

Com a contribuição de Anízio Teixeira, o Conselho Federal elaborou o primeiro PNE que contava com a aplicação de Recursos Federais para a Educação. Este visava o desenvolvimento da Educação de forma ampla. Porém, com o golpe de 1964, este plano também foi engavetado, sendo excluído pela primeira vez desde 1934, da reelaboração da Constituição em 1967.

Desta forma o planejamento educacional sai da responsabilidade dos educadores e é assumido pelos tecnocratas da época, levando o Ministério da Educação a ser submisso ao Ministério do Planejamento.

A nova República compreendida no período de 1986 a 1989 desenvolveu o Plano de Educação para Todos, que reduziu consideravelmente o repasse de verbas com cunho clientelista.

Este plano incentivou em 1993 durante

o Governo de Itamar Franco, o Plano Decenal de educação que não possuía também grandes Alicerces e se preocupava somente com o Ensino Fundamental, ampliando o espaço de atuação do plano, não sendo somente responsável pelas verbas, mas também incumbida de universalizar o ensino fundamental e erradicar o analfabetismo. Mas muito deste projeto também não saiu do papel.

AS LEIS E A ORGANIZAÇÃO EDUCACIONAL

A Normativa oferecida pelas leis educacionais criadas garante modificações, formulações e reformulações da proposta educacional que estamos inseridos, as emendas, e artigos, e leis buscam organizar de maneira satisfatória o serviço oferecido pelas unidades escolares seguindo assim uma padronização atendimento.

Diante disto o artigo 211 da CF, em modificação proposta pela Emenda Constitucional 14, de 1996 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996) em seus artigos 8° a 20 explicitaram o princípio do regime de colaboração, dizendo que a União será responsável pelo sistema federal de ensino e exercerá a função redistributiva e supletiva, garantido oportunidades equitativas para os diferentes Estados, Distrito Federal e Municípios. Já a LDB/1996 em seu artigo 8º diz que "A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino. "

Pode-se considerar então que a atual política educacional a qual estamos inseridos segue o marco legal da descentralização do ensino, e a municipalização do mesmo, garantindo políticas sociais que regulamentem a educação.

A nova constituinte afirma que a educação é direito de todos e dever do Estado, o que de certa forma o obriga a oferecer Educação pública e de qualidade para todos, redistribuindo a obrigação de garantir esta qualidade entre as esferas Estaduais, Municipais e Federais.

A educação em cima das regras criadas pela LDB de 1996 tornou-se plurianual, e seriado, estando estas informações vinculadas ao que foi apresentado no Congresso Nacional o Plano Nacional de Educação com diretrizes e metas para os dez anos seguintes em sintonia com o proposto na Conferência de Educação para todos.

"O primeiro Plano Nacional de Educação, dentro dos princípios que conhecemos hoje, foi elaborado e aprovado para o exercício do decênio 2001/2010 e com uma infinidade de metas e ampliação do percentual para o financiamento da educação para 7% do PIB" (ABRINQ – 2013).

Infelizmente este plano foi vetado pelo então, presidente Fernando Henrique Cardoso, pois não condizia com a realidade política da época, não respeitando completamente a normativa que garante o Estado como responsável pela educação para todos.

As leis dos direitos humanos, busca a construção social e, portanto, a consecução de seus objetivos e finalidades, compreende a articulação e influência de elementos

culturais e ideológicos, provindo dos sujeitos de grupos social presentes no dia a dia.

Tal contexto estabelece novos desafios à educação, pois por meio da globalização mundial, as mudanças acontecem e continuam o que exige uma formação flexível que proporcione ao indivíduo, um desenvolvimento de raciocínio lógico autônomo, articulação verbal, capacidade de iniciativa, comunicação e cooperação, cobradas pela velocidade da evolução bem mais rápida que as reformas do processo educacional.

A alternativa para facilitar a missão da escola diante da atual clientela seria a de fazer uma opção de transformação, favorecendo uma intervenção intencional de fundo educativo que contribua na construção do coletivo, e na sua organização transformando-a em um espaço disseminador de cidadania, assumindo um compromisso com a qualidade de vida.

A isto, implica-se considerar que realmente há uma crise educativa inserida no contexto, e que esta atravessa um processo crítico que afeta sua concepção de estrutura.

Entender esta crise é perceber que não se resolve ter manifestações isoladas com atitudes reformistas ou legalistas, como recurso para enfrentar a instabilidade, no contexto atual, é preciso visualizar a educação como preparação para a formação social do indivíduo, o que significa segundo Aquino (1996) não mais aprender ciência e sim fazer ciência.

Desta forma, a escola tomar a formação da cidadania e a preparação para o mundo do trabalho como horizonte de uma prática educativa é uma questão necessária e consensual, sendo historicamente importante sua reflexão.

O papel da escola na construção da cidadania implica em considerar as mudanças no conhecimento e as mudanças culturais, bem como criticar a organização familiar vigente e a forma de modernização que ela assume entre nós, transformando nossa visão de educação.

A ideia disseminada pela LDB baseada nos direitos humanos é bem interessante, quando vista no papel visando o acesso e permanência do aluno na escola, referindo-se a ele como princípio não como obrigatoriedade já que é o Estado deve proporcionar aos cidadãos iguais condições de acesso e permanência nas escolas tornando-se este por si só um ponto positivo.

No entanto, esta redação exime o estado em três situações: caso não oferecesse educação para todos, caso esta educação não fosse de boa qualidade e ainda se o Estado não conseguisse condições adequadas para manterem as crianças nas escolas.

Neste mesmo artigo, trata-se a questão da gratuidade do ensino, que de forma velada apresenta a intenção de privatizar todos os níveis de ensino possíveis, haja vista que a Ed infantil e as creches são de prioridade dos municípios e a o ensino médio dever do Estado.

Há ainda a omissão quanto à gratuidade do ensino profissionalizante, havendo uma contradição entre o discurso pregado e o oficial proclamado. Observa-se, portanto que ao invés de tentar melhorar o ensino fundamental e médio transformando-o em

qualitativo, este é visto como quantitativo e a preocupação para com ele é somente modificar o segmento educacional.

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.

Inviabilizar 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 políticas públicas dando ênfase ao aluno é possível conceber 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.

É importante ter como referência a diversidade das crianças, buscando desenvolver as suas competências, organizando atividades que estimulem seu desenvolvimento 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 de forma a favorecer o aprendizado.

O resultado da valorização destas habilidades resulta no termino da violência, pois alimentam a autoestima do aluno, demonstrando-lhe que ele é capaz, desenvolvendo sua autonomia e minimizando os problemas existentes na escola. Outro fator importante que devemos dar atenção e trabalharmos é dar a oportunidade das famílias de participarem do processo educacional da criança, minimizado a ideia de que se está sozinho.

Segundo Haydit (2007, apostila de aula, do curso de letras, UNIB), a sala de aula é um exemplo de inteiração social, pois por meio da relação professor-aluno, aluno-aluno, hábitos são desenvolvidos sendo estes carregados durante a vida do mesmo, portanto, a escola é um local de encontros existenciais, que interfere na personalidade do indivíduo, orientando seu desenvolvimento posterior.

A construção do indivíduo se dá por meio dos grupos sociais dos quais este participa, uma afirmativa é que estes formam o indivíduo desenvolvendo hábitos durante a convivência social para se construir o saber, é preciso participar deste, para adquirir a valorização das relações.

Estas interações humanas são vistas então com função educativa, mais importante que o saber sistemático, pois por meio dela, o conhecimento se constrói. O professor tem a função de incentivar, e orientar para que o aluno se esforce a aprender. Neste contato,

cria-se um processo no qual o diálogo é importante.

A base para a construção do conhecimento, portanto é o diálogo, desencadeado por meio de uma situação problema ligado a prática, construindo uma síntese e transformando-se em conhecimento organizado. O professor é educador, pois este possui conhecimentos que se utilizam na vida, sendo passada 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.

É preciso conceber o aluno como um ser ativo, que formula ideias, desenvolve conceitos, e resolve problemas de vida prática 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.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término desta pesquisa, pude comprovar que a educação tem passado por uma reformulação frequente, sofrida pelas dificuldades e que apesar de todas as ações estas lhe parecem insignificantes, num primeiro momento, elas se tornam desgastantes devido à falta de estrutura e conhecimento dos profissionais envoltos no processo, dificultando as relações entre professores, aluno e escola, necessitando modificar o olhar diante destas leis.

Percebo que ao valorizar profissional oferecendo meios para que seu conhecimento diante do que diz a lei, esteja sempre sendo renovado, permitindo que ele conheça o sistema e desta forma valorize o processo pedagógico, estabelecendo uma relação ampla com o saber e o aprender, vencendo desafios e enfatizando a resolução dos problemas causados pelas dificuldades dos alunos, é permitir que se tenha subsídios para criar a cidadania.

Tendo este conhecimento se permite modificar os currículos, reestruturar a política educacional oferecendo melhores condições de ensino – aprendizagem é o caminho para a resolução da degradação e da falta de sucesso do processo de inclusão nas escolas.

Concluo também que órgãos da educação, segurança e assistência social, necessitam trabalhar juntos, pois as construções e reestruturações desta são de suma importância para que amenizar, a pressão sofrida pelos educadores no processo de ensinar, pois assim estes aprenderiam a lidar com a demanda tão heterogênea que estão recebendo em sala de aula.

O conhecimento é algo que se constrói à medida que a criança e o adolescente tomam consciência de sua importância e superam as suas dificuldades, rever o papel da escola na vida destes alunos é de suma importância para que estes recebam o professor com o respeito merecido, contribui para esta construção de formas agradável e saudável.

A reestruturação dos currículos, cursos e conteúdo a serem trabalhados também devem ser revistos, para que a integridade intelectual do deficiente não seja desperdiçada, pois, os acontecimentos e descobertas cientificam tem acontecido a uma velocidade fenomenal e estes há seu tempo conseguem desenvolver seu saber,

como qualquer indivíduo normal.

O conhecimento histórico da formação e construção de leis é importante para que o indivíduo se perceba participante e se aproprie do seu direito, podendo se tornar crítico e participante da sociedade, contribuindo para a busca dos saberes com real função de transformar e redefinir a sociedade, melhorando-a diante das dificuldades diárias.

Há a necessidade também da ampliação dos projetos que deram certo acerca do assunto, favorecendo a informação, unificando estados e prefeituras, em prol do sucesso da causa, entendendo, que independente do setor que lhe competem, os governantes precisam unificar a sociedade.

PAULO CÉSAR DA 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, Julio Groppa. INDISCIPLINA NA ESCOLA - ALTERNATIVAS TEÓRICAS E PRÁTICAS. Ed. Summus editorial, 1996, São Paulo.

_____ CONFRONTOS NA SALA DE AULA, Ed. Summus editorial, 1996, São Paulo.

CAVALCANTI, R. MEAD,M. MANUAL DOS VALORES HUMANOS, Anima de Sophia, SP , 2011.

CAMARA dos Deputados– LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL – Brasília, 1996.

CONSTITUIÇÃO FEDERATIVA DO BRASIL, BRASILIA, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei n. 9394, de 23 de dezembro de 1996. FIXA AS DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1996.

BRASIL. Portaria n°10, de 2 de Julho de 2009. FIXA CRITÉRIOS PARA DISPENSA DE AVALIAÇÃO IN LOCO E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS. DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO, Brasília, DF, 3 Julho de 2009.

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 volume 3, 1998.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO, 1996 - Brasília Ed. Oficial do Estado.

MOREIRA, Antonio Flavio/ SILVA, Tadeu, CURRÍCULO, CULTURA E SOCIEDADE. Ed. Cortez, São Paulo, 2002.

ROSSEAU, apud ARROYO, M. G. EDUCAÇÃO E CIDADANIA, Cortez, SP, 2001.

EDUCAÇÃO, Ministério da Educação, ÉTICA E CIDADANIA, CONSTRUINDO VALORES NA ESCOLA E NA SOCIEDADE, INCLUSÃO SOCIAL, Brasília, 2004.

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

RESUMO: O presente estudo tem como tema a importância da Educação Ambiental na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, no sentido da formação de uma postura consciente em relação ao meio ambiente, desde a mais tenra idade. Podemos observar que a educação ambiental se mostra como uma ferramenta de orientação para tomada de consciência dos indivíduos diante dos problemas ambientais, tornando-se um processo participativo, em que o educando assume um papel central do ensino / aprendizagem pretendido. É preciso que, enquanto educadores, possibilitemos a articulação das ações educativas voltadas às atividades de proteção, recuperação e melhoria ambiental, e de potencializar a função da educação para as mudanças culturais e sociais, que se insere a Educação Ambiental no planejamento estratégico para o desenvolvimento sustentável. A escola dentro da Educação Ambiental deve sensibilizar o aluno a buscar valores que conduzam a uma convivência harmoniosa com o ambiente e as demais espécies que habitam o planeta. Para a realização do trabalho, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, com fundamentação teórica em autores como REIGOTA (1995) e MARCATTO (2002). Assim, foi possível concluir que a educação ambiental se encontra muito longe de mostrar-se como totalmente aplicada, mesmo em unidades educacionais com recursos financeiros mais avantajados. Uma das principais causas da não aplicação da Política Nacional da Educação Ambiental encontra-se na falta de preparo técnico dos docentes para lidar com as questões ambientais e discuti-las com mais profundidade. Propõe-se a criação, ainda que transitória, da disciplina Educação Ambiental nos currículos escolares.

Palavras-chave: Escola; Educação Ambiental; Meio Ambiente.

REFLETINDO SOBRE A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS ESCOLAS

Enquanto educadora nas séries iniciais do Ensino Fundamental em uma unidade escolar da rede pública do município de São Paulo, acompanho e observo as vivências e experiências das crianças, o que me permite observar suas relações com a realidade e com o todo à sua volta, inclusive com o Meio Ambiente.

A Educação Ambiental é uma das ferramentas de orientação para a tomada de consciência dos indivíduos diante dos problemas ambientais, por isto sua prática faz-se importante para solucionar ou mitigar o problema do acúmulo de resíduos sólidos. Discutir problemas ligados ao meio ambiente é estar diante a inúmeros questionamentos tais como: O que é considerado lixo? É possível reaproveitá-lo? O que é coleta seletiva e qual a sua importância para a preservação ambiental? Quem ou o que é o culpado por tantos problemas ambientais? Estes questionamentos, independentemente da sua complexidade colaboram para a busca de soluções concretas, uma vez que instigam a ampliação dos debates sobre a questão ambiental e a educação pertinente ao assunto. É notório que, em relação aos questionamentos ora mencionados, se poderia discorrer por diversas laudas, no entanto a proposta não é simplesmente respondê-los e sim apontar a importância da Educação Ambiental para a escola e executar práticas pedagógicas suficientes para que agentes sociais transformem o ambiente na direção do equilíbrio na relação homem e ambiente, trazendo melhoria da qualidade de vida.

O conhecimento sistemático relacionado ao Meio Ambiente e ao movimento ambiental é bastante recente, a própria base conceitual de definições como a de Meio Ambiente e de desenvolvimento sustentável, por exemplo, está em plena construção. De fato, não existe consenso sobre esses termos nem mesmo na comunidade científica. Com mais razão, pode-se admitir que o mesmo ocorra fora dela, por outro lado, muitos estudiosos da área ambiental consideram que a ideia para a qual se vem dando o nome de “Meio Ambiente” não configura um conceito que possa ou que interesse ser estabelecido de modo rígido e definitivo. “É mais relevante estabelecê-lo, segundo Cavalcanti (1995, p. 56), como uma representação social, isto é, uma visão que evolui no tempo e depende do grupo social em que é utilizada”. São estas representações, bem como suas modificações ao longo do tempo, que importam: e que se busca intervir quando se trabalha com o tema Meio Ambiente.

Sabemos que as relações humanas são conturbadas e cheias de detalhes. Historicamente, vemos que a sobrevivência humana sempre se encontrou interligada ao meio natural. No entanto, o padrão de desenvolvimento fundado no acúmulo de capital faz com que haja uma apropriação abusiva dos recursos naturais, provocando um desequilíbrio na relação do homem com o meio ambiente.

Tal processo de degradação compromete

a qualidade de vida, especialmente nos países mais desenvolvidos, uma vez que as políticas públicas geralmente não tratam os problemas ambientais de forma prioritária e emergencial. Como resultado de tal quadro vemos o aumento da proliferação de doenças, a exposição da população à miséria, a um ambiente insalubre e degradado, o que vem a ferir alguns dos principais direitos constitucionais do cidadão, tais como a dignidade da pessoa humana, a saúde e o direito a um meio ambiente equilibrado, que garanta a qualidade de vida das presentes e futuras gerações.

Diante dessa realidade, a Educação Ambiental mostra-se como uma das ferramentas de orientação para a tomada de consciência dos indivíduos em relação aos problemas ambientais e é exatamente por isso que sua prática se faz tão importante, a fim de solucionar as questões relativas ao acúmulo de resíduos, desperdício de água, entre outras.

A Educação Ambiental mostra-se como um processo participativo, em que o educando assume um papel de elemento central do ensino / aprendizagem pretendido, participando de forma ativa no diagnóstico dos problemas ambientais e busca de soluções, sendo preparado como agente transformador, por meio do desenvolvimento de habilidades e formação de atitudes, por meio de uma conduta ética, condizente com o exercício da cidadania.

A Educação Ambiental passa a constituir um direito do cidadão, assemelhado aos direitos fundamentais, estreitamente ligado aos direitos e deveres constitucionais da cidadania. Educar ambientalmente significa, entre outros fatores, uma redução dos custos ambientais, à medida que a população atuará como guardiã do meio ambiente e, a fixação da ideia de consciência ecológica, que buscará a utilização de tecnologias limpas.

A transdisciplinaridade das questões ambientais parecem ser o melhor modelo do ensino/aprendizagem da Educação Ambiental forma, uma vez que envolve o estudante nas diversas esferas atingidas pelo tema dos recursos naturais. Contudo, tal modelo não se ajusta a realidade do caso em foco, uma vez que a grande maioria dos docentes entrevistados durante a realização do presente estudo afirmaram não possuir conhecimentos suficientes na área ambiental para transmitir a seus alunos. Assim, o objetivo da lei de garantir a democratização das informações ambientais e estimular o fortalecimento da consciência crítica sobre a problemática ambiental e social permanecem somente no papel, uma vez que não são trabalhados nas salas de aula.

A Educação Ambiental tenta resgatar a necessidade de participação dos educandos na solução dos problemas ambientais, harmonizando as ações humanas em relação à sua própria espécie e aos demais seres vivos do planeta, bem como ao conjunto de fatores que compõem o ambiente. A Educação Ambiental é um processo participativo, em que as pessoas podem assumir o papel de elemento central do processo, participando ativamente no diagnóstico dos problemas e busca de soluções, sendo preparadas como agentes transformadores, por meio de desenvolvimento de habilidades e formação

de atitudes, por meio de uma conduta ética e condizente ao exercício da cidadania.

Podemos perceber que, com a urbanização e evolução da civilização, a percepção do ambiente mudou drasticamente e a natureza passou a ser entendida como "algo separado e inferior à sociedade humana", ocupando uma posição de subserviência. No decorrer do século passado, para se atender as necessidades humanas foi-se desenhando uma equação desbalanceada: retirar, consumir e descartar. Chega-se aos dias de hoje com a maioria da população vivendo em centros urbanos, a água limpa sai da torneira e a suja vai embora pelo ralo, o lixo produzido diariamente é levado de diante das casas sem as pessoas terem a mínima preocupação de saber qual o seu destino, ou seja, a grande maioria da população não consegue perceber a estreita correlação do meio ambiente, com o seu cotidiano (DONELLA, 1997, p. 62).

Assim, fica evidente a importância de sensibilizar os humanos para que ajam de modo responsável e com consciência, conservando o ambiente saudável no presente e para o futuro; para que saibam exigir e respeitar os direitos próprios e os de toda a comunidade tanto local como internacional; e se modifiquem tanto interiormente, como pessoas, quanto nas suas relações com o ambiente. A educação transformadora envolve não só uma visão ampla de mundo, como também a clareza da finalidade do ato educativo, além de uma posição política e competência técnica para programar projetos a partir do aporte teórico e formador de profissional competente. (JR PHILIPPI; PELICIONI, 2005, p. 25)

Para Vasconcellos (1997, p. 15), 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. Portanto, é no sentido de promover a articulação das ações educativas voltadas às atividades de proteção, recuperação e melhoria sócia ambiental, e de potencializar a função da educação para as mudanças culturais e sociais, que se insere a Educação Ambiental no planejamento estratégico para o desenvolvimento sustentável.

A Educação Ambiental é um processo permanente e inesgotável, em que o homem interfere na natureza com sua consciência, conhecimentos, atitudes, habilidades e formas de participar na sociedade. Para melhor conhecer o ambiente em que vive, ele precisa ser ecologicamente alfabetizado.

Quanto à alfabetização ecológica, Capra (1996, p.231) afirma que "ser ecologicamente alfabetizado, significa entender os princípios de organização das comunidades ecológicas (ecossistemas) e usar esses princípios para criar comunidades humanas sustentáveis. "

O autor ressalta que é necessário revitalizar as comunidades, inclusive as comunidades educativas, comerciais e políticas, de modo que os princípios da Ecologia se manifestem nelas como princípios de educação, de administração e de política.

Educação Ambiental é um processo que parte de informações ao desenvolvimento do senso crítico e raciocínio lógico, inserindo o homem no seu real papel de integrante e dependente do meio ambiente, visando a

uma modificação de valores tanto no que se refere às questões ambientais como sociais, culturais, econômicas, políticas e éticas, o que levaria à melhoria da qualidade de vida que está diretamente ligada ao tipo de convivência que mantemos com a natureza e que implica atitudes, valores e ações.

O trabalho pedagógico com questão ambiental centra-se no desenvolvimento de atitudes e posturas éticas e no domínio de procedimentos, mais do que na aprendizagem escrita de conceitos. A seleção dos conteúdos pode ajudar o educador a trabalhar de maneira a contribuir para a atuação mais consequente diante da problemática ambiental, por meio da compreensão e indicação de formas de proceder, assim, tornar-se diferente encarar os problemas ambientais, como o do agrotóxico, apenas como objeto do estudo da ciência ou como uma questão social cuja solução exige compromisso real.

O CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Durante muitos anos a humanidade passou por grandes mudanças, como por exemplo, o modo de vida e a mudança de valor da sociedade, o acelerado crescimento populacional, a tecnologia avançada e entre outros. E com toda essa mudança, as consequências vieram com tudo, graves problemas ambientais.

O degelo das calotas polares, aquecimento global, calor e o frio em excesso, água que está ficando em falta, desmatamento das nossas florestas etc. Os temas ambientais tomaram conta das discussões na mídia, nas escolas, ONG'S (Organizações não Governamentais), e em todos os lugares. Então, o que se propôs é diminuir os impactos negativos do ser humano sobre o mundo. Por que? O que deve ser feito? Cada um fazendo a sua parte, mudando as atitudes pessoais e coletivas para salvar o mundo.

Com o surgimento desses graves problemas ambientais, surgiu a mobilização do mundo, com a necessidade urgente de soluções e mudanças. Partindo desse ponto, a Educação Ambiental surgiu para o ensino infantil, conscientizando as crianças em relação ao meio ambiente.

Dias (1994, p. 47), afirma que a Educação Ambiental se caracteriza por incorporar as dimensões sociais, políticas, econômicas, culturais, ecológicas e éticas, o que significa que ao tratar de qualquer problema ambiental, deve-se considerar todas as dimensões. E continua o autor que "a maior parte dos problemas ambientais tem suas raízes na miséria, que por sua vez é gerada por políticas e problemas econômicos, concentradores de riqueza e responsáveis pelo desemprego e degradação ambiental".

Numa sociedade de risco, a Educação Ambiental é convocada a conscientizar sobre os riscos socioambientais que decorrem da relação homem/natureza. Ao propor acreditamos que ela seja capaz de levar os indivíduos a reverem suas concepções e seus hábitos. (TREVISOL, 2003, p.93).

Como se pode perceber, os problemas ambientais não são recentes e o que temos hoje é o agravamento dos mesmos, gerados pela humanidade (DIAS,2004, p. 95).

As discussões sobre a Educação Ambiental

surgiram de uma necessidade histórica, que desde os anos 60 se discutem a relação do homem com a natureza e se tenta buscar alternativas sustentáveis. Embora tivessem outros registros da utilização do termo educação ambiental, os rumos da Educação Ambiental, são definidos a partir da Conferência da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre o Ambiente Humano, em Estocolmo em 1972, na qual se recomenda o estabelecimento de programas internacionais.

Considerada um marco histórico e político internacional, decisivo para o surgimento de políticas de gerenciamento do ambiente, ofereceu orientação aos governos, estabeleceu o Plano de Ação Mundial, e, em particular, recomendou que fosse estabelecido um programa internacional de Educação Ambiental (DIAS, 2004, p.36).

Em 1975, a Unesco promove em Belgrado um encontro Internacional de Educação Ambiental, no qual são definidos os princípios e as orientações para o futuro, para um programa internacional de Educação Ambiental. Cinco anos após Estocolmo, em 1977, acontece em Tbilisi, na Geórgia, a Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental.

Isto inicia um processo global orientado para criar as condições para formar uma nova consciência sobre o valor da natureza e para reorientar a produção de conhecimento baseada nos métodos da interdisciplinaridade e os princípios da complexidade. Esta aponta nesse momento para a Educação Ambiental como um meio educativo pelo qual se podem compreender de modo articulado as dimensões ambiental e social, problematizar a realidade e buscar as raízes da crise civilizatória (LOUREIRO apud JACOBI, 2005, p.242).

A Organização das Nações Unidas – ONU realizou, no Rio de Janeiro, em 1992, a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento (CNUMAD). A CNUMAD é mais conhecida como Rio 92, referência à cidade que a abrigou, e também como “Cúpula da Terra”, cerca de 179 países participantes da Rio 92 acordaram e assinaram a Agenda 21 Global, um programa de ação baseado em um documento de 40 capítulos, que constitui a mais abrangente tentativa já realizada de promover, em escala planetária, um novo padrão de desenvolvimento, denominado “desenvolvimento sustentável”.

Cinco anos depois da Rio 92, aconteceu a Conferência Internacional sobre Meio Ambiente e Sociedade - Educação e Consciência Pública para a Sustentabilidade, em Thessaloniki representantes de 83 países relataram a insuficiência dos resultados obtidos, entre as duas conferências.

No Fórum Global da Rio 92, as organizações não governamentais formularam o trabalho de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global que estabeleceram alguns princípios, dos quais pode-se citar: a educação ambiental é um direito de todos, somos todos aprendizes e educadores; deve integrar conhecimentos, aptidões, valores, atitudes e ações, convertendo cada oportunidade em experiências educativas de sociedades sustentáveis; tem o propósito de formar

cidadãos com consciência local e planetária que respeitem a autodeterminação dos povos e a soberania das nações, sendo individual ou coletiva; deve ter como base o pensamento crítico e inovador em qualquer tempo ou lugar em seus modos: formal, não formal e informal promovendo a transformação e a construção da sociedade.

A educação ambiental deve ser crítica, provocar o ser humano e assim criar uma consciência para que a transformação social aconteça.

Em 2002, denominado Cúpula Mundial do Desenvolvimento Sustentável. Representantes de 193 países estiveram presentes, resultando na elaboração da Agenda Rio +10, enfocando ações para viabilizar a mudança ambiental nos próximos anos. Em 2012 na cidade do Rio de Janeiro, é realizada a Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável, a Rio+20, assim conhecida porque marca os vinte anos de realização da Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (Rio-92) e deverá contribuir para definir a agenda do desenvolvimento sustentável para as próximas décadas.

O objetivo da Conferência é a renovação do compromisso político com o desenvolvimento sustentável, por meio da avaliação do progresso e das lacunas na implementação das decisões adotadas pelas principais cúpulas sobre o assunto e do tratamento de temas novos e emergentes.

A Educação Ambiental (EA) se constitui numa forma abrangente de educação, que se propõe atingir todos os cidadãos, por meio de um processo participativo permanente que procura incutir uma consciência crítica sobre a problemática ambiental, compreendendo-se como crítica a capacidade de captar a gênese e a evolução de problemas ambientais.

A atual problemática ambiental revela, antes de mais nada, uma crise da própria civilização. Não é a natureza que se encontra em desarmonia é a própria sociedade. Construímos uma sociedade de risco e somos obrigados a geri-la. Faz-se necessário tomar medidas que levem o ser humano a se afeiçoar a natureza, estabelecer respeito entre os seres vivos que existem no planeta e aprender a conviver com dignidade, procedendo a favor do bem, do bom-senso e de nosso compromisso com a vida.

A educação ambiental é um processo longo e cuidadoso, pois é necessário a conscientização e a mudança de comportamento, e essa mudança precisa acontecer por meio da nossa própria consciência, com cada um fazendo a sua parte de cuidar e respeitar o ambiente que vivemos e dependemos para sobreviver.

Ela é um ponto muito importante que precisa ser trabalhado desde cedo com todos, ainda mais com os pequenos nas escolas, transformar-se em ação precisam estar bem informados sobre todos os problemas ambientais que o mundo está vivendo hoje. Ela precisa ser entendida como uma forma de vida e que irá auxiliar a viver com o meio ambiente que o cerca.

Essa disciplina é indispensável para a conscientização e salvar o mundo, é o principal acesso do aluno à sociedade e a exercer a cidadania. Cabem às escolas apresentarem alternativas, como projetos,

rodas de conversa, passeios entorno da escola e entre outros para conscientizar as crianças desde cedo.

É necessário na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, propor rotinas e estimular as crianças para vivenciar e interagir com os espaços e objetivos, sendo sozinhos, em grupo, ou com o professor, organizando brincadeiras, jogos e problemas relacionados ao meio ambiente.

Nas escolas, os educadores devem contribuir para a formação de uma geração consciente em associação ao seu papel como cidadão voltado para uma valorização tanto ética, social, ambiental.

Segundo Dias (2003, p. 58), a educação ambiental pretende desenvolver o conhecimento, a compreensão, as habilidades e a motivação do homem para adquirir valores, mentalidades e atitudes necessárias para lidar com questões e problemas ambientais e encontrar soluções sustentáveis. Nesse processo o respeito é fundamental. O meio ambiente só irá respeitar o homem se houver respeito recíproco. E o homem só respeitara o meio ambiente se respeitar a si mesmo.

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO COTIDIANO DAS ESCOLAS E O PAPEL DO EDUCADOR

Enquanto educadores atuantes na sociedade, podemos perceber que o consumismo intenso valoriza a acumulação material, a competição exagerada, o individualismo, o egoísmo, e vende uma ilusão alarmante de crença na viabilidade desse modelo, que jamais poderia ser alcançado pelo conjunto da população planetária ou até mesmo pela grande maioria das nações existentes. Não há como se pretender que, dentro dessa estrutura, todas as nações atinjam a um mesmo nível de desenvolvimento e o mesmo padrão de consumo dos atuais países desenvolvidos, sem que isso não resultasse em grandes consequências ambientais.

A escola é o espaço social e o local em que o educando dará sequência ao seu processo de socialização. O que nela se faz se diz e se valoriza representa um exemplo daquilo que a sociedade deseja e aprova. Comportamentos ambientalmente corretos devem ser aprendidos na prática, no cotidiano da vida escolar, contribuindo para a formação de cidadãos responsáveis.

O professor tem como papel principal, ser o mediador entre a criança e o objeto do seu conhecimento. A ele cabe a tarefa de lançar a pergunta à qual a criança ainda não foi exposta; instigar sua curiosidade das mais diferentes maneiras; definir uma ação pedagógica que vá ao encontro de seu desenvolvimento e sua intenção.

Nesse sentido, as creches e escolas têm um papel fundamental no ensino aprendizagem da educação ambiental. Desde os primeiros anos escolares é apresentada a criança aos direitos e deveres de todo cidadão, mas o que muitas vezes é deixado de lado é como fazê-las cumprir. E sem dúvida, a preservação do meio ambiente é um dever de cada um, pois preservá-lo é preservar o futuro, e quanto mais cedo o tema for abordado com as crianças, maiores as chances de despertar a consciência pela preservação. Por isso, a

educação para uma vida sustentável deve começar já na creche o educador deve relacionar o conteúdo à realidade para que haja sentido entre o que está sendo passado ao aluno, para poder ser colocado em prática.

Reconhecendo a importância de projetos ambientais nas escolas para a contribuição no processo ensino aprendizagem de cada aluno, possibilitar conhecimentos, respeitando e protegendo o meio ambiente. Conscientizar e estimular as crianças a dar continuidade no processo de recuperação do mesmo. A educação ambiental surgiu como a resposta à toda preocupação da sociedade com o futuro vida, com o futuro educacional.

Sua proposta essencial é a de estimular o surgimento de uma cultura entre natureza e sociedade, proteger o meio ambiente, por meio de uma formação de uma atitude ecológica nos cidadãos.

Dentro disto cabe ainda a educação ambiental, pluralidade de ideias e concepções pedagógicas, na perspectiva da interdisciplinaridade, multidisciplinaridade. A Educação Ambiental deve permitir a compreensão da natureza complexa do meio ambiente com racionalização dos discursos e usos de seus recursos da sua melhor forma possível para práticas conciliadas com a sustentabilidade.

Preservação, melhoria e recuperação da qualidade ambiental propícia à vida, visando assegurar no País condições ao desenvolvimento socioeconômico, aos interesses da segurança nacional e à proteção da dignidade humana, e ainda que a educação ambiental deve ser aplicada em todos os níveis de ensino, inclusive a educação não formal, a participação ativa na defesa do meio ambiente.

Aulas vivenciadas fora da sala de aula, fazem toda a diferença, proporciona a criança a experiência, aprendendo todos os ciclos, como o plantio, cultivo, a colheita, a compostagem e reciclagem, aprendendo a cuidar e preservar, a conscientização da importância que cada ciclo tem.

Portanto, cabe a todos os educadores ensinar e conscientizar as crianças que a natureza faz parte do mundo, e que é fácil se cada faz a sua parte, que é possível ter uma vida melhor protegendo e preservando o meio ambiente.

O educador fica encarregado de tornar claro o que é importante e relevante para as crianças. Como por exemplo, quando se estuda o tema meio ambiente, deve se passar para os alunos conteúdos básicos compostos por informações generalizadas. Pois a questão não é o tema abordado, e sim a importância social que se dá a certos aspectos do mesmo.

Muitas atividades conseguem chamar a atenção dos alunos, como filmes, excursões, visitas monitoradas, simulações em computador, fotos e teatro, do jardim na escola e muitas outras atividades diversas, conseguem tornar a aula de Educação Ambiental mais ativa, desenvolvendo ao mesmo tempo percepções e sensações.

Para conseguir essa consciência crítica dos alunos, o professor tem que dar a eles a oportunidade de pensar, criticar, questionar e obter respostas. A Educação Ambiental, além de ser uma ferramenta para o ensino infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental,

enfatiza também a necessidade de mudança de atitude para com a natureza e a sociedade.

Quando o educador se detém do conhecimento para aprofundar para as crianças o contexto e a relação do meio ambiente, o educador então viabiliza que essa criança realmente se integre e conheça de fato e assiduamente o que é o meio ambiente e sua amplitude, e significância.

A educação ambiental no contexto das escolas deve buscar valores que conduzam a uma convivência harmoniosa com o ambiente e as demais espécies que habitam o planeta, auxiliando as crianças a analisar criticamente o princípio que tem levado à destruição inconsequente dos recursos naturais e de várias espécies. As demais espécies que existem no planeta merecem nosso respeito. Além disso, a manutenção da biodiversidade é fundamental para a nossa sobrevivência. É necessário planejar o uso de ocupações do solo nas áreas urbanas e rurais, considerando que é necessário ter condições dignas de moradia, trabalho, transporte e lazer, áreas destinadas à produção de alimentos e proteção de recursos naturais.

Os educadores devem exercem um papel como mediador na questão ambiental, utilizando programas didáticos que possibilitem a discussão sobre o meio ambiente, em que deve ser abordado sobre o lixo, a reciclagem, os recursos naturais e como contribuir para a preservação do meio ambiente incluindo o estudo sobre os seres vivos (animais, vegetais, microrganismos), entre eles o homem.

A figura do professor deve ser um instrumento de ação para conscientização dos alunos, educando-os de forma correta desde a conservação da limpeza na sala de aula até a preservação do meio em que estamos inseridos.

Desta forma é que enquanto educadores devemos incessantemente buscar, que as crianças saiam das escolas e instituições carregadas de valores, conhecimento sobre a educação ambiental e sua complexidade, mas que suas relações sejam totalmente coerentes com seus conhecimentos, pois a teoria só se é válida quando está alinhada à prática e a coerência de suas relações reflete em um ser humano bem elaborado, bem construído.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das leituras realizadas, podemos concluir com esta pesquisa que a Educação Ambiental é um instrumento importante para se alcançar uma sustentabilidade de fato e para tanto se faz necessário um processo de aprendizagem contínua, baseado na melhoria da qualidade de vida e promoção da consciência individual gradativa.

Além disto, é necessário e fundamental, que seja feita uma reflexão sobre as nossas escolhas pessoais e coletivas e nossas responsabilidades perante as atuais e futuras gerações. Assim, estas discussões em torno da implementação da Educação Ambiental nas escolas, tem de ultrapassar as paredes burocráticas e chegar rapidamente, às salas de aula, e isto não pode acontecer apenas por obra de um professor ou de um grupo, ou escola ou rede, estas discussões têm de ganhar status de política de Estado e permear toda sociedade.

O estudo mostra que a educação ambiental é um processo longo e cuidadoso, pois é necessário a conscientização e essencialmente uma mudança de comportamento, e essa mudança precisa acontecer por meio da nossa própria consciência, com cada um fazendo a sua parte de cuidar e respeitar o ambiente que vivemos e dependemos para sobreviver.

A educação ambiental surge não só como uma necessidade de conscientização, mas sim como sobrevivência da atual e das futuras gerações. A partir das informações contidas na pesquisa é importante destacar que a Educação Ambiental é a transformação na vida de todos nós e que precisa estar presente no ensino definitivamente.

As escolas precisam aliar seus projetos educativos e curriculares para debaterem sobre as questões ecológicas, não apenas visando um debate sobre preservação, de maneira abstrata, mas elevando a discussão para os fatores além da complexidade da problemática.

Afinal, preservar não consiste apenas no pensamento sobre coleta seletiva, mas na reflexão dos impactos socioeconômicos, culturais, políticas, éticas e tecnológicas no meio ambiente.

As escolas devem estimular as crianças a preservarem o meio ambiente, visando à sustentabilidade do planeta. Deve-se possibilitar vivências para que a criança sinta a necessidade de cuidar bem do meio ambiente. E não basta apenas, que a criança aprenda a importância de preservar o meio ambiente, é necessário que ela tome como exemplo as atitudes dos adultos de seu convívio como educadores e familiares.

Portanto é fundamental que a parceria escola e família se efetive a fim de fortalecer o trabalho desenvolvido na educação infantil junto à educação ambiental. 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.

A Educação Ambiental é introduzida no ensino infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, pois o ambiente escolar é um dos primeiros passos para a conscientização desses futuros cidadãos para com o meio ambiente. É um processo progressivo e contínuo que visa desenvolver cidadãos conscientes para resolver os problemas com o meio ambiente, fundamentado no entendimento das relações entre homem e a natureza, e assim desenvolvendo a capacidade para solucionar os problemas ambientais.

Com isso, se torna uma aprendizagem permanente e que tem objetivo de estabelecer valores que contribuam para a transformação humana e social, acarretando em mudanças de hábitos e atitudes relacionados à preservação. Que se trabalhada no ensino infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, além de conscientizar a criança desde cedo, fica para a vida toda e os professores são referenciais para os pequenos e quanto mais se trabalha a educação ambiental e dar exemplos, mais fácil isso será levado adiante.

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). Professor de Ensino Fundamental I - Arte - na EMEF RUI BLOEM.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Genoveva Chagas de. Uso de jornais e revistas na perspectiva da representação social de meio ambiente em sala de aula. In: REIGOTA, Marcos (org.). Verde Cotidiano: O meio ambiente em discussão. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

BOFF, Leonardo. Princípio - Terra: A volta à terra como pátria comum. São Paulo: Ática, 1995.

BRANCO, S. M. O meio ambiente em debate. São Paulo: Moderna, 1998. CAPRA, F. Gerenciamento ecológico. São Paulo: Cultrix, 1996.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Meio Ambiente e Saúde. Vol 7. Brasília: MEC, 1997.

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. — Brasília: MEC/ SEF, 1998.

CAVALCANTI, C. Desenvolvimento e natureza: estudos para uma sociedade sustentável. São Paulo: Cortez, 1995.

CASCINO. Fábio. Educação Ambiental: princípios, história, formação de Professores. São Paulo: Editora Senac, 1999.

CAVALCANTI, Clóvis. Sustentabilidade da economia: paradigmas alternativos de realização econômica. In: CAVALCANTI, C. (org.). Desenvolvimento e natureza: estudos para uma sociedade sustentável. São Paulo: Cortez. 1995.

CIMA. O desafio do desenvolvimento

sustentável. Brasília: Comissão Interministerial para preparação da Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente, 1991.

DIAS, G. F. Atividades interdisciplinares de educação ambiental. São Paulo: Global, 1994.

DIAS, G. F. Educação ambiental: princípios e práticas. São Paulo: Gaia, 1993. DIAS, Genebaldo Freire. Educação Ambiental: Princípios e Práticas. 7a. ed. São Paulo: Gaia, 2001.

DONELLA, Meadows. Conceitos para se fazer Educação Ambiental - Secretaria do Meio Ambiente, 1997.

GADOTTI, Moacir. Pedagogia da terra. São Paulo: Peirópolis, 2000.

GADOTTI, Moacir. A ecopedagogia como pedagogia apropriada ao processo da carta da terra. Revista de Educação Pública, Cuiabá, v. 12. Nº 21, p. 11-24. 2003.

GADOTTI, Moacir. Pedagogia da terra: Ecopedagogia e educação sustentável. São Paulo: Fundação Peiropolis, 2005.

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

LEIS, Hector Ricardo. Ética ecológica: análise conceitual e histórica de sua evolução. In: Reflexão cristã sobre meio ambiente. São Paulo: Loyola, 1992.

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. O debate da sustentabilidade na sociedade insustentável. Política & Trabalho (13): 201-222, 1997.

LONGO, Waldimir. O desenvolvimento científico e tecnológico e seus reflexos no sistema educacional. Revista TC Amazônia. Ano 01, nº 01, p. 08-22, Manaus. 2003.

LONGO, Waldimir. Ciência e Tecnologia: evolução, inter-relação e perspectivas. Anais do 9º Encontro Nacional de Engenharia de Produção, vol. 1, 42, Porto Alegre, 1989.

MARCATTO, Celso. Educação Ambiental:conceitos e princípios. Belo Horizonte: FEAM, 2002.

MELLOWS, apud DIAS, Genebaldo Freire Dias. Educação Ambiental – Princípios e práticas. São Paulo, Gaia, 1992.

MININI, apud DIAS, Genebaldo Freire Dias. Educação Ambiental – Princípios e práticas. São Paulo, Gaia, 1992.

MORIN, Edgar. Cultura de massas no século XX: o espírito do tempo - II: necrose. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1975.

MORIN, Edgar & KERN, Brigitte. Terra - pátria. Porto Alegre: Sulina, 1995.

OLIVEIRA, Paulo Salles. O que é brinquedo. São Paulo: Brasiliense, 1984.

PADUA, S.; TABANEZ,M. (orgs). Educação ambiental: caminhos trilhados no Brasil. São Paulo: Ipê, 1998

PENTEADO, Heloísa Dupas. Meio ambiente e formação de professores. São Paulo: Cortez, 1994.

PEREIRA, C. M. M. C.; MARÓN, J. R. L.; FREITAS, M. J. C. C.; MAGALHÃES, H. G. D. Ecopedagogia: uma nova pedagogia com propostas educacionais para o desenvolvimento sustentável. Educação Temática Digital, v.8, n.2, p. 80-89, jun. 2007.

PHILIPPI, Arlindo Jr. PELICIONI, Maria Cecília Focesi. Educação Ambiental e Sustentabilidade. Editora Manole, 2005.

PRONEA. Programa Nacional de Educação Ambiental. Secretaria do Meio Ambiente.

2003.

REIGOTA, Marcos. Meio ambiente e representação social. São Paulo: Cortez, 1995.

RUSCHEINSKY, Aloísio; COSTA. Adriane L. A educação ambiental a partir de Paulo Freire. In: RUSCHEINSKY, Aloísio (Org). Educação Ambiental: abordagens múltiplas. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SAMPAIO, Rosa Maria Whitaker. Freinet: evolução histórica e atualidades. 2.ed. São Paulo: Scipione, 2007

SANTOS, Santa Marli Pires dos. Brinquedoteca: sucata vira brinquedo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

TREVISOL, Joviles Vitório. A educação em uma sociedade de risco: tarefas e desafios na construção da sustentabilidade. Joaçaba: UNOESC, 2003. P.166.

VASCONCELLOS, H. S. R. A pesquisa-ação em projetos de Educação Ambiental. In: PEDRINI, A. G. (org). Educação Ambiental: reflexões e práticas contemporâneas. Petrópolis, Vozes, 1997.

VIOLA, Eduardo & LEIS, Hector Ricardo. A evolução das políticas ambientais no Brasil, 1971-1991: do bissetorialismo preservacionista para o multissetorialismo orientado para o desenvolvimento sustentável. In: HOGAN, D. & VIEIRA, P. F. (orgs.). Dilemas socioambientais e desenvolvimento sustentável. Campinas: Unicamp, 1995.

A PROPOSTA TRIANGULAR DESENVOLVIDA POR MEIO DE UM PROJETO DE ARTE NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

RESUMO: O presente estudo tem como o objetivo refletir acerca da parceria do Projeto com a Proposta Triangular contrariando as memórias escolares das tradicionais aulas de Arte. Objetivou-se verificar os ganhos e aprendizagens para todos os envolvidos ao se trabalhar com projetos nessa nova abordagem de ensino. Segundo Barbosa in Santomauro (2009) e os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (1997), a Arte deve ser ensinada em três eixos: apreciação, reflexão e produção, sem necessariamente seguir essa sequência. O educador deve ensinar a produção história e social da arte, como também garantir ao aluno que utilize a imaginação, a criatividade, se expresse e seja crítico. Utilizou-se da pesquisa qualitativa, por meio da pesquisa de campo e narração autobiográfica. As considerações finais mostram que a parceria entre projeto e Proposta Triangular favorece o protagonismo do professor e aluno; por seu caráter ativo e dinâmico; que a avaliação é formativa, isto é, avalia-se todo o processo e permite a interdisciplinaridade. Logo, avaliou-se de forma satisfatória que a Proposta Triangular é inovadora, auxilia o educador e o educando no processo de ensino e aprendizagem, possibilitando a ambos, avanços e aprendizagens significativas. Essas descobertas foram possíveis graças aos teóricos estudados, que possibilitou a confrontação da teoria com a prática.

Palavras-chave: Projeto; Arte; Aprendizagem; Protagonismo.

INTRODUÇÃO

O presente estudo surgiu do interesse e da necessidade em investigar e registrar quais aprendizagens significativas são suscitadas ao desenvolver projetos de Arte baseado na Proposta Triangular e a diferença das tradicionais aulas de Arte, a qual atualmente é foco de estudos e está presente nos documentos oficiais escolares, como o Currículo da Cidade de São Paulo de Arte (2017).

O estudo foi possível graças a oportunidade de desenvolver e acompanhar um projeto com os alunos do 1º ano do Ensino Fundamental I, em uma determinada escola particular X, na qual trabalhei.

A relevância desse estudo justifica-se, pelo fato de que, rompe as monótonas e tradicionais aulas de Arte. Além de, oportunizar a vivência por etapas não sequenciais, entre teoria e prática, que um projeto real proporciona e aprendizagens significativas, como a construção da autonomia, oriunda da pesquisa e da participação efetiva.

Para investigar a temática com maior profundidade, utilizei a pesquisa qualitativa: pesquisa de campo estudada por Chizzotti (2000), a qual se pautou em momentos vivenciados no trabalho como docente na escola particular de classe média durante um ano letivo, por meio do desenvolvimento de um projeto de Arte com os alunos no 1º ano do Ensino Fundamental I, com a faixa etária de seis e sete anos.

No primeiro capítulo, intitulado "Projeto de Arte X, o leitor encontrará a narração de um projeto de Arte realizado com o 1º ano do Ensino Fundamental I baseado na Proposta Triangular. Além da narração, há o estudo teórico refletindo o conceito dessa nova proposta triangular e a importância de se trabalhar com projetos dentro dessa abordagem, caracterizando o objetivo geral do estudo.

Já o segundo capítulo "Análise das etapas do projeto", contém a análise minuciosa e teórica das etapas do projeto, como os pontos positivos e benefícios de cada etapa, as quais podem ser realizadas aleatórias, constituindo os objetivos específicos.

As considerações finais revelam que a Proposta Triangular é uma nova abordagem que, em parceria com o projeto, estimula e oportuniza o protagonismo do aluno, a troca entre aluno e educador e vice-versa, propicia a interação, o exercício da cidadania, respeita acima de tudo a singularidade do ser humano.

PROJETO DE ARTE "X"

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (1997) orientam o trabalho com projetos de forma interdisciplinar ou em parceria a uma das linguagens artísticas, pois este favorece a aprendizagem significativa, motiva os alunos e os oportuniza a desenvolverem a autonomia.

Trabalhar a Proposta Triangular tendo como o recurso metodológico, o Projeto, o qual auxilia na construção do conhecimento, é extremamente facilitador para se atingir os objetivos propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte, em

consonância com as ideias e estudos de Barbosa e Hernández.

Para exemplificar a viabilidade e os ganhos dessa importante parceria, consta a seguir o relato da pesquisa de campo, com análises e reflexões de renomados autores.

Em uma escola particular X de classe média, na cidade de São Paulo, na zona leste foi criado no início do ano letivo um projeto anual de Arte com os alunos do 1º ano do Ensino Fundamental I, com a faixa etária de seis a sete anos.

Na escola havia três salas de 1º ano, totalizando cerca de cinquenta alunos, duas classes no período da tarde e uma no período matutino.

A ideia do projeto surgiu nas reuniões iniciais para a elaboração do Projeto Político Pedagógico e da necessidade de ser criar um projeto contemporâneo, que fosse avesso às propostas tradicionais de ensino. Sendo assim, no cargo de professora polivalente do 1º ano que conhecia a Proposta Triangular de Barbosa socializei a nova abordagem com a equipe pedagógica.

Após a apresentação e explicação da educadora a respeito dessa abordagem triangular, a equipe abraçou a ideia e o projeto foi sendo construído. O nome do projeto "X" só surgiu depois de alguns meses já em andamento.

O começo foi árduo com muitas resistências, sobre isso Santomauro (2009) explana:

Infelizmente, ainda há professores trabalhando na chamada metodologia tradicional, que supervaloriza os exercícios mecânicos e as cópias por acreditar que a repetição é capaz de garantir que os alunos "fixem modelos". Sob essa ótica, o mais importante é o produto final (e ele é mais bem avaliado quanto mais próximo for do original). É por isso que, além de desenhos pré-preparados, tantas crianças tenham sido obrigadas ao longo dos tempos a apenas memorizar textos teatrais e partituras de música para se apresentar em datas comemorativas - sem falar no treino exaustivo e mecânico de habilidades manuais em atividades de tecelagem e bordado. (SANTOMAURO, 2009)

Pelo fato de a escola ser tradicional, com raízes, pessoas e famílias conservadoras, conforme a escritora disse acima, a introdução à Proposta Triangular nas aulas de Arte precisou ser gradativa, necessitando de muito diálogo com a equipe escolar e a família para a compreensão da nova abordagem.

A princípio, nesse primeiro ano de adesão à proposta, foi necessário trabalhar com obras temáticas a algumas datas comemorativas, estações do ano e/ou eventos da escola, a fim de gerir contextualização e bom senso. Afinal, tudo o que é novo assusta, é preciso ter cautela e adequada e convincente justificativa.

Em consonância, o projeto teve por justificativa a compreensão de que a Arte, em suas diversas linguagens (música, dança, fotografia, pintura, teatro...) é parte importante na formação do educando, pois auxilia no desenvolvimento físico, emocional, intelectual e manual, favorecendo uma transformação integral e despertando o apreciar artístico e cultural.

Por meio da Arte, nos tornamos mais

sensíveis para conosco, com o próximo e com o mundo que nos cerca. Temos a oportunidade de dar um sentido para a nossa vida.

Assim, esse projeto surgiu com o intuito de proporcionar aos alunos um conhecimento mais profundo e direto em relação às diversas linguagens artísticas, em específico, as Artes Visuais, por meio do qual foi abordada a vida e obras de alguns pintores (as).

Os objetivos foram retirados dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (1997), porém nos desdobramos nesses dois a seguir:

Utilizar as diferentes linguagens — verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal — como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação. [...]

Questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê- los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação. (PCN, 1997, p. 5)

Dentre outros objetivos, focamos nos dois supracitados, pois estimula o aluno a utilizar as diferentes linguagens para se expressar, exercer a criticidade, a cidadania, questionar a realidade, investigar, isto é, ser um ser ativo, ao contrário das memórias escolares marcadas pela educação bancária.

A metodologia utilizada no projeto foi leitura de outros livros ligados ao conteúdo trabalhado, desenhos, pinturas, produções... Coleta das diversas interpretações dos alunos a partir das leituras das obras, rodas de conversa, de leitura e de apreciação das obras produzidas pelos alunos, filmes (Traçando a Arte), pesquisas, músicas, atividades em folha, biografias.

O produto final foi o Portfólio do Artista, com todas as atividades e produções artísticas dos alunos, realizadas ao decorrer do ano letivo, incluindo fotografias, criações de textos, letras de músicas, etc.

O portfólio, segundo Hernández (1998), revela a reconstrução do processo de ensino e aprendizagem no decorrer do projeto. Possibilita ainda a constante reflexão, além dos ápices pelos quais o aluno detectou ou solucionou um problema.

O portfólio permite aos professores acompanhar o trabalho dos estudantes num contexto em que a atividade de ensinar é considerada como uma atividade complexa com elementos inter-relacionados. Nesse sentido, ele permite apreciar a relação das partes com o todo e, sobretudo, é um recurso para relacionar a teoria com a prática. Os projetos de trabalho terminam num portfólio em que cada aluno seleciona, ordena as evidências que foram sendo reunidas durante a pesquisa para responder ao problema proposto. Dessa maneira, estendem ao portfólio as estratégias de relação com a informação aprendida durante a realização do projeto. (HERNÁNDEZ, 1998, p. 101)

Para a realização do projeto utilizou o próprio corpo e recursos como: livros com biografias dos pintores, fotos das obras dos pintores, tintas, pincéis, folhas, lápis, rolinho de espuma, tesoura, cola, papéis diversos,

revistas... Computador e internet, CDs de filmes e músicas;

Os ambientes utilizados durante a realização do projeto foram os seguintes: sala de aula, Informática, Biblioteca, Ateliê de Artes e pátio da escola.

A avaliação do projeto foi realizada mediante a participação dos alunos, das produções, da percepção quanto à importância das obras e da percepção e respeito desenvolvido pelo próximo ao longo do projeto.

Sendo essa, um orientador para o professor e sua prática, que aguçando o seu olhar e escuta aos alunos, pode replanejar as suas ações para que a aprendizagem se efetive. Hernández (1998) nomeia essa avaliação de formativa.

A avaliação formativa implica, para os professores, uma tarefa de ajuste constante entre o processo de ensino e o de aprendizagem para se ir adequando a evolução dos alunos e para estabelecer novas pautas de atuação em relação às evidências sobre sua aprendizagem... Levando em conta a exigência cognitiva das tarefas propostas, a detenção dos erros conceituais observados e as relações não previstas... (HERNÁNDEZ, 1998, p. 95)

Portanto, as observações e os registros feitos pelo professor orientam para a reflexão de sua prática: as oportunidades de aprendizagem oferecidas aos alunos e os ajustes necessários para que a construção do conhecimento seja garantida no contexto educacional. Desta maneira, a avaliação não ocorre para classificar os alunos, fornecer conceitos, mas para acompanhar, orientar e ajustar todo o processo de ensino e aprendizagem.

É importante ressaltar que a expressão ensino e aprendizagem se referem ao aprendente e ao ensinante, isto é, aluno e professor, os dois ao mesmo tempo ensinam e aprendem. Deve haver uma troca mútua.

Consequentemente, o projeto considerou a avaliação em todo o seu transcorrer, por meio de observações com registros do envolvimento dos alunos e atividades realizadas.

A avaliação do projeto foi realizada ao longo do ano por meio de observações, registros da participação e realização das atividades, e foi finalizada com uma exposição que foi montada no pátio intitulada de "Vernissage", com todos os trabalhos desenvolvidos pelos alunos. Esta exposição foi aberta à visitação de familiares e demais convidados, os quais se sentiram orgulhosos das produções das crianças e de todo aprendizado construído.

Logo a avaliação considerou o processo de ensino e aprendizagem dos envolvidos, o que condiz com os estudos realizados no respectivo estudo.

ANÁLISE DAS ETAPAS DO PROJETO

Iniciamos o projeto no mês de Março com o pintor Giuseppe Arcimboldo e a sua obra "Outono" (1573), já que no respectivo mês iniciou-se a estação do Outono.

Na primeira semana do projeto, na aula de Arte, a obra foi afixada na lousa em tamanho A3, iniciou-se a leitura da obra.

Em relação a escolha das obras, Barbosa (1991) destaca:

A metodologia de análise é de escolha do professor, o importante é que as obras de arte sejam analisadas para que se aprenda a ler a imagem e avalia-la. Esta leitura é enriquecida pela informação história e ambas partem ou desembocam no fazer artístico. (BARBOSA, 1991, p. 37)

Em consonância ao que a autora disse, a professora, após a escolha da obra, fez alguns questionamentos para os alunos, na condição de mediadora, a fim de despertar suas percepções.

Fez perguntas em relação ao que eles estavam vendo na obra, o que achavam que era aquilo, quais cores, texturas, formas geométricas e tipos de linhas estavam vendo. Quais sentimentos e impressões eles tinham da obra ao olhá-la, se gostaram ou não, o que eles acharam o que o artista quis representar, entre outros questionamentos.

Além da oralidade com a professora e o grupo classe, havia o registro na matriz: "Minhas Impressões da obra":

Para as cores observadas, faziam machinhas com o lápis de cor e/ou giz de cera, para os sentimentos, desenhavam expressões faciais (medo, susto, alegria, raiva, tristeza, pavor...), riscavam linhas curvas, retas, oblíquas... Desenhavam formas geométricas presentes na obra.

Ressaltando que o relevante era o registro e não a perfeição da linha, da expressão facial, da forma geométrica. O incentivo era para que o aluno registrasse algo singular ao ver a obra, as suas impressões de fato.

Em relação a esse eixo da apreciação, Pillar (1999) destaca:

Ler uma obra seria, então, perceber, compreender, interpretar a trama de cores, texturas, volumes, formas, linhas que constituem uma imagem. Perceber objetivamente os elementos presentes na imagem, sua temática, sua estrutura. (PILLAR, 1999, p.15)

Foi essa leitura defendida pela autora que caracterizou a primeira etapa do projeto. A educadora estimulou que os alunos percebessem, compreendessem e interpretassem essa trama de cores, texturas, volumes e linhas na obra do Arcimboldo.

Na semana seguinte, a professora revelou o nome do pintor, o nome da obra, o ano, a sua biografia, enfim foi o momento da contextualização.

Houve roda de conversa, foi um momento de curiosidades, descobertas e socialização. Os alunos puderam confrontar o que registraram na semana passada em relação as impressões da obra com a verdadeira história da obra e momento em que ela foi criada.

Alguns ficaram surpresos, pois houve coincidências, já outros ficaram espantados, pois em nada teve relação do que o pintor realmente pensou ao pintar a obra com o que registraram na folha. E nisso que está o ganho, o crescimento, o respeito a singularidade, o prazer da descoberta e as ricas aprendizagens significativas.

No fim dessa aula baseada na oralidade e nas trocas, cada aluno colocou a sua folha no portfólio.

Subtende-se que a contextualização ultrapassa a biografia do artista, mas envolve a época que a obra foi feita, por qual momento histórico a sociedade passava

naquela circunstância, quais influências diretas e/ou indiretas tiveram sobre a obra. Há envolvimento de cultura, hábitos, fatores econômicos, entre outros.

É importante que o educador chame a atenção dos alunos para esses diversos fatores que estão implicados nas entrelinhas da obra e da vida do pintor, a fim de estimular a criticidade, despertar a conscientização sobre a realidade e promover a interdisciplinaridade.

Na terceira aula do projeto, foi a vez de iniciar a produção, o momento tão almejado pelos alunos.

Fomos ao pátio da escola para recolher as folhas caídas das árvores, por ser a estação do outono. Foi um momento de descontração, brincadeiras, alegrias, interação e muitas travessuras.

E assim se resumiu a terceira aula do projeto, ao término guardamos as folhinhas para a próxima semana.

Em relação a produção, Foerste (1996) diz:

Sua produção [...] não pode ser compreendida como resultado de um processo lógico e linear, [...] são resultantes de uma intrincada relação de inúmeros fatores, desde a ação dos mais diversos determinantes sociais até as influências psicológicas próprias a sua singularidade. (FOERSTE, 1996, p. 131)

A educadora incentivou essa produção defendida pelo autor. Uma produção sem modelos ou padrões a serem seguidos, mas que envolvesse inúmeros fatores, em específico, a singularidade do aluno.

Na quarta semana, os alunos estavam ansiosos em relação ao que fariam com as folhinhas. A professora disse que poderiam criar, inventar e fazer o que desejassem de obra de Arte em um canson A3 e poderiam utilizar as folhinhas para criar uma obra principal como um carro, um prédio, uma pessoa, um monstro, um animal, enfim o que viesse a sua imaginação ou para compor o cenário da obra.

Também foi disponibilizado aos alunos, desenhos de alimentos, verduras, legumes e vegetais para complementar a produção, caso desejassem.

As produções foram finalizadas na semana seguinte, isto é, na quinta aula, pois alguns utilizaram tinta e era necessário o tempo de secagem para a continuação da obra, assim como a colagem das folhas que alguns utilizaram para carimbar.

Lembrando que nada foi imposto e nem obrigatório. Se quisessem apenas desenhar sem utilizar as folhas e os alimentos, tinham o livre arbítrio. Também se desejassem fazer uma construção com massinha, poderiam. Nesse caso, o registro para o portfólio seria a fotografia da construção, ou por que não, instalação. Poderiam também produzir por meio da música, escrita ou dramatização.

Mas, por serem pequenos e ainda estarem no início do processo de alfabetização da leitura e escrita e aparentemente terem um repertório quiçá “castrado” ou por receio ou ainda por outro motivo desconhecido e por tantos anos, estarem acostumados com a Arte Tradicional, como na história do Menininho de Buckley, “que deveria esperar e realizar as consignas fielmente a ordem da professora”; a maioria, mesmo a educadora estimulando a utilizar as diversas linguagens

artísticas, optou por produzir no papel.

Felizmente, conseguiram aos poucos perder o receio de sair dos padrões tradicionais e foram mesmo que no canson, criando obras abstratas, outras reais, outras ainda contextualizadas. Aos poucos, os alunos foram sendo protagonistas.

... A aprendizagem significativa verifica-se quando o estudante percebe que o material a estudar se relaciona com os seus próprios objetivos. [...] É por meio de atos que se adquire a aprendizagem mais significativa. A aprendizagem é facilitada quando o aluno participa responsavelmente do seu processo. A aprendizagem auto-iniciada que envolve toda a pessoa do aprendiz – seus sentimentos tanto quanto sua inteligência – é a mais durável e penetrante. A independência, a criatividade e a autoconfiança são facilitadas quando a autocrítica e a auto-apreciação são básicas e a avaliação feita por outros tem importância secundária. A aprendizagem socialmente mais útil, no mundo moderno, é a do próprio processo de aprendizagem, uma contínua abertura à experiência e à incorporação, dentro de si mesmo, do processo de mudança. (GADOTTI IN MOURA; BARBOSA, 2006, p. 218)

Nesse protagonismo, foi possível observar a aprendizagem significativa. Aos poucos, os alunos estavam mais independentes, criativos, autoconfiantes. Sem se importar, como salientou Gadotti in Moura; Barbosa (2006) com a avaliação dos outros. Cada um ia criticando e/ou apreciando a própria produção. Alguns faziam e refaziam ajustes, outros se contentavam com o feito até o momento.

Dando continuidade ao projeto, no mês de Maio foi a ver de conhecermos o pintor Renoir e a sua obra “Mãe amamentando seu filho” (1886).

A etapa da apreciação e da contextualização foram para todos os artistas estudados, o diferencial ocorreu a partir das terceiras aulas, marcada pelo processo de pensar na produção, nos materiais a ser utilizado, em qual linguagem artística utilizar e assim sucessivamente.

Como já mencionando anteriormente, o aluno sempre tinha o livre arbítrio, porém como todos estavam enraizados pela proposta da aula Tradicional, da reprodução fiel da cópia, do registro em papel, a educadora buscava meios de amenizar isso, sugerindo recursos diferenciados para a produção.

Para a produção do Renoir, foi solicitado à família, fotografias dos filhos com eles, já que mesmo estando no mês das mães, a constituição familiar atualmente sofreu mudanças, sendo assim é necessário conscientizar as crianças desde a tenra idade do respeito aos diferentes tipos de famílias existentes.

Nessa etapa, trabalhamos interdisciplinar a área de Natureza e Sociedade, um livro paradidático “O livro da família” de Todd Parr. E assim, os alunos foram ampliando o repertório e complementando as produções que levou aproximadamente umas três aulas.

Os alunos que não trouxeram fotografias desenharam as pessoas que moravam e cuidavam deles. E alguns que trouxeram colaram as fotografias e criaram o cenário utilizando diversas técnicas (canudo, pintura no papel amassado, barbante com tinta,

pintura esponjada, com garfo, com palito de picolé...).

Outros preferiram desenhar, recortar e colar pessoas, para constituir a sua família, partes da história trabalhada e tiveram aqueles que produziram algo totalmente distanciado de família, fez um objeto, um animal, enfim, algo que o estudo de Renoir e todas as etapas lhe impressionou e representou ao seu eu.

Foi o momento de expressar a sua ideia, crítica, sentimento, fase do respectivo momento vivenciado, arte é isso.

O terceiro artista trabalhado, no mês de junho, foi Volpi com a obra Bandeirinhas (1970).

A escola estava vivenciando o mês junino. O projeto transcorreu como no outro, o diferencial na produção que foi ofertado para os alunos várias bandeirinhas e alguns as utilizaram para criar criaturas, animais, alimentos, carros, pessoas, paisagens e outros para compor cenários e ainda outros que assim como ocorreu no Renoir, produziram o que lhe veio de encontro ao seu momento e estado de espírito.

Após o término do mês junto com o projeto do Volpi, chegaram as férias. No mês de Agosto, dedicado à família, em consonância ao do Renoir, foi estudado a pintora Tarsila e a obra "A família" (1925).

A sugestão na etapa de produção desse era que os alunos deveriam desenhar e/ ou criar com recorte e colagem ou a técnica ou linguagem artística que desejasse algum momento, bom ou ruim, que lembrasse a sua família. Como também poderia produzir algo alheio ao tema e a obra.

E finalizando os artistas trabalhados, apreciou-se no mês de setembro o tão renomado Van Gogh e a sua obra "Os girassóis" (1888).

Assim, como em todos os outros pintores apreciados e estudados, passou-se pela etapa da apreciação, da contextualização e na produção, foi ofertado aos alunos, forminhas douradas de doces, alguns utilizaram, outros não.

Cabe ressaltar que, independente da técnica, linguagem, recurso, toda obra produzida pelos pequenos revelam uma história, uma fase, o momento que se encontram. Transparecendo histórias alegres ou tristes, sentimentos bons, outros ruins, fases boas, outras nem tanto, do seu eu e dos seus familiares.

O projeto buscou que o aluno utilizasse sua poética pessoal, Martins (1998) para comunicar as suas ideias, o seu eu, explanado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997):

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)

Sendo assim, foi possível perceber que a cada etapa do projeto, a cada eixo trabalhado, em cada obra, com cada artista, estava ocorrendo o pensamento artístico e aguçando a percepção estética.

Consequentemente, o aluno ficou mais sensível, perceptivo e imaginativo, ao produzir, conhecer e apreciar a própria criação como a dos colegas. Houve o respeito pela natureza, pelas diferentes culturas, nítido em todas as fases do projeto, alcançando assim, o objetivo primordial.

Cada artista estudado levou aproximadamente de um a dois meses, para otimizar o tempo com reflexão e prazer em todas as etapas da Metodologia Triangular, sem pressa. Cabe ressaltar que havia semanalmente apenas duas aulas de Arte seguidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desenvolver um projeto anual de Arte com a Proposta Triangular, por meio da pesquisa de campo, contribuiu significativa e qualitativamente ao meu crescimento como pessoa, cidadã e, sobretudo como educadora.

Constatar na prática a realização de um projeto artístico, acompanhando as suas etapas, a reação dos alunos, as trocas adquiridas entre educando e educador foi gratificante.

A Proposta Triangular, como o próprio nome sugere, contém três etapas: apreciação, reflexão e produção. Cabe ressaltar, que não precisa seguir necessariamente essa sequência.

Na apreciação o educando analisa, observa e olha com atenção cada elemento da imagem: linhas, texturas, cores, formas, cenários, sentimentos e impressões. Nessa etapa, o sujeito tem a oportunidade de levantar hipóteses em relação ao que o artista quis dizer ou representar, qual época está vivenciando, enfim aguça o olhar.

Já a reflexão oportuniza a contextualização da obra, do artista e da época a qual foi criada. Envolve a história e ao refletir sobre a grande carga de imagens e informações, ocorre há decodificação e, por conseguinte a construção do conhecimento.

A produção objetiva uma educação crítica do conhecimento construído pelo próprio aluno. Ele não irá reproduzir fielmente a obra, mas sim criar uma obra, a partir do que mais gostou ou intrigou, seja para ressaltar o elemento que mais lhe chamou a atenção ou para criticar. Irá expressar a sua própria ideia, mesmo que ao olhar do outro tal produção esteja totalmente distanciada da obra original.

Diria que o educando utiliza sua poética pessoal, Martins (1998) para comunicar as suas ideias e visão de mundo, a partir do repertório antigo se possuir ou não e do que agregou ao analisar a respectiva obra. A produção pode ser diversa: escultura, peça teatral, instalação, música, poesia, desenho, pintura, fotografia, colagem, enfim o que e como desejar se expressar, não há uma ferramenta ou linguagem específica.

Percebe-se que essa Abordagem Triangular em parceria ao projeto, de fato, é inovadora, propicia o protagonismo do educando, a livre expressão, a interação com o outro e com o meio, podendo ser realizada com outras linguagens.

Avalia-se o processo e não exclusivamente o produto final. A avaliação envolve a percepção, sensibilidade, interesse, participação, repertório, compreensão,

reflexão, crítica, recriação, reinterpretação, entre outros elementos.

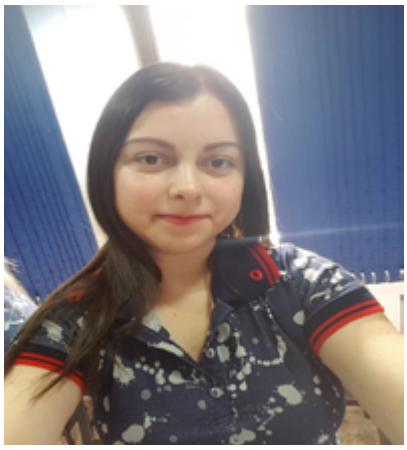
Essa proposta de Barbosa se adequada integralmente à contemporaneidade, pois respeita a individualidade, propicia: a observação, imaginação, exploração, improvisação, estimulação, enfim acordando com as leis vigentes, ao público atual atendido na escola, frente ao avanço desenfreado da tecnologia, dos brinquedos prontos, do fácil e imediato acesso as informações e em consonância aos documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte, entre outros.

Desde o início do projeto "X" no mês de março até o seu término que ocorreu em uma exposição no mês de outubro, foi possível observar a imensidade de ganhos, aprendizagens, aspectos positivos, interações e o quanto os alunos se sentiram importantes, úteis, seguros e maduros. Além da gratificante participação e parceria das famílias.

Objetiva-se que todas as aulas de Arte, nos diversos ambientes educacionais, sejam transformadoras, a fim de que o ensino de Arte seja visto como cognição, que ocorra a contextualização, a reflexão e o prazer estético. Que haja seres críticos, pensantes, que sintam o prazer pela Arte, com a oportunidade de ser formado integralmente, desabrochando a capacidade de aprender e de exercer a cidadania mediante as diferentes linguagens artísticas.

Em minhas memórias escolares, nunca sentira prazer pela Arte, meu protagonismo era aprisionado, não me era permitido expressar as minhas ideias, quanto menos escolher por qual linguagem gostaria de expor a minha ilusória produção.

Felizmente a tempo, desde a graduação pude fazer essa reviravolta e por meio do desenvolvimento desse projeto e de outros, tive a oportunidade de ser a educadora que eu gostaria que tivessem me apresentado na minha infância. Pude presenciar, de fato, crianças sentindo o prazer pela Arte, se expressando e acima de tudo aprender o respeito e os ganhos, mediante a singularidade de cada um.



QUÉZIA MARTINELLI DE SOUZA

Graduação em Pedagogia pela Universidade São Judas Tadeu (2011) e Artes Visuais pela Faculdade Mozarteum de São Paulo (2017); Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul (2013); Professora Orientadora de Sala de Leitura na EMEF Antônio Carlos de Andrada e Silva.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da arte. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da Arte. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.

BARBOSA, Ana Mae. Tópicos utópicos. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria do Ensino Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, 1997. v.: Arte. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2018.

BUCKLEY, Helen E. O menininho. Disponível em: < http://www.ufrrj.br/leptrans/arquivos/O_menininho.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2018.

CHIZZOTTI, Antonio. Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. São Paulo: Cortez, 2000.

FOERSTE, GerdaMargit S. Arte-educação: pressupostos teórico-metodológicos na obra de Ana Mae Barbosa. Goiânia, 1996. Dissertação (mestrado em Educação Escolar Brasileira) — Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

FRANZ, Teresinha Sueli. Educação para uma compreensão crítica da arte. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2003.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HERNÁNDEZ, Fernando. Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias. Didática do Ensino da Arte – A Língua do Mundo. São Paulo: FTD, 1998.

MOURA, Dácio Guimarães de; BARBOSA, Eduardo Fernandes. Trabalhando com projetos: planejamento e gestão de projetos educacionais. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

PILLAR, Analice Dutra. A educação do olhar do ensino das artes. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SANTOMAURO, Beatriz. O que ensinar em arte. Disponível em: < https://novaescola.org.br/conteudo/1509/o-que-ensinar-em-arte>. Acesso em: 09 nov. 2018.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: Arte. São Paulo: SME/COPED, 2017.

A ALFABETIZAÇÃO À SERVIÇO DO LETRAMENTO: É POSSÍVEL

RESUMO: O presente artigo deseja a partir do estudo de duas 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 propõe-se discutir as práticas e os vícios pedagógicos, a interação do sujeito, o letramento para todas os componentes curriculares, o analfabetismo funcional e a conscientização política. Diante disso, discute com base nas relações estabelecidas pela prática de letramento, pelo modelo tradicional de ensino da Língua Portuguesa como alfabetização mecânica e letramento são evidenciadas, bem como a implementação do PNAIC auxilia essas reflexões. A metodologia usada não tem como objetivo classificar materiais que circulem no ambiente escolar, mas oferecer, sobretudo nas considerações finais, um instrumento eficaz a futuros docentes, professores e outros pensadores da Educação sobre a reflexão do uso ou não das práticas de letramento em sala de aula e como ela se efetiva. É por isso que esse documento revela-se importante ao discutir essas práticas levando-nos a refletir sobre a eficiência das metodologias de alfabetização e letramento e como essas inferem no ensino e no uso social, sobretudo, da Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Letramento; Alfabetização; Interação; PNAIC.

INTRODUÇÃO

Como já explicitado anteriormente, 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 muitos professores até pouco tempo atrás nem ouviram falar no termo letramento, visto que como veremos o termo é relativamente novo e pouco difundido na sociedade, isto é, o termo alfabetização costuma aparecer com frequência bem maior nos meios sociais e mídia, ao passo que o termo "letramento" vem gradativamente aparecendo com maior frequência no meio acadêmico-educacional, apesar de um tempo relativamente próximo.

Diante dessa situação, qual o conceito de "letramento"? Quais vertentes que concernem às práticas educativas que agravam o problema do analfabetismo funcional, muitas vezes arraigadas pelos vícios pedagógicos enraizados na classe docente pelo histórico da educação no Brasil? Qual o panorama geral sócio cultural passando pela prática de ensino e a conscientização política interferem na escolha de um modelo que priorize a alfabetização por ela mesma ou práticas de letramento?

Nas "Considerações Finais", não procura-se dizer o que é certo ou errado, o que é melhor ou pior, visto que, embora nenhum discurso seja neutro, a análise realizada neste artigo deseja tomar como ponto de partida aqueles que somam ou dificultam o letramento na jornada escolar. Portanto, a proposta é que o leitor ao se deparar com as considerações aqui apresentadas faça suas próprias conclusões refletindo sobre as práticas do ensino da Língua Portuguesa numa forma global, passe à análise do seu próprio material e referencial didáticos de ensino regular independente do componente curricular que o professor ministre suas aulas, formando, assim, de forma coerente sua opinião à cerca dos temas desenvolvidos.

De antemão, é importante salientar que discutir o 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

O vocábulo "letramento" aparece em discussão pelos especialistas em meados dos anos 80. É então, é nesse momento que o "letramento" passa a ter termo técnico no léxico dos campos da Educação. O termo letramento apareceu pela primeira vez no Brasil no livro de Mary Kato, No mundo da escrita: uma perspectiva, de 1986.

Palavras como "analfabetismo, analfabeto, alfabetizar, alfabetização, alfabetizado, ou até mesmo, letrado e iletrado" são conhecidas e amplamente discutidas na sociedade atual. O Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa traz um leque de explicações a cerca destes termos,

porém, até pouco tempo mesmo dicionário não registra a palavra “letramento”. Segundo o dicionário em questão o termo “letrado” é usado para o “indivíduo versado em letras, erudito”, e “iletrado” denomina “aquele que não tem conhecimentos literários”. No que concerne aos vocábulos “alfabetizado e seus derivados” restringem-se de maneira geral à escrita e à leitura como aquisição dos códigos da língua.

“Letramento” não teve sempre o mesmo sentido, historicamente, podemos encontrar no Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa de Caldas Aulete, há mais de um século e na sua edição de 1974, o vocábulo letramento caracterizado como uma palavra “antiga, inadequada aos tempos atuais” e lhe é designado o sentido de escrita e remete-nos ao verbo “letrar”, distinguindo este último como “investigar, soletrando”.

Baseados na informação do Dicionário de Caldas Aulete, pode-se afirmar que as palavras de uma língua sofrem mudanças, quanto ao seu significado no percurso de transformação da sociedade em conformidade com as necessidades dos falantes da língua, já que o termo letramento, tal como atualmente é discutido, difere-se ao sentido apresentado pelo Dicionário em questão. Não é á toa que ouvimos frequentemente que a “Língua” é um organismo vivo e como organismo vivo está sujeito às mudanças, transformações e, por que não, transubstanciações.

Etimologicamente, Letramento se define como:

letra	+	mento
litera		sufixo
(palavra latina)		resultado de uma ação,

Fonte: Quadro elaborado pelo autor

Portanto, resultado da ação de letrar-se, tornar-se letrado.

Já Magda Soares, célebre pesquisadora que ao longo de sua carreira tem se debruçado sobre estudos acerca da aquisição e uso social da leitura e da escrita, assim define Letramento:

Letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno. (MAGDA SOARES, 2002, p. 18)

Ainda, é interessante esclarecer que o termo letramento discutido atualmente é a tradução da palavra inglesa “literacy”, ressaltamos que no Webster’s Dictionary, literacy é definida como “estado ou condição que assume aquele aprende a ler e a escrever”, neste contexto, o sufixo “cy” designa qualidade. Ainda no que concerne aos termos de outras línguas citamos “literate”: adjetivo que caracteriza a pessoa que domina a leitura e a escrita. Nestas duas definições encontramos a diferença entre ser alfabetizado, portanto saber ler e escrever, e ser letrado, isto é, viver no estado de quem sabe ler e escrever. É exatamente neste ponto que chegamos à iniciativa desse artigo, já que nesta definição está implícita a ideia de que a leitura e a escrita

devem produzir consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas e linguísticas ao indivíduo que toma posse do letramento e inevitavelmente passa a usá-lo em seu meio social como ferramenta a favor de suas práticas e necessidades pessoais e coletivas.

Historicamente, no que refere-se a "analfabetismo", a palavra é usada desde o Brasil Colônia. Somente a partir do fim do século XX é que tornou-se necessário o uso da palavra afirmativa. Por quê? Porque quando aparecem novas ideias em uma língua, são inseridas "novas palavras" para assim denominarmos e explicarmos esses novos fenômenos.

Ao passo que vamos superando o analfabetismo ou criando condições para que isso ocorra, mesmo que de maneira lenta, evidenciamos a certeza de que não basta alfabetizar (ensinar a ler e escrever) mas é de suma importância "letrar" para que todos incorporem as teorias de leitura e escrita às demandas sociais em que cada indivíduo está inserido. São estas algumas das práticas sociais da leitura: o contato e uso diário de jornais impressos ou on-line, livros, revistas, de uma bula de remédio, o fato de encontrar informações num catálogo de maneira eficiente e plena auxiliando estes cidadãos em sua vida cotidiana.

Na Língua Portuguesa, a palavra vernácula "alfabetismo", dicionarizada no Aurélio é mais próxima de letramento, não corresponde totalmente as 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, ainda, afirma Magda Soares:

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. (MAGDA SOARES, 2002, p.22)

Assim, "Letramento" desapareceu e reapareceu na Língua Portuguesa com novo sentido, já que o letramento a que nos referimos dedica-se ao indivíduo que em suas atividades de leitura e escrita respondem positivamente às demandas sociais, ao passo que 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". Visto que 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.

Convém esclarecer alguns aspectos sobre "alfabetismo", termo que não é discutido, ou mesmo difundido, na sociedade atual, e "analfabetismo" vocábulo de fácil compreensão em qualquer meio. Tais discussões são intrigantes, já que o substantivo que nega é divulgado pelos meios de comunicação e outros grupos sociais, oposto a isso não encontramos a palavra que afirme, uma vez que na concepção do Aurélio, "alfabetizado" é o indivíduo que aprendeu a ler e a escrever, sem a necessidade de ter incorporado em seus conhecimentos as práticas sociais que ler e escrever requerem no mundo. Isto clareia e difere as questões que subjazem à "alfabetismo e letramento".

O termo analfabetismo discutido pelas elites e massas sempre foi usado para definir os indivíduos que por não saberem ler e escrever não exercem plenamente seus direitos de cidadãos. Em virtude dessa realidade, identificamos que existe uma dimensão muito maior à cerca do "ler e escrever", é necessário saber fazer uso dessas, frente as diversas e distintas demandas sociais, daí o surgimento do termo em estudo. Partindo desse pressuposto, é necessário fazer a distinção entre o indivíduo que toma a escrita como sua propriedade e aprende a ler e escrever codificando e decodificando a língua escrita, e o indivíduo letrado que interage com diferentes tipos de leitura e gêneros textuais compreendendo-os com base de sua utilização social.

É possível afirmar que 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 notícias, frequentar revistarias e livrarias, acessar sites que discutam os mais variados temas da atualidade e com esse convívio efetivo com a leitura apropriar-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.

Portanto, devemos compreender a que letramento referem-se países como Estados Unidos e França, que em suas pesquisas apresentam não o índice de analfabetismo, mas o nível de letramento no que se refere as habilidades de compreensão de textos que circulam na sociedade, desde jornais impressos/online até poemas e outros textos literários. O que constitui o problema de tais nações não é o analfabetismo, mas o nível de letramento, isto é, a capacidade de fazer uso da escrita e da leitura.

Em suma: é preciso "alfabetizar letrando": unir a aprendizagem da leitura e da escrita com o contexto social.

MODELO AUTÔNOMO E MODELO IDEOLÓGICO

De acordo com Kleiman (1995), o letramento compreende tanto a apropriação das técnicas para a alfabetização quanto o aspecto de convívio e hábito de utilização da leitura e da escrita. Uma observação interessante, apontada pela educadora Magda Soares, diz respeito à possibilidade de uma pessoa ser alfabetizada e não ser letrada e vice-versa. No Brasil, em relação a outros países, as pessoas não têm o hábito de ler, muito menos veem a leitura como uma prática social, embora convivam com esta prática a todo momento em seu cotidiano.

Para ficar mais clara essa afirmação, é importante ressaltar que, quando falamos de hábitos de leitura, estamos diretamente comparando os hábitos de leitura dos brasileiros em relação com outros países. Uma pesquisa de 2016, realizada pelo Ibope sob a encomenda do Instituto Pró-Livro, entidade mantida pelo Sindicato Nacional dos Editores de Livros (Snel), Câmara Brasileira do Livro (CBL) e Associação Brasileira de Editores de Livros Escolares (Abrelivros), e tendo a pesquisa ouvido 5.012 pessoas, alfabetizadas ou não, apontou que naquele ano, 56% dos brasileiros apresentam hábitos de leitura regulares. A pesquisa considerou leitor aqueles que leu, inteiro ou em partes, pelo menos 1 livro nos últimos 3 meses. Já o não leitor é aquele que declarou não ter lido nenhum livro nos últimos 3 meses, mesmo que tenha lido nos últimos 12 meses. Ainda sobre essa pesquisa foi verificado que o livro mais lido pelos brasileiros é a bíblia. Igualmente, a bíblia aparece em praticamente todos os segmentos da pesquisa, tais como: últimos livros lidos, livros mais significantes, nível de escolaridade. Esse recorte de informações, é apenas para exemplificar como o papel da leitura pode facilitar ou dificultar nos processos de alfabetização e letramento.

E o que podemos dizer sobre os chamados analfabetos funcionais, que sabem ler e escrever, mas não praticam essa habilidade e alguns não sabem sequer preencher uma simples ficha de cadastro para obter um emprego ou apresentam dificuldades acentuadas para preencher um formulário simples com informações pessoais? Este é um exemplo clássico de pessoas que são alfabetizadas e não são letradas. A questão inversa também existe: são aqueles que sabem como deveria ser aplicada a escrita, porém não são alfabetizados. Um exemplo que ficou bastante conhecido é o do filme Central do Brasil (1998), visto que os personagens conheciam como deve-se escrever uma carta, mas não podiam escrevê-la por serem analfabetos. Os mesmos ditavam a carta, respeitando o gênero, mesmo sem saber escrever. A personagem principal, Dora (interpretada pela atriz Fernanda Montenegro), era um instrumento para essas pessoas letradas, mas não alfabetizadas, usarem a leitura e a escrita.

Um grave problema são as pessoas, geralmente professores, que se preocupam com a alfabetização sem se preocupar com o contexto social em que os alunos estão inseridos, nos quais os alunos aprendem o código mas não sabem usá-lo no seu dia a dia. Este tipo de metodologia remete-nos

ao modelo autônomo, que de acordo com Kleiman (1995) situa a escrita como um produto completo em si mesmo levando em consideração para interpretação do texto apenas o funcionamento interno do texto escrito. Tal concepção é predominante, prestando-se à legitimação do ensino em massa, projetado pela própria estrutura da língua a ser apreendida. No caso de fracasso, a culpa obviamente recai sobre o aluno (sua origem, sua família, sua estrutura mental, déficits linguísticos ou carência cultural). A escola, além de alfabetizar, precisa dar as condições necessárias para o letramento, que não é neutro, ao contrário propõem alternância nas práticas de letramento, este tipo de letramento diz respeito ao modelo ideológico. Para tal modelo, é necessário considerar os aspectos da cultura e as estruturas de poder na sociedade, avaliando seus resultados pela assimilação sempre diferenciada de significados e de práticas culturalmente compartilhadas. A consideração disso remete-nos à revisão de práticas pedagógicas, à reconsideração do fracasso escolar e, finalmente, à crítica de posturas preconceituosas tão difundidas no âmbito social. O letramento ideológico apresenta um modelo que visualiza o poder do contexto da escrita apreendido na escola, alargando o campo da escrita ao indivíduo letrado.

É importante conceber que o letramento não acontece somente na escola, mas nos diversos ambiente da sociedade: família, igreja, rua, local de trabalho, visto que esses locais contemplam a prática do letrar-se a todo momento. A escola deve fazer uso do material produzido nestes ambientes sociais, assim o letramento efetiva-se de maneira concreta, fácil e visível frente à realidade dos alunos. Para isso, dentre os muitos materiais que pressupõem a premissa fundamental da prática social da leitura, estão: revistas, livros infantis, jornais, panfletos e anúncios, rótulos.

LETRAMENTO: UMA PROPOSTA PARA TODAS DISCIPLINAS

Embora não seja objeto crucial desse artigo, um fato destacado por Magda Soares (2002), é que o letramento não é só de responsabilidade do professor de Língua Portuguesa, mas de todos os educadores, já que todos inevitavelmente trabalham com leitura e escrita. Levemos em consideração que os alunos lêem e escrevem em seus livros didáticos, isso caracteriza um letramento específico de cada área de conhecimento. Diante disso, para letrar é importante o professor saber a distinção entre alfabetizar e letrar e ter o domínio do código da escrita e seu uso na vida de seu aluno.

É importante enfatizar que segundo Magda Soares, alfabetização e letramento são elementos indissociáveis na aquisição e prática da leitura, seja em qual nível for que o letramento esteja ocorrendo, porém cada um desses elementos contém suas especificidades decorrentes do ciclo em que estejam “inseridos”. Essa compreensão é o grande problema das salas de aula e explica o fracasso do sistema de alfabetização na progressão continuada: as crianças, muitas vezes, chegam ao sexto ano do Ensino

Fundamental sem saber ler e escrever desencadeando assim inúmeros problemas de aprendizagem aos alunos não somente na disciplina de Língua Portuguesa, mas em todas as matérias que fazem parte do currículo escolar. É dessa realidade que nasce a necessidade do processo de letramento não somente nas séries iniciais, mas também no ciclo II do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, já que nessa fase da escolarização são discutidos temas sociais que promovem de maneira efetiva, a formação de opinião dos alunos que cursam tais séries.

Uma vez que os alunos estão sujeitos na sociedade a uma variedade de textos que requerem diversos tipos de conhecimento, a escola deve letrar o aluno que necessita estar preparado às diversas situações do seu cotidiano. O professor de Geografia deve ensinar seus alunos a ler mapas e situá-los nesta prática; o professor de História tem a função primordial de analisar os fatos atuais e contextualizá-los de acordo com os temas que fazem parte do currículo; o professor de Matemática poderá fazer uso da economia familiar e desenvolver suas atividades e assim todas disciplinas numa lista ampla o letramento em sua rotina escolar.

A fim de justificar essas afirmações, vejamos a citação a seguir, do ano de 1991, do Grupo Permanente de Luta contra o Iletrismo (GPLI), quando os debates sobre o iletrismo ganharam especial destaque pela ampliação dos discursos que consideraram a temática, centralizando as concepções sobre a condição do iletrado, segundo Lahire.

Falta de domínio suficiente de saber de base tendo dificuldade em comunicação com o outro, dificuldade em utilizar contas matemáticas, dificuldade em se situar geograficamente e historicamente. (LAHIRE, 1999, p. 38)

INTERAÇÃO E LETRAMENTO ESCOLAR

Letramento, alfabetização e escolarização são termos que se relacionam, mas não se podem confundir. Vivemos em uma sociedade em que a "letra", isto é, a escrita está por toda parte e as pessoas têm que responder eficientemente aos apelos da escrita e da leitura no seu cotidiano, independentemente de saberem ler ou escrever ou terem frequentado a escola. Portanto, valendo-se de afirmações anteriores, há muitas pessoas, chamadas analfabetas, que são "letradas" embora não tenham sido escolarizadas, isto é, como inevitavelmente vivemos em contato com a escrita, por sermos usuários de ônibus ou outros transportes públicos, manusearmos dinheiro, entre outras inúmeras funções que estamos sujeitos, as pessoas que não foram escolarizadas "acabam lendo" mediadas pelas cores, pelos algarismos e até pelas letras (pela memória fotográfica). Por isso, "letrar-se" é um processo que acontece na escola, na igreja, no sindicato ou em outras instituições, é um conceito mais amplo que alfabetizar-se, porém que deve se dá sistematicamente na escola. A esta sistematização, podemos chamar escolarização. Mas nem sempre o nível de escolarização corresponde ao grau de letramento. Nesse sentido, pode-se dizer que há diferentes níveis de letramento, como existem diferentes níveis de escolarização.

Partindo dos pressupostos de Soares (2002) e Kleiman (1955) centralizamos nossa análise num dos tipos de letramento: o escolar, como processo socioconstrutivista de apropriação da escrita como tecnologia e como processo discursivo de produção e leitura textuais. Enfocamos uma das práticas pedagógicas comuns e rotineiras de alfabetização presentes em salas de aula na construção de enunciados procurando interpretar esse evento interativo de letramento.

Compreendida com base em seu significado social e político, a aquisição linguística ganha um outro status no discurso pedagógico porque o desafio imposto pela construção da sociedade democrática ultrapassa a dimensão técnica de ensinar as letras, as sílabas e as palavras. Por isso, é cada vez mais urgente privilegiar ambas as dimensões como eixos de abordagem, a alfabetização e o letramento, aprofundando a compreensão das práticas sociais por meio dos métodos que levam a uma reflexão social e política sobre os temas enunciados.

OS VÍCIOS PEDAGÓGICOS A PARTIR DOS DADOS HISTÓRICOS

Tradicionalmente, a didatização das atividades para o ensino da leitura e escrita na escola cristalizou-se como uma linguagem estranha aos alunos, falantes nativos da Língua Portuguesa que nem sempre percebiam as práticas pedagógicas como extensão ou possibilidade efetiva para o exercício de sua cidadania, pelo contrário, muitas vezes, o aluno compreende a didática pedagógica como uma rival de seus interesses. Longe de atender às necessidades do indivíduo, de desenvolver e ampliar os seus modos de expressão e interação, ou ainda, de alimentar o desejo de aprender, com certa frequência, ainda hoje, apresenta-se ao aluno uma língua que, de fato, não é a dele; impõe-se uma relação com as letras incompatível com o seu mundo e, portanto, à revelia do próprio sujeito. Por atentar contra os princípios de identidade, as práticas de ensino justificaram, em muitos casos, a insurreição dos mecanismos de resistência, explicando, assim, o "milagre" da não aprendizagem, o fracasso escolar e a persistência do analfabetismo nas classes populares a despeito dos esforços empreendidos, exemplos clássicos que ilustram o processo de exclusão no interior da escola.

Nos anos 60 e 70, a pedagogia tradicional, consubstanciada em práticas alfabetizadoras alienantes, foi duramente criticada por Paulo Freire. Desde então, os argumentos em prol de um ensino pensado à luz do sujeito aprendiz vêm sendo sistematicamente reconsiderados em diferentes frentes de pesquisa.

Na década de 80, com a contribuição das ciências linguísticas, foi possível trazer ao campo do ensino novas concepções sobre a língua, suas variantes e natureza essencialmente dialógica. A compreensão dos muitos falares (variações linguísticas), o respeito ao sujeito falante e a dimensão interlocutiva das práticas linguísticas passaram a configurar entre os pressupostos do projeto educativo a busca pela qualidade

e eficiência do ensino. Os estudos psicogenéticos, ao defender o caráter construtivo da aprendizagem da língua escrita, chamaram a atenção dos educadores para a importância das experiências sociais de leitura e escrita como oportunidades que impulsionam e dão sentido ao aprendizado na escola.

Nos anos 90, a busca da compreensão sobre o processo de letramento permitiu situar a alfabetização como um longo processo circunscrito entre duas vertentes indissociáveis: a aquisição do sistema de escrita e a efetiva possibilidade de uso no contexto social. Mais do que conhecer as letras, as regras ortográficas, sintáticas ou gramaticais, o ensino da língua escrita requer a assimilação das práticas sociais em uso, contribuindo para a conquista de um novo status na sociedade. Seja no que diz respeito à língua como objeto de ensino, seja no que tange à consideração do processo de aprendizagem ou que direciona novas metas para a ação educativa. O quadro de referência teórica erigido nos últimos 30 anos pode favorecer a revisão de práticas pedagógicas para que se possa considerar significativamente o sujeito na relação com a escrita: a constituição da identidade, a formação da consciência crítica e a inserção social e política.

Tomando por base essa "revolução conceitual", a melhor compreensão que hoje temos sobre o processo de alfabetização - seus caminhos e descaminhos, seus significados e implicações - tem inspirado, além das pesquisas acadêmicas, iniciativas concretas de propostas educativas oficialmente assumidas sob a forma de diretrizes nacionais e de programas estaduais, municipais ou particulares de ensino. Mas, considerando-se a prática pedagógica, o que de fato mudou na sala de aula?

No combate às tradições, os problemas relativos à implementação do novo traduzem a difícil relação entre a teoria e a prática. Trata-se de uma questão complexa porque tanto o acesso ao campo das ideias, como a disponibilidade para a mudança das práticas docentes já superadas remetem a uma conjuntura de fatores que certamente extrapola a dimensão pessoal e institucional de um professor em uma determinada escola. Para além dos casos particulares, importa considerar a formação do educador, suas condições de trabalho, a estrutura do sistema escolar e a política de valorização do ensino em nosso país.

Sem a pretensão de abarcar a amplitude e complexidade dos fatores envolvidos no processo de transformação da escola, tomamos a análise das práticas alfabetizadoras, e porque não letradoras, como um relevante exemplário da difícil permeabilidade das concepções nas práticas de ensino e o consequente e ininterrupto processo de exclusão que se constitui nas mínimas atividades do professor em sala de aula.

Mas como toda mudança estrutural não acontece repentinamente, ainda hoje, vemos tais métodos em pleno uso em muitas instituições escolares. Portanto, nestes casos, alterou-se o conceito, não a prática.

PNAIC: UMA TENTATIVA DE MUDANÇA DA PRÁTICA DE ENSINO?

Indiscutivelmente, a constatação de práticas viciadas no âmbito escolar atesta a dificuldade na assimilação de uma nova postura educacional diante do ensino e, particularmente, do letramento. Uma dificuldade que se explica pela força das práticas tradicionais que permanecem às custas das configurações estruturais e políticas (a inércia), da formação ainda precária dos educadores e, finalmente, de complexos mecanismos de resistência intraescolar ainda pouco estudados e compreendidos.

A respeito disso, não se pode dizer que a escola permanece imune às contribuições teóricas, aos apelos das novas propostas pedagógicas ou às exigências democráticas. Pelo contrário, os esforços de renovação são evidentes, em maior ou menor grau, com mais ou menos eficiência, tanto na proposta formalmente assumida como nas práticas em sala de aula. Curiosamente, os mesmos professores que, de modo involuntário, patinam nos vícios das tarefas inadequadas são aqueles que, em outras oportunidades, chegam a sugerir atividades bastante ajustadas, comprometidas com o processo de aprendizagem, o respeito e a formação do aprendiz.

Vivemos um momento educacional peculiar que pedagogicamente, se caracteriza pela convivência entre o saber e o não saber, a busca e a resistência. Nessa fase de transição, somos obrigados a admitir que a escola vem sofrendo um considerável impacto, mas que a assimilação do novo é ainda inconsistente.

Na tentativa de compreender os caminhos e os descaminhos do processo de transformação escolar - obviamente circunscritos nos limites dos campos investigados – somos levados a considerar a hipótese de que a oscilação das tarefas escolares (que precisam ser ajustadas) traduzem a distância entre a assimilação prática e conceitual. No que se refere à prática, os professores conseguem até vislumbrar modalidades consideradas favoráveis à construção do conhecimento: jogos, desafios, projetos e atividades de escrita espontânea. No entanto, não se pode dizer que a prática pedagógica esteja conscientemente respaldada por critérios conceituais consistentes, razão pela qual eles acabam também sendo traídos pelas propostas de lições viciadas e ultrapassadas.

É assim que ao lado de algumas práticas indiscutivelmente renovadas, prevalecem concepções elitistas de ensino incompatíveis com o processo de transformação da escola e da sociedade. Opondo-se a esses vícios, impõe-se a necessidade de apontar os seus significados.

Em primeiro lugar, é preciso criticar o conceito de aprendizagem, lamentavelmente compreendido como um processo linear e cumulativo que se processa como resultado da somatória de informações oferecidas ao aprendiz na trajetória pré-determinada do programa didático. Em consequência disso, o papel atribuído às tarefas escolares, comprometidas com o esforço de sistematização exclusivamente escolar,

distancia-se do mundo por intermédio de suas práticas artificiais sem sentido. No caso do ensino da escrita, as lições ficam restritas ao exercício motor e ao treinamento do código (vivências de leitura e escrita) em detrimento das possibilidades de reflexão, descoberta e uso das experiências de linguagem. Finalmente, a língua escrita continua sendo tomada na sua dimensão técnico instrumental, um sistema de regras e normas a ser compreendido e exercitado.

Atualmente, a difícil permeabilidade das concepções à prática pedagógica rege o compromisso de transformação da escola que se anuncia timidamente pelo esforço de professores bem intencionados, por iniciativas eventualmente renovadas e por belos projetos pedagógicos que, muitas vezes, não saem do papel. A confusão de metas e princípios compromete o projeto educacional, impondo ao lado dos saberes previstos, mas nem sempre garantidos, uma outra ordem de aprendizagem, os saberes indiretamente conquistados, embora menos desejáveis. Esse é o caso de muitos alunos que até aprendem a escrever, mas aprenderam também a não gostar da escola, a trapacear o professor, a não desejar o conhecimento, a não se aventurar nas possibilidades de expressão vislumbrantes que a leitura o traz. Esse é o caso das escolas que, mesmo se propondo a ensinar, traem os princípios democráticos e reflexivos porque perpetuam os mecanismos de resistência ao saber e as práticas sociais de alienação.

Nas concepções sobre o analfabetismo ou no funcionamento da escola, o que prevalece é a lógica excludente do sistema capitalista contra a qual vemos insurgir pequenas frestas de consciência e luta: são iniciativas capazes de contribuir para a qualidade do ensino e para a construção dos princípios democráticos porque acreditam que cada um de nossos alunos pode ser sujeito da própria história.

É nesse contexto que em 2012, que o Ministério da Educação (MEC), implementa o PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, mobilizando Estados, Municípios, o Distrito Federal e na tentativa de discutir com a sociedade brasileira a garantia que todas as crianças estejam alfabetizadas até os 8 anos de idade, isto é, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental. Em virtude disso, o PNAIC é constituído por um conjunto integrado de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas, que passaram a ser disponibilizados pelo MEC, tendo como ênfase principal a formação continuada de professores alfabetizadores, contribuindo, assim, para o aperfeiçoamento profissional dos educadores do ciclo de alfabetização. As ações deste Programa são baseadas em quatro eixos básicos de atuação: a realização de formação continuada, e obrigatoriamente presencial, para professores alfabetizadores, além de seus orientadores de estudo, na modalidade de tutoria; distribuição de materiais didáticos, obras literárias e de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; realização de avaliações sistemáticas e periódicas; e, ações de gestão, controle social e mobilização.

Conforme exemplifica Eifler e Hauschilder, a importância do PNAIC parte da necessidade de investigar, modificações no cotidiano

das salas de aula de turmas do ciclo de alfabetização, com relação aos conhecimentos específicos da área de Matemática, após a realização da capacitação promovida pelo MEC, junto aos seus professores. (FABIANA CRISTINA WINTER EIFLER e CRISTIANE ANTONIA HAUSCHILD, 2017, p.186)

E ainda afirmam que o PNAIC

...tem por base a crença de que para que o educador possa exercer sua função de forma plena, é necessário que tenha clareza naquilo que ensina e de como a criança aprende. Para tanto, não se torna suficiente que o professor seja apenas um reprodutor de métodos, objetivando unicamente o domínio de um código linguístico, seja ele qual for. É necessário clareza sobre as concepções de alfabetização que fundamentam sua prática e que são inerentes a ela. (FABIANA CRISTINA WINTER EIFLER e CRISTIANE ANTONIA HAUSCHILD, 2017, p.187)

Por isso, é fundamental deixar claro que, embora a formação continuada proposta pelo PNAIC queira atender às necessidades do professor no seu fazer pedagógico diário, ela não pode ser compreendida como uma cartilha que deve ser seguida à risca, mas trazer uma lista de possibilidades para o fazer pedagógico cotidiano do professor. A concepção do PNAIC quer que a formação continuada dos professores passa a ser significativa e reflita em uma nova postura possibilitando o professor forma-se profissionalmente competente, seguro e eficaz atuar com os recursos que dispõe. Por isso mesmo,

...uma formação continuada de qualidade deve ser capaz de dotar o professor de uma fundamentação teórica consistente, e capacitá-lo a tomar consciência dos aspectos externos que interferem na educação, uma vez que a prática educativa não se restringe à sala de aula ou à escola, mas se dá em um contexto maior, cujas situações e eventos interferem diretamente no seu andamento e, consequentemente, no seu resultado. (FABIANA CRISTINA WINTER EIFLER e CRISTIANE ANTONIA HAUSCHILD, 2017, p.198)

Por fim, devemos destacar novamente as finalidades primordiais do PNAIC, que conforme nos apresentam Eifler e Hauschild, é de fundamental importância

Para contribuir com a qualificação dos professores e, consequentemente, da educação brasileira, surge no cenário nacional o PNAIC, com o objetivo de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os 8 anos de idade, ou seja, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. (FABIANA CRISTINA WINTER EIFLER e CRISTIANE ANTONIA HAUSCHILD, 2017, p.188)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de letramento ainda é vista por alguns professores como arrojada e, até mesmo, 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 e já ancorados pelas concepções do PNAIC, 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.

O que fazer então? Os PCNs, num primeiro momento, e as discussões do PNAIC posteriormente, trouxeram à baila mudanças significativas à estrutura educacional, mas não é o bastante. Há questões político-culturais envolvidas na didatização dos objetos de ensino. Posto isso, não coube relegar apenas aos PCNs a configuração dos materiais didáticos produzidos em escolas e editoras, haja vista, a necessária e urgente mudança estrutural na educação como um todo. Um dos primeiros caminhos diz respeito à formação do educador, tal como propõe as ações do PNAIC.

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 de parte dos 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 até, 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 nos dermos 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.

RAFAEL ANDRADE DOS SANTOS

Graduação em Letras – Língua Portuguesa e Língua Inglesa pela Universidade Paulista (2006); Graduação em Pedagogia – Universidade Uninove (2009). Professor de Ensino Fundamental II e Médio – Língua Portuguesa - na EMEF M' Boi Mirim I, atuando na Coordenação Pedagógica. Professor de Ensino Fundamental II e Médio – Língua Inglesa – na EMEF Procópio Ferreira.

REFERÊNCIAS

EIFLER & HAUSCHILDER, Fabiana Cristina Winter Eifler & Cristiane Antonia Hauschild. O impacto do pacto: reflexos de uma política pública voltada à educação, com ênfase na formação continuada dos professores da rede pública. Univates: Revista Caderno Pedagógico, Lajeado, v.14, nº 3, 2017.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. 2.ª ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2002.

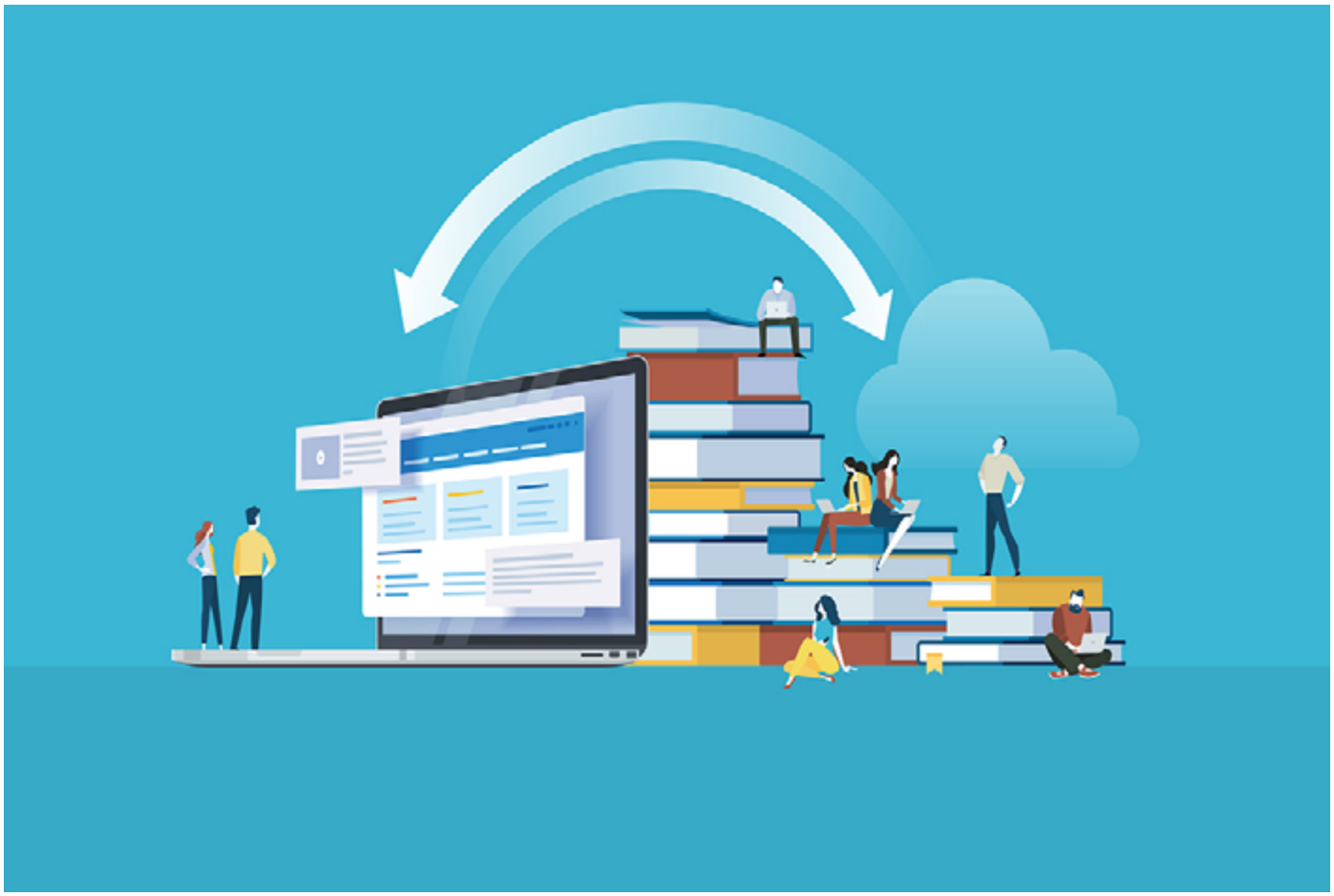
MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Educação e letramento. Coleção Paradidáticos.1.ª ed. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

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.

KOCH, Ingidore V. A inter-ação pela linguagem. 1.ª ed. São Paulo: Editora Contexto, 1992.

Retratos da leitura no Brasil. Disponível em https://cultura.estadao.com.br/blogs/babel/44-da-populacao-brasileira-nao-le-e-30-nunca-comprou-um-livro-aponta-pesquisa-retratos-da-leitura/ Acesso em 11 nov. 2018



EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA X ENSINO

RESUMO: No Brasil, a educação formal possui duas possibilidades de oferta, uma é a modalidade presencial, outra é a modalidade à distância. Essas modalidades têm suscitado várias discussões, visto que diferem na forma como são ministradas. O ensino-aprendizagem no ensino presencial é mais focado no professor, ou seja, este último tem que se empenhar mais para com o aprendizado do aluno. Enquanto a educação à distância apresenta dias e horários de aula mais maleáveis, a educação presencial apresenta horários mais rígidos. Percebe-se que são muitas as vantagens que, se aplicadas corretamente, podem trazer benefícios ao ensino, tanto presencial, como à distância. Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza descritiva, por meio de levantamento bibliográfico etem por objetivo analisar as vantagens e desvantagens dos ensinos presenciais e à distância, apresentado por alguns estudiosos, dentro da realidade de ensino do Brasil atual, contribuindo na discussão do tema.

Palavras-chave: Educação a Distância;Ensino Presencial; Brasil.

INTRODUÇÃO

No Brasil, a educação formal possui duas possibilidades de oferta, de acordo com a Lei nº 9394/96, que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN): uma é a modalidade presencial, outra é a modalidade à distância (BRASIL, 2005).

Essas modalidades têm suscitado várias discussões, visto que diferem na forma como são ministradas.

Nas duas modalidades de ensino a aprendizagem acontece, mas de formas distintas, já que cada uma apresenta o conteúdo de uma forma ao aluno e este deve adaptar-se para aprender.

"A modalidade de ensino presencial, ou convencional, é a que congrega alunos e professores em um mesmo local e ao mesmo tempo; possibilitando a interação direta entre alunos e professores" (ANDRADE, 2010).

Já a modalidade de Educação a Distância segundo ALVES, (2009) "é efetivada por meio do intenso uso de tecnologias de informação e comunicação, onde professores e alunos estão separados fisicamente no espaço e/ou no tempo".

Para DIAS (2016)"o ensino presencial está mais próximo do aluno, então o professor consegue enxergar se o aluno está conseguindo entender, vê ali no olho dele se ele está acompanhando o conteúdo".

O mesmo destaca que, "no ensino à distância o aluno passa a ser o agente central, a decidir quando vai estudar, como e quando vai entregar o trabalho. O aluno acaba sendo mais autônomo e desenvolvendo isso de maneira mais forte".

A própria natureza do estudo online realiza o desenvolvimento das competências. O aluno vai desenvolvendo o foco e a disciplina ao recorrer do curso.

O ensino-aprendizagem no ensino presencial segundo ANDRADE (2010) "é mais focado no professor, ou seja, este último tem que se empenhar mais para com o aprendizado do aluno".

Enquanto a educação à distância apresenta dias e horários de aula mais maleáveis, a educação presencial apresenta horários mais rígidos.

A Educação a Distância no Brasil, conhecida como EAD, tem crescido cada vez mais nos últimos tempos.

Sua característica essencial é que o aluno se envolve na atividade de aprendizagem em um local onde o professor não está fisicamente presente e o aluno interage com as tecnologias disponíveis, planeja seu horário de estudo, suas pesquisas, sendo mediado pelo professor-tutor.

Sendo a Educação a Distância uma novidade no universo acadêmico, muitos estudantes possuem dúvidas sobre as vantagens de se optar por cursar um curso a distância. E se o EAD é realmente equivalente a um curso presencial.

Um dos desafios da Educação a Distância é a baixa sociabilização no decorrer do curso por não existir uma convivência presencial com os colegas de classe.

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza descritiva, por meio de levantamento bibliográfico.

O objetivo desse estudo é de analisar as vantagens e desvantagens dos ensinos presenciais e à distância dentro da realidade de ensino do Brasil atual contribuindo na discussão do tema.

DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Conceituar Educação a Distância é um processo evolutivo, que começou com a abordagem na separação física das pessoas e chega ao processo de comunicação, incluindo, no final do século XX, as tecnologias da informação.

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 (GUAREZI, 2009, p. 19).

A integração das TIC – Tecnologia de Informação e Comunicação, no processo educacional é de suma importância para a sua estruturação, até porque já se fazem presentes em todas as áreas da vida social.

Segundo BASTOS (2017)"cabe às instituições educacionais públicas ou privadas adequá-las, no sentido de facilitar o acesso à educação, diminuindo, assim, as desigualdades sociais existentes no Brasil".

A Educação a Distância (EAD) é uma prática antiga que teve sua origem nas experiências de educação por correspondência iniciadas no final do séc. XVII. No Brasil, ela surgiu com a fundação do Instituto Rádio Motor em 1939, seguido pelo Instituto Universal Brasileiro, em 1941 e depois várias experiências foram iniciadas e levadas com relativo sucesso.

Globalmente, é cada vez mais crescente a oferta de cursos formais e informais por meio da modalidade de Educação a Distância. As experiências brasileiras nessa modalidade de educação, governamentais e privadas, foram muitas e representaram, nas últimas décadas, a mobilização de grandes contingentes de recursos (ALVES, 2009, p. 90).

Com o avanço da informática e particularmente o desenvolvimento espantoso da Internet o mundo já não é mais o mesmo.

Cada vez mais cresce a utilização de computadores e suas redes virtuais desenvolvidas quase sempre em todas as áreas e muito buscadas por todos.

"A educação à distância é a nova modalidade de educação que também por conta desse avanço veio para ficar" (ANDRADE, 2010).

A educação à distância tem procurado chegar aos lugares dos mais difíceis acessos e o seu espaço institucional vem se ampliando em quase todos os setores. Ao longo do processo e com o ganho de imensuráveis experiências construiu-se uma plataforma de relacionamento em que ocorre o diálogo entre aqueles que demonstram interesse de entrar no assunto. De modo que o conhecimento é efetivado desde que se demonstre fome e sede pela preciosidade (BASTOS, 2017, p. 2).

Embora tenham ocorrido grandes avanços nos últimos anos, ainda há um caminho a percorrer para que a Educação a Distância possa ocupar um espaço de destaque no

meio educacional, em todos os níveis, vencendo, até mesmo o preconceito de que os cursos oferecidos na Educação a Distância não possuem controle de aprendizado e não têm regulamentação adequada.

VANTAGENS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A educação à distância no Brasil é relativamente nova. Se a gente olhar para trás, tem toda uma história do ensino superior crescendo desde os anos 1970.

Segundo DIAS (2016) "é muito comum uma instituição não perguntar como foi o curso, presencial ou online, mas o próprio aluno acaba revelando isso".

É mais relevante mostrar o que o profissional sabe as técnicas do que o curso que ele realizou. As empresas não estão mais preocupadas em como os alunos realizaram os cursos, e estão mais abertas para receber esses alunos. Hoje cada dia mais a gente vê o sucesso desses alunos e do seu processo de aprendizado (DIAS, 2016, p. 1).

Pode ser considerada a mais democrática das modalidades de educação, pois se utilizando de tecnologias de informação e comunicação transpõe obstáculos à conquista do conhecimento.

"A Educação a Distância constitui um recurso de incalculável importância para atender grandes contingentes de alunos, de forma mais efetiva que outras modalidades e sem riscos de reduzir a qualidade dos serviços oferecidos" (NUNES, 1994).

Isso é possibilitado pelas novas tecnologias nas áreas de informação e comunicação que estão abrindo novas possibilidades para os processos de ensino-aprendizagem à distância.

"O tutor é um dos atores do ensino à distância que mantem maior contato com o aluno do que o professor; na educação presencial não há intermediário, isto é, não é necessário um tutor" (ANDRADE, 2010).

Essa modalidade de ensino, segundo CLARO (2016)"torna possível ao aluno fazer seu próprio horário de estudos e encaixar as aulas nos períodos livres que tiver durante o dia, sem a necessidade de separar um espaço fixo e contínuo no dia para estudar".

O autor, acima citado, destaca ainda outras vantagens:

- É uma boa opção para quem precisa conciliar os estudos ao trabalho e não tem meios de se deslocar a um campus durante o dia.

- Os custos geralmente são mais baixos do que na graduação convencional, uma vez que não existe a necessidade de instalações na universidade para quem escolhe estudar à distância.

- O diploma tem o mesmo valor do curso presencial, não existindo qualquer desvantagem em relação aos alunos que optam por estudar na modalidade EAD.

Esse tipo de educação utiliza técnicas e ferramentas que podem ajudar na agilidade de comunicação de pessoas e instituições distintas e distantes.

Na educação a distância há utilização de meios de comunicação mais automáticos e impressos, há uma comunicação bilateral e possibilidade de encontros ocasionais com

objetivos de socialização e didáticos; os alunos têm mais autonomia.

No Ensino a Distância, não há necessidade de sincronismo em tempo e espaço. O aluno faz seu planejamento pessoal.

Outra vantagem da Educação a Distância, segundo VILELA (2011) é que "não há necessidade do aluno estar no mesmo ambiente que o professor e os demais alunos, ou fazer as aulas no mesmo horário".

O aluno também não precisa sacrificar horário de trabalho ou da família. O aluno pode rever ou refazer as aulas quantas vezes quiser.

A escolha pelo ensino online está mais ligada a diversos fatores: disponibilidade de horário, questão financeira, distância das Unidades de Ensino. "Isso tudo pesa muito mais na decisão do aluno, que pode migrar para a presencial ou sair do curso online por não se adaptar ao modelo" (DIAS, 2016).

O ritmo da aprendizagem na educação a distância é de certa forma, controlado pelo aluno, destacando aqui, a maleabilidade para a autoaprendizagem, as avaliações e controles discentes são ditados pelo professor e tutor.

A ênfase de cada autor, os diversos acontecimentos históricos e as variadas instituições, mencionadas neste trabalho, mostram que a Educação a Distância oferece oportunidades que pelo modelo presencial seria difícil ou impossível de atingir, pois possui uma ampla abrangência e grandiosa magnitude não somente no nosso país, mas em todo o mundo.

DO ENSINO PRESENCIAL

A modalidade presencial é a comumente utilizada nos cursos regulares, onde professores e alunos encontram-se sempre em um mesmo local físico, chamado sala de aula, e esses encontros se dão ao mesmo tempo: é o denominado ensino convencional.

É a educação tradicional, a educação que acontece com a presença pessoal de professores, alunos e outros atores que participam do processo ensino/aprendizagem.

É uma modalidade de educação mais antiga e que apresenta bons resultados, porém, o que observamos são mudanças significativas ocorridas nas últimas décadas em relação ao ensino, às metodologias e até as ferramentas e técnicas utilizadas que são comprovadamente mais eficientes que estão sendo utilizadas nas escolas, universidades e centros tecnológicos.

A educação presencial não possui o chamado tutor, um intermediador do processo ensino x aprendizagem. Na educação presencial nota-se que há a convivência numa mesma estrutura física com docentes e discentes, a forma mais comum de procedimentos metodológicos é a aula expositiva e dialogada que permite o "faceto face" (ANDRADE, 2010, p. 1).

Para IAHN, MAGALHÃES & BENTES (2008), "na visão tradicional, o professor exerce o papel de um transmissor de informações e o aluno o papel de repetidor destas, sendo este o modelo de ensino-aprendizagem realizado nas escolas".

MOURA (2011) corrobora afirmando

que “na modalidade de ensino presencial o professor costuma transmitir o conhecimento aos alunos de forma direta, “seca”, limitando a participação dos mesmos no processo”.

VILELA (2011) salienta ainda da importância da didática do professor no ensino presencial afirmando que, “se ela não for boa e madura o suficiente, os alunos terão o aprendizado prejudicado”.

VANTAGENS DO ENSINO PRESENCIAL

Diferentemente de cursos à distância, a presença física no ambiente de ensino já é um diferencial por si só: a facilidade de se sanar uma dúvida e a possibilidade de um acompanhamento mais atencioso e específico são atrativos óbvios. Além disso, é muito provável que aqueles que ministram o curso estejam ativamente inseridos no mercado local, trazendo um fator de familiaridade e aproximação ao conhecimento repassado aos alunos.

A interação é a grande e maior vantagem dos cursos presenciais frente a qualquer outra forma de ensino. A interação professor-aluno, e mesmo entre alunos, transforma a dinâmica em sala de aula em uma experiência única, e muitas vezes divertida quando o professor tem desenvoltura. A oportunidade de tirar dúvidas ao vivo, não apenas sobre o conteúdo do curso, mas também de outros temas nos intervalos com o professor é algo que curso on-line nenhum poderá lhe proporcionar.

Segundo GOMES (2010) “no ensino presencial, o convívio entre as pessoas e a troca de experiências por meio de diálogo auxiliam no processo de ensino e podem fornecer a bagagem necessária para os desafios que serão enfrentados após a conclusão do curso”.

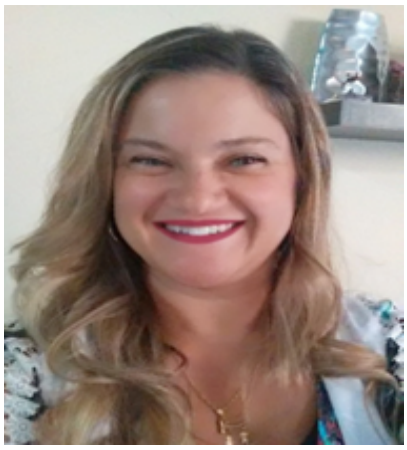
CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que são muitas as vantagens que, se aplicadas corretamente, podem trazer benefícios ao ensino, tanto presencial, como à distância.

Acredita-se que ambas as modalidades têm suas vantagens e desvantagens. Cabe ao aluno fazer sua escolha de acordo com a sua necessidade e preferência.

Na Educação a Distância o fato da obtenção de bons resultados depende apenas do aluno, o que pode ser um ganho em autonomia, mas também pode representar uma desvantagem.Para encarar essa responsabilidade é necessário ao aluno melhorar a sua organização pessoal e desenvolver sua determinação em conseguir boas notas.

Apesar das distinções, as duasmodalidades de educação, ajudam na construção da formal se bem conduzidos e orientados.



RÉGIA CHINELATO DA SILVA HITOS

Graduação em Pedagogia pela Universidade Cruzeira do Sul, 2006; Especialista emPsicopedagogia pela Universidade de Guarulhos, 2008; Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, na EMEF Prof. Maestro Alex Martins Costa

REFERÊNCIAS

ANDRADE; F.R.V.:Educação à Distância x Educação Presencial: algumas diferenças encontradas; Comunidade ADM; 2010.

ALVES,J. R. M. A história da EAD no Brasil. 2º Capítulo do livro: Educação a Distância o Estado da Arte. LITTO, F. M. e FORMIGA, M. (orgs). São Paulo: Pearson Education, 2009.

BASTOS, Manoel de Jesus. A Importância da EAD na Formação do Sujeito. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 2, Vol. 14. pp 71-81 Janeiro de 2017. ISSN: 2448-0959

BRASIL. Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o artigo 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 20 dez. 2005.

CLARO;M.: Educação à distância: conheça prós e contras da Modalidade de ensino. Disponível em:<https://www.moodlelivre.com.br/noticias/1343-educacao-a-distancia-conheca-pros-e-contras-da-modalidade-de-ensino>. Acesso em: 28 de Nov. 2018.

DIAS; P.As vantagens e desvantagens da educação à distância; Por Redação Você S/A, 2016.

GOMES, R. EAD X Ensino Presencial. Blog 20dizer-isso, 2010. Disponível

em:<http://20dizer-isso.blogspot.com.br/2010/06/ead-x-ensino-presencial.html>. Acesso em: 28 de Nov. 2018.

GUAREZI, R. C. M; MATOS, M. M. Educação à distância sem segredos. Curitiba: Ibpex, 2009.

IAHN, L. F.; MAGALHÃES, L. E. R.; BENTES, R. de F. Educação a distância x educação presencial: estudo comparativo entre dois cursos preparatórios para concurso. In: CONGRESSO INTERNACIONAL ABED DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 14, 2008,Santos. Anais. Santos: Associação Brasileira de Educação a Distância, 2008.

MOURA, R. Educação: Distância ou Presencial? Blog Algosobre, 2011. Disponívelem:<http://www.algosobre.com.br/cultura/educacao-distancia-ou-presencial.html>.Acesso em: 28 de Nov. 2018.

NUNES, I. B. A história da EAD no mundo. 1 Capítulo do livro: Educação a distância o estado da arte. LITTO, F. M. e FORMIGA, M. (orgs). São Paulo: Pearson Education, 2009.

VILELA, V. V. Por que EAD. Site percepções e estratégias para suas inteligências – Possibilidades, 2011. Disponível em:<http://www.possibilidades.com.br/ensino/presencial_x_ead.asp >. Acesso em: 28 de Nov. 2018.

EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE CULTURAL

RESUMO: Mesmo tendo passado mais de um século do fim da escravidão no país, nota-se que a condição de subserviência, e exclusão que negros e índios experimentam ainda persiste mesmo que de forma velada. O advento da Lei nº 10.639/03 e Lei nº 11.645/08 que tornaram obrigatório o ensino da cultura e da História da África e dos Afrodescendentes na educação brasileira como forma de valorizar e resgatar essa cultura e sua importância na formação étnico e social brasileira foi uma forma de dar a devida importância a cultura africana e de resgatar essas etnias a importância de sua condição. Este trabalho tem como objetivo geral analisar as leis nº 10.639/03 e Lei nº 11.645/08 e suas implicações na educação brasileira. Dentre seus objetivos específicos, analisar os limites da Lei nº 10.639/03 e Lei nº 11.645/08; verificar as implicações na educação a partir do adventos e promulgação da legislação; e, compreender a importância e a contribuição da cultura afro na formação étnica brasileira. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica com buscas em publicações, artigos científicos, referências sobre o tema já publicadas, pormenorizando uma análise e discussão sobre os aspectos que envolvem o tema proposto, suas peculiaridades, características culminando na responsabilidade social do empreendedor. Trata-se de excelente técnica para assegurar o devido embasamento teórico ao pesquisador, também em termos de conhecimento e treinamento científico.

Palavras-chave: História da África; Educação; Formação Étnica.

INTRODUÇÃO

Passados ao menos 500 anos da intensa miscigenação cultural que se deu entre povos europeus, indígenas e africanos no Brasil e, uma série de transformações culturais e sociais que o país veio experimentando ao longo desse tempo ainda persiste, mesmo que forma velada, a propagação de um padrão europeu/eurocêntrico, que foi ao longo do tempo construído pelas elites sobretudo que ditam os rumos desse país como superiores aos afrodescendentes e indígenas.

Este trabalho tem como objetivo geral analisar as leis nº 10.639/03 e Lei nº 11.645/08 e suas implicações na educação brasileira.

Dentre os objetivos específicos, analisar os limites da Lei nº 10.639/03 e Lei nº 11.645/08; verificar as implicações na educação a partir do adventos e promulgação da legislação; e, compreender a importância e a contribuição da cultura afro na formação étnica brasileira.

A maior prova disso é que se comprova pelo fato desses dois povos não desfrutarem das mesmas condições e oportunidades que a outra parcela da população branca na sociedade, ficando estes sempre relegados a um segundo plano.

Com relação a esse fato, o espaço escolar não se exime da visão discriminatória que acerca os índios e negros no Brasil sendo a escola frequentemente uma reprodutora dessa mesma visão preconceituosa na sociedade.

A importância do tema se comprova a partir da participação que os negros e os índios tiveram na construção desse país e na formação da sociedade brasileira tal qual como ela é: miscigenada, variada, diversificada e rica por consequência.

A identidade brasileira é única e a convivência harmônica entre essas etnias deixaria de ser uma utopia se não existisse o preconceito velado que permeia as relações na sociedade.

Tal fato se comprova a partir do momento que uma etnia que se mostra superior, no caso a branca desfruta das melhores oportunidades de estudo, trabalho e de ascensão social relegando às demais uma condição de subserviência, segundo plano e esquecimento.

O advento desses diplomas legais foi importante uma vez que contribui para reforçar a necessidade de reconhecimento e valorização que a cultura negra deu para formar esse país, abraçando a cultura indígena.

Assim, esse trabalho se justifica também pela necessidade de melhor conhecer o teor dessas leis, e realizar uma análise sobre suas implicações na educação brasileira.

Trata-se de uma busca realizada em publicações, artigos científicos, referências sobre o tema já publicadas, pormenorizando uma análise e discussão sobre os aspectos que envolvem o tema proposto, suas peculiaridades, características culminando na responsabilidade social do empreendedor. Trata-se de excelente técnica para assegurar o devido embasamento teórico ao pesquisador, também em termos de conhecimento e

treinamento científico.

Em um primeiro momento, é importante a realização da pesquisa de natureza bibliográfica objetivando conhecer e se informar sobre a existência de referências já publicadas e que possam auxiliar na resposta ao problema proposto para a pesquisa evidenciando a conveniência em se tratar (no caso repetir) a investigação com o mesmo objetivo e também saber quais os métodos utilizados em investigações paralelas e escolher qual o melhor a ser aplicado.

No caso do presente trabalho, utilizou-se da consulta a textos publicados na internet pertinentes a questão do ensino da cultura afro nas escolas como forma de conscientizar os alunos sobre a importância e a contribuição desta para a formação étnica e social da população brasileira.

REFLETINDO A DIVERSIDADE

É inegável a participação que os negros e os índios tiveram na construção desse país e na formação da sociedade brasileira tal qual como ela é: miscigenada, variada, diversificada e rica por consequência.

A identidade brasileira é única e a convivência harmônica entre essas etnias deixaria de ser uma utopia se não existisse o preconceito velado que permeia as relações na sociedade.

Tal fato se comprova a partir do momento que uma etnia que se mostra superior, no caso a branca desfruta das melhores oportunidades de estudo, trabalho e de ascensão social relegando às demais uma condição de subserviência, segundo plano e esquecimento.

O advento desses diplomas legais foi importante uma vez que contribui para reforçar a necessidade de reconhecimento e valorização que a cultura negra deu para formar esse país, abraçando a cultura indígena.

DIVERSIDADE ÉTNICO RACIAL E SOCIEDADE BRASILEIRA

O ser humano é um animal essencialmente social e por conta disso, trava uma comunicação cultural desde os primórdios da humanidade baseada na troca de experiências. Essa convivência nem sempre ocorre de forma harmônica, sendo fruto de conflitos, o que de certo modo deveria ser saudável e até mesmo fundamental para a compreensão e a tolerância com culturas heterogêneas.

Entretanto, é um processo que para se efetivar e os conflitos mencionados anteriormente sejam algo de útil e produtivo é preciso que haja uma confrontação de ideias, ou seja, as características e expressões culturais de cada grupo social tem que ser celebradas ao cume da discussão e do debate para conseguir atingir um consenso entre as situações expostas por cada lado o que implica em afirmar que as diferenças estabelecem o elo com o objetivo de aproximar partes conflitantes e distintas mediante de pontos em comum.

Apesar do advento da globalização, a integração cultural constitui um caminho “espinhoso”, mas não intransponível. A intenção nessa situação é atribuir o valor

merecido em termos sociais a cultura africana e sua contribuição na formação étnica brasileira. Trata-se de incutir no pensamento social uma reflexão em termos históricos sobre a importância que a influência cultural africana tem na formação da base étnico-social brasileira.

Trata-se de uma prática que só teve seu reconhecimento bastante tardio no país, não apenas por conta das dimensões continentais do território brasileiro, mas também por um sentimento de indiferença proposital sobre essa questão.

Sobre essa questão, Pereira (2007, p. 56) evidencia o posicionamento do Ministério da Educação, que configurou como uma situação a nível emergencial, notadamente nos tópicos 8 dos PCN's que trata sobre o tema: "Esse critério indica a preocupação de eleger como Tema Transversal questões graves, que se apresentam como obstáculos para a concretização da plenitude da cidadania, afrontando a dignidade das pessoas e deteriorando sua qualidade de vida".

Essas palavras implicam numa preocupação que tem relação coma educação por ser a via de acesso para se configurar um novo paradigma de comportamento social, segundo a defesa da citação anterior o que implica no fato de que apenas um sistema educacional absolutamente envolvido com o contexto social torna-se viável incidir nas causas da deturpação social baseada no preconceito.

A questão do negro no Brasil é muito importante ainda mais quando realizada uma comparação com outros países, uma vez que aqui a herança africana é onipresente, porem subvalorizada. Trata-se de uma desvalorização cujas nuances e sintomas são visivelmente constatados uma vez que em um olhar mais detido em relação à sociedade por meio de lentes críticas, verifica-se discrepâncias em termos sociais que são assustadoras já que os mais carentes no país são justamente os descendentes de origem africana, mostrando-se também os mais suscetíveis a ataques racistas de toda ordem, a exemplo, da situação financeira, profissional, familiar, etc.

Essa questão só reafirma a preponderância da missão que a educação tem a exercer de forma determinante com relação tanto a gravidade quanto a urgente necessidade de superar essa situação que, nas palavras de Pereira (2007, p. 15), denota-se que "nesse cenário, a Escola se torna, inevitavelmente, um lugar privilegiado que reflete, por intermédio de diferentes perspectivas, o rico e desafiador enredo das relações sociais".

Com base na afirmação anterior, verifica-se ser a escola o ponto de partido, o seio dos conflitos, de um diálogo que viabiliza uma troca de experiências e conhecimentos e é nesse interim que a discussão a respeito da cultura africana passa a integrar o currículo escolar. Trata-se de uma situação que passou a ter previsão legal e se tornou obrigatória por lei o estudo e o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira segundo legitimam a Lei nº 10.639.

Verifica-se a partir daí que os preceitos que essa lei causa na sala de aula constitui o aspecto essencial para promover o estímulo

dos docentes e discentes na discussão sobre o tema, fazendo que o professor tenha maior segurança para promover um debate sobre a questão racial também, uma vez que a lei lhe ampara nesse processo.

Entretanto, cumpre dizer que a forma de se abordar a questão é muito importante para que não se peque pela redundância ou comodismo em se trabalhar assuntos que já se esgotaram ou se transformaram em mera transmissão de "cunho conteúdista", a exemplo do estudo do negro durante o período da escravidão que desperta uma impressão equivocada de que nenhum legado cultural foi deixado que não seja a utilização obrigatória de sua força de trabalho.

Com relação a essas questões Pereira (2007, p. 15) afirma que:

Daí, a necessidade imediata de educadores e educandos se articularem, a fim de estabelecer redes de convivência que resultem não só no ensino aprendizagem de determinados saberes, mas, para, além disso, na percepção e na aceitação da importância de outras tantas maneiras de viver e de saber.

Uma das questões mais importantes e por isso mesmo devem ser considerados diz respeito ao estudo da África e sua diversidade cultural negra que foi inserida no Brasil. Com relação a essa questão, Pereira (2007, p. 59) afirma que:

No que tange às culturas afrodescendentes, é importante aprendê-las dentro do princípio da diversidade, já que, em função dos diferentes grupos culturais africanos que aportaram no território brasileiro, se desenharam aqui modelos diferenciados de culturas afrodescendentes

Já com relação às culturas afrodescendentes, é de suma importância conhece-las, aprender sobre elas no contexto do princípio da diversidade, uma vez que por conta de diversos grupos culturais africanos que aqui chegaram, modelos diversos de culturas foram configurados e assim contribuindo para uma diversidade de culturas afrodescendentes (PEREIRA, 2007, p. 59).

De tudo isso, infere-se que os aspectos relacionados a cultura dos povos africanos que foram trazidos para este país é muitíssimo valiosa, ainda mais pelo aprofundamento do foco de ação do professor na sala de aula, motivando e incentivando ainda mais a curiosidade a procurar conhecer, estudar e compreender essa cultura – eis a dica para os docentes que por vezes, de forma equivocada por conta da generalização podem incutir um aspecto negativo em termos de conhecimento e compreensão da diversa cultura regional que existe em todo o país uma vez que cada local foi influenciado pela cultura africana de forma diferente em maior ou menor grau de intensidade.

OS LIMITES DA LEI Nº 10.639/03

A questão da obrigatoriedade do ensino de História e cultura afro-brasileira e africana nas séries do ensino fundamental e médio estão relacionadas com os debates de entidades como o Movimento Negro há certo tempo. Porém, somente após o advento da lei, que teve sua criação no ano de 2003, teve início a iniciativa de políticas educacionais, assim como toda a educação passou a refletir, e

em se tratando de escola, obviamente estar-se-á incluindo o corpo docente, assim como alunos e a comunidade de um modo geral, uma vez que todos esses atores constituem o universo escolar.

Aspectos envolvendo o conteúdo a ser transmitido nas aulas, a escolha de quais temas são mais importantes em se tratando de História Africana e também a contribuição desta para a formação no âmbito social, cultural e econômico do Brasil; de que maneira realizar a abordagem e falar sobre o tema com a importância que se deve e não apenas de forma superficial falar sobre a etnia negra e sua relação com a escravidão, assim como a historiografia tradicional que se realizava tempos atrás, são algumas das muitas inquietações que permeiam o imaginário dos professores atualmente.

Todavia, é necessário indagar até que momento da elaboração dessa lei e a sua consequente aplicação nas instituições de ensino tem o apoio e o respaldo das políticas educacionais que tratam da educação em nosso país no que diz respeito ao suporte aos professores.

Mesmo com a grande disponibilidade de material didático atualmente sobre o tema em questão e inúmeras revisões posteriores atualizando o tema com o objetivo de se aprimorar a prática pedagógica sem as distorções que norteavam o estudo da África nas escolas décadas atrás, não existe ainda uma coerência no que diz respeito a teoria e a prática com relação a essa lei.

Tal fato fica ainda mais explicito baseado na seguinte afirmação segundo Aguiar (2010, p. 94):

As questões relativas a aplicabilidade da lei já foram e ainda são discutidas em diversos eventos científicos envolvendo vários especialistas, resultando em propostas, posicionamentos, materiais de apoio aos professores e outras propostas. Entretanto, infelizmente, ainda encontramos profissionais da educação sem o preparo necessário para trabalhar as questões relativas a História e cultura afro-brasileira e africana.

Tem-se que não basta contribuir com ferramentas para os professores atuar numa educação de fato com qualidade e livre de discriminação, mas é necessário ensinar a utilizar esses instrumentos e com relação aos professores, tanto o desafio quanto a responsabilidade ganham maior expressividade e sobretudo porque a educação constitui o pilar da construção de uma sociedade mais justa e solidária e menos discriminatória, reconhecendo nas raças que compõem a sociedade a sua formação cultural e dessa forma respeitando as diferenças.

É notável que com a aplicação da Lei nº 10.639/03 inúmeros benefícios foram trazidos especialmente com relação ao tratamento que é relegado a assuntos étnicos, no qual negros são vistos como “seres inferiores” e passíveis de dominação, legitimando assim o sistema escravista que durante séculos e séculos foi o motor econômico deste país.

É também notável o quanto é fundamental que o estudo e também os debates que se realizam em sala de aula sobre a História Africana detém nos dias de

hoje.

Entretanto, essas preocupações implicam no acompanhamento de um conhecimento legítimo e um respeito evidente com relação a diversidade cultural que compõem o caldeirão étnico e social deste país.

Nesse sentido, infere Souza (p. 23, 2012) que:

No meu entender, ao tratarmos de assuntos africanos em geral e História da África em particular, devemos partir do princípio de que temos pouca, ou mesmo nenhuma familiaridade com os temas relativos ao continente africano. Dessa forma, o estudo e a pesquisa são requisitos fundamentais para adquirirmos essa familiaridade e aprofundar o estudo sobre a África.

É com base nessa situação que diversos estabelecimentos escolares pelo pais afora, tanto no nível de ensino fundamental quanto médio, que a Lei nº 10.639/03 não é aplicada na integra e com frequência, uma vez que vigora um despreparo por parte de alguns profissionais de educação sobre o tema, incluindo-se aí falta de interesse até mesmo da própria escola em fazer que o tema seja frequente, resumindo-se a comemorações cívicas ou datas como o dia da "Consciência Negra" ou no "13 de Maio" não destacando o real valor que estas datas significam para a sociedade brasileira por conta de sua formação étnica e cultural deixando-se assim de promover nos alunos o interesse pelo tema.

Um dos motivos principais para que a lei não tenha uma aplicação com maior assiduidade diz respeito a própria formação dos profissionais de educação que ao longo da sua graduação não teve disciplinas que lhes dessem informações e o conhecimento necessário sobre a História Africana e por isso mesmo se mostra importante e necessário, uma formação continuada destes professores, e, consequentemente, a merecida valorização da cultura e dos docentes para uma efetiva aplicação da Lei nº 10.639/03, uma vez que isso constituirá a chance desses profissionais disponibilizar para os alunos um ensino que seja compromissado com a ética e a valorização de fato das inúmeras culturas que compõem a sociedade brasileira.

Segundo se preleciona as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e também para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, (Brasil, 2007, p. 29), a saber:

O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros depende necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens; em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados.

Nota-se da leitura desta parte do texto que se encontram incutidas dentre as políticas educacionais uma preocupação tanto no nível de alunos quanto de professores com relação a aproveitamento mais eficiente dos conteúdos que devem ser trabalhados em sala de aula.

De fato, em alguns estabelecimentos escolares nota-se transformações, entretanto elas se mostram bastante tímidas quando em analogia com o contexto escolar contemporâneo.

Frequentemente tem-se observado que em grande parte das vezes constituem esforços isolados por parte de alguns profissionais de educação cuidarem da inclusão de atividades de cunho pedagógico em assuntos que procurem a valorização do conhecimento de História da África em relação aos alunos e também a escola.

Denota-se, porém, que frequentemente a instituição escolar por si mesmo não se encontra necessariamente comprometida com a promoção do ensino direcionado para a redução de desigualdades de ordem étnico-raciais.

Com isso, tais iniciativas culminam em ações isoladas que são chamadas de micro ações e segundo recorda Aguiar (2010, p. 97),

É importante ressaltar que mesmo com a presença de materiais de apoio e as diretrizes curriculares que orientam a sua prática pedagógica, ainda encontramos a atuação de professores de forma isolada, sem o comprometimento da escola como um todo.

Nesse sentido, não resta d´vida com relação ao texto do ordenamento jurídico que se mostra essencialmente "cru". Inclui-se professores que tem apoio da instituição escolar e repercutirão seus reflexos e influências na sociedade ainda que se mostre preciso que uma porcentagem expressiva da população seja conscientizada com relação ao teor da lei, de modo a eles terem noção da existência de um embasamento legal que norteia o aprendizado da cultura negra na formação social brasileira.

Todavia, que lida diretamente com a lei são as escolas, e por esse motivo é fundamental que as instituições encontrem-se plenamente cientes da existência dela como já mencionado anteriormente, e a lei assegura protetividade para ambos os lados envolvidos, sendo ele professor e aluno: e o primeiro inicialmente com a questão da segurança e o segundo com a certeza de que não importando qual seja sua etnia ou cor de pele, ele é parte importante da formação de um país, de uma sociedade e por isso mesmo tem seu direito assegurado em uma lei e em todo o ordenamento jurídico que cuida de reconhecer e legitimar seus direitos.

COMPREENDENDO A SOCIEDADE, A ESCOLA E O QUE SER FEITO

Nas palavras de Porto Júnior e Neves (2007, p. 63), denota-se que no âmbito da História Escolar, Oral, das Mulheres e das Crianças, ainda que pouco explorados, tem um volume expressivo de estudos e pesquisas. Particularmente falando, com relação a História Escolar, enseja que sejam trabalhadas com a história dos excluídos no viés da historiografia que constitui a História do Tempo Presente.

Ainda segundo Porto Júnior e Neves (2007, p. 64), "o historiador, portando, poderia fixar-se nas brechas verticais na chamada História da Educação, indo em busca da diferença, e não do padrão". O

tema é tão vasto que inúmeros autores tratam de questões envolvendo a História Escolar e a Educação, sendo os principais a violência escolar, o papel da formação da escola, as relações entre sociedade e escola e sobretudo, os que tratam da questão do preconceito no contexto desse espaço social.

É por esse motivo que a compreensão da instituição de ensino como um espaço que não pode funcionar à margem da sociedade, e que ela se funde com a sociedade de alguma forma é muito importante. Nesse sentido, preleciona-se em Edilberto Sastre (2009, p. 64):

Alguns [...] autores entendem a escola como uma parte da sociedade que reproduz o todo das relações sociais, inclusive suas estruturas perversas e suas relações de poder.

Apesar dessa posição por parte de alguns autores, o próprio Sastre traz a visão de outros que entendem que apesar das normas sociais se fazerem presente dentro da escola, elas não são decisivas nas relações escolares (Idem, Ibdem: 69).

Com base nessas afirmações nota-se que não é possível dividir sociedade e escola. A compreensão das relações entre elas é muito importante para se entender os acontecimentos do espaço escolar, no qual, frequentemente, nota-se que a escola nada mais é do que a reprodução dos acontecimentos na sociedade a exemplo do preconceito étnico-racial, que tem implicações fortes no contexto social, e também observado na instituição escolar no seu cotidiano.

Com isso, não é essencialmente incomum a existência no contexto escolar que haja a reprodução e a configuração de diversos estereótipos, mas especificamente com relação aos afrodescendentes e indígenas, a cultura e história desses sujeitos, que frequentemente se encontram numa posição de marginalização na sociedade e por assim dizer é tratado da mesma maneira também na escola.

Como uma forma de tentativa de transformação social e cultural por conta deste ponto de vista de inferiorização dos povos indígenas e afro-brasileiros, parcelas das diferentes camadas sociais e mais ainda as que se relacionam as comunidades negras e aos povos indígenas, também tem se opondo a promoção da diversidade social, histórica e cultural que formam a sociedade brasileira.

Feitas essas considerações com relação ao comportamento social e escolar, passa-se ao exame e reflexões da Lei 11.645/08.

CONSIDERAÇOES FINAIS

Dentre as maiores dificuldades na realização de um trabalho sobre o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena o que mais dificulta é justamente a forte predominância de uma visão essencialmente negativa com relação a cultura africana e afrodescendente tecendo também comentários preconceituosos contra o Candomblé de forma que os alunos não manifestam esse mesmo comportamento em relação a outras religiões.

Eis a estima que se comprova em relação a religião africana em detrimento de

outras formas de manifestações religiosas como acontece país afora. A predominância religiosa branca é uma realidade e se manifesta em todos os lugares.

Essas manifestações acontecem também na ordem cultural e social com reflexos na esfera educacional.

Experiências demonstram que se trata de uma forma gradativa a inclusão no currículo da obrigatoriedade do estudo da História da África e da Cultura Afrodescendente na educação como forma de "acostumar" as pessoas a conviverem e compreenderem essa modalidade cultural como parte da cultura e da formação étnico-social brasileira.

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

AGUIAR, Janaina C. Teixeira; AGUIAR, Fernando J. Ferreira. Uma reflexão sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana e a formação de professores em Sergipe.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2004.

BRASIL. Lei 11.645, de 10 de março de 2008.

DIRETRIZES curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília, DF: MEC, 2004

JR PÔRTO, Gilson; NEVES, Aubergs Lopes. Possibilidades do fato histórico no pensamento educacional. História do tempo presente. JR PÔRTO, Gilson(org.). Bauru-SP: Edusc, 2007.

SASTRE, Edilberto. Panorama dos estudos sobre violência nas escolas no Brasil: 1980 – 2009.

SOUZA, Marina de Mello e. Algumas impressões e sugestões sobre o ensino de história da África. Revista História Hoje, v.1, 2012.

SER PROFESSOR NUMA SOCIEDADE EM TRANSFORMAÇÃO

RESUMO: A pesquisa apresentada aborda uma concepção de educação de nível superior que muito favorece a formação com qualidade do futuro profissional da educação. Uma análise reflexiva sobre a docência universitária fundada nos preceitos de respeito à diversidade, numa tentativa de erros e acertos na busca da equidade. Para tanto o objetivo do estudo é o fazer pedagógico que se fundamenta no enfrentamento aos desafios das diversidades no processo da construção do saber numa constante evolução social. Além disso, a pesquisa procurou ressaltar a importância do currículo pensado em integrar a formação discente com a realidade posta nos bancos escolares, garantindo que todos tenham clareza da sua atuação docente com qualidade. A formação continuada é um assunto muito discutido como ação constitutiva na qualificação profissional, que oferece autonomia ao educador frente ao um exercício consciente da prática educativa. Sendo assim, a importância das práxis no fazer pedagógico foi discorrida nessa pesquisa como processo de ensino que muito contribui para aprendizagem significativa. Portanto o proposito desse artigo é apresentar princípios que fomenta a docência numa prática reflexiva, mediadora frente uma sociedade em transformação, que para além dos muros das universidades, a mediação docente seja valida para real atuação dos futuros profissionais frente às possíveis adversidades na atuação como educador.

Palavras-chave: Ensino Superior; Docência Mediadora; Transformação Social.

INTRODUÇÃO

A educação superior em nosso país vem se apresentando de forma significativa e relevante na formação profissional com qualidade, e com os avanços surgem muitos desafios para os professores. Analisarmos sobre a docência nesse nível de educação é pensar sobre a importância do papel do educador nesse processo de ensino e aprendizagem.

Ao nos referimos sobre a construção do conhecimento destacamos como objetivo maior a influência do professor na dinâmica da aprendizagem na vida do educando, levando em consideração o aluno como sujeito ativo e participativo no processo de aprender por meio do dialogo e troca de experiências. Quando ocorre uma afirmação da docência com qualidade, entendemos prontamente a relação professor e aluno, sendo o educador um presente mediador e orientador na estruturação do saber reflexivo que vai além da aprendizagem de meros conceitos metodológicos.

A pesquisa se desenvolverá mediante a uma concisa análise teórica sobre a contribuição e preparação docente numa sociedade em constante transformação, embasada numa pesquisa bibliográfica que vem contribuir para sinalizações fundamentais nesse proposito de educar frente às transformações sociais constantes, abrangendo temáticas como “Ética e Docência”; “Ensino Superior e seus Desafios”; “A Importância da Formação Continuada”.

O assunto se justifica pelo fazer pedagógico que tem como princípio valores qualitativo que potencializa a competência e habilidade do aprendiz de maneira que oriente- o para uma atuação social a bem comum, considerando a diversidade no intuito de promover a equidade. Quando falamos em direito de todos para aprender, entendemos a necessidade de um trabalho docente que se apresente em ações que estimule e valorize a criticidade e a autonomia do aluno.

Segundo Rios (2009) a finalidade do trabalho educativo se inicia em questionamentos reflexivos sobre os valores selecionados para realizarmos esse trabalho pedagógico nas universidades, que respeita e entende o outro na sua totalidade de poder pensar e falar para contribuição da construção do conhecimento para desenvolvimento da sociedade.

O interesse de um olhar mais minucioso aos objetivos dessa pesquisa vem de encontro com a importância de se discutir o currículo integrador que poderá embasar todo processo de aprendizagem em um ambiente educativo, no proposito de qualificar a formação de futuros professores mediante a realidade posta nas unidades de ensino.

Nesse contexto, a formação continuada do professor fortalece as ações educativas na busca por novos conhecimentos que contemplem a docência na atual conjuntura de modificações sociais. Não podemos negar a importância da formação do educador como fonte inesgotável de qualificação profissional, para também auxiliar o aluno a desenvolver competências para os enfrentamentos das possíveis adversidades a serem superadas na

prática docente.

A proposta de consolidar a prática com a teoria é um assunto muito discutido atualmente, essa prática tem como premissa a construção do exercício docente a formação continua, numa tentativa de aprofundar as competências no saber pedagógico de tal forma a mediar à relação do ambiente educativo e a realidade de cada aluno, ficando evidente que a práxis é elemento constitutivo para desenvolver com satisfação o fazer pedagógico com autonomia.

Portanto, na perspectiva de uma educação de qualidade social para todos, definir metas que considere um planejamento pautado num currículo que valorize a igualdade nas diferencias, considerando as trocas de experiências vividas do sujeito que aprende em diferentes espaços e tempos é sem dúvida formar um futuro profissional da educação que irá refletir sobre sua prática docente de forma a contribuir para os avanços qualitativos da educação, apoiando as descobertas dos saberes significativos, privilegiando tanto sua atuação como professor quanto o processo de ensino e aprendizagem do educando.

ÉTICA E DOCÊNCIA

Os docentes de nível superior apresentam uma influência decisiva na construção da formação dos pensamentos críticos dos alunos. Entendemos que esse prestígio do educador na construção da ética profissional muitas vezes nem é percebida pelo professor na sua prática profissional. Castanho (2002) ressalta o papel determinante do professor universitário em orientar o aluno num contexto político e social que permanentemente provoca formações de ideias e pensamentos críticos que deve ser levado significativamente para o trabalho e para a vida do alunado.

Tendo em vista o ambiente acadêmico como espaço de articulação para o ensino e a pesquisa com objetivo de formar futuros professores reflexivos, vem de encontro com a possível ideia de transformação social num contexto democrático e solidário para todos.

É necessário, então, refletir sobre o papel da educação na formação de uma nova concepção de vida e de sociedade, voltadas para o bem comum, para a realização pessoal e coletiva dos indivíduos, e na Universidade como centro de produção de conhecimentos, saberes novos, na busca de uma visão de totalidade, de universalidade. (RIOS, 2009, p.12)

Para isso, é preciso analisar que a Universidade é efetivamente um lugar de pesquisa que seja preparado para gerar um saber capaz de apontar conhecimentos inovadores que valorize a cultura num processo de ensino e aprendizagem que vai se desenhando a humanização. Segundo Rios (2009) “O professor é aquele que tem como tarefa partilhar, séria e rigorosamente, o conhecimento e os valores, formando seres humanos e formando-se humano junto com eles”.

Trabalhar na educação é tratar de um dos ofícios mais perenes da formação humana, cujas práticas se orientam por saberes e artes aprendidas desde o berço da história, provenientes do conhecimento e da

experiência, mas também, saberes ligados à percepção, á emoção e à ética, uma vez que o objetivo do trabalho docente são seres humanos. (Arroyo, 2000, p.07).

A conduta ética do docente precisa ser embasada em princípios que enriqueçam competências e habilidades do educando para que o mesmo desenvolva a capacidade de leitura de mundo, que exercite a criticidade significativa para mediação das mudanças no meio que se insere.

A real finalidade do fazer pedagógico fundado na ética, na construção da cidadania faz todo sentido aos princípios determinantes do compromisso com a necessidade do reconhecimento do outro, com referência as palavras, ideias e sentimento do próximo, na perspectiva de considerar as relações entre os sujeitos como elemento constitutivo da transformação constante da nossa sociedade.

Nesse contexto, o ambiente educativo e todos envolvidos nesse processo de aprendizagem fortalece o sentido para expandir o respeito e o exercício da cidadania extinguindo a alienação de caráter ético. Trata-se de um lugar para oferecer novas oportunidades de interação e pesquisa que foram sendo construídas historicamente numa relação dialética.

È comum a referencia á presença da ética quando se fala da pesquisa na Universidade, Há em quase todas as instituições universitárias, comitês de ética na pesquisa. Mas mesmo nesse espaço, há que se verificar se efetivamente está presente uma preocupação com o caráter reflexivo da ética e com os fundamentos das investigações. (Rios, 2009 p.19)

Entendemos por fim que a responsabilidade com a formação de qualidade se constitui no compromisso da docência de caráter pedagógico transformador na qual se propague valores reflexivos e renovadores, professores e alunos estejam abertos para trocas de experiências por meio do dialogo, para usufruir a vida e aprender a gerir a sua existência e profissão, tendo em vista o interesse comum.

ENSINO SUPERIOR E SEUS DESAFIOS

Na formação dos futuros profissionais é inevitável aparecer alguns desafios, mas as alternativas para superação das dificuldades encontradas são reais e possíveis de serem sanadas com grandes esforços por parte de quem busca o saber significativo.

O sistema de ensino superior precisa de algumas ressalvas no que tange o currículo ensinado nos campos, ou seja, um currículo que deve ser pensado na integração entre os conteúdos disciplinares de cada curso, com a possível realidade cotidiana dos alunos além dos muros da universidade. Precisamos ter em vista um currículo integrador que enfatize um amplo aprendizado, que almeje diversos conteúdos e que dialogue com as necessidades dos futuros profissionais, atuando efetivamente na transformação social.

O reconhecimento da diversidade, a valorização das diferenças e o compromisso com a equidade são parâmetros curriculares a serem aprofundados, assegurar que todos os futuros docentes tenham clareza de

seus percursos para oferecerem um ensino de qualidade. Isso é sem dúvida garantir o direito de todos de aprender, numa tentativa de erros e acertos se valendo das diferenças para conceder igualdade nos espaços educacionais.

Uma universidade que caminhe para uma perspectiva dialética de ensino deve superar a organização tradicional dos currículos que dentro de um contexto neoliberal, fragmentou as ciências criando especializações. Castanho (2000, p. 21)

A consolidação entre a teoria e prática é outra superação que vale a pena ressaltar no discorrer da pesquisa, podem analisar ações pedagógicas que contemple efetivamente a práxis, novas perspectivas que promovam vivências relevantes de ensino com qualidade para o futuro docente, tendo em vista oferecer uma educação significativa. Fundamentamos essa ideia, ao compreendermos a importância de quebra de modelos padrões, que não levam em consideração a necessidade do novo, das práticas pedagógicas que efetivamente ofereçam suporte para o futuro profissional dinamizar suas técnicas no processo de ensino e aprendizagem. Castanho afirma:

A articulação entre a teoria e a prática nas experiências de inovação na aula universitária atua como princípio geral metodológico que esta em toda aula, como processo de formação, como processo dialético do conhecimento, como construção de conhecimento e como aprendizagem significativa. Castanho (2000, p.3).

Com base nesses aspectos de enfrentamento das barreiras na educação superior e em todas as fases da educação básica, a formação docente é de suma importância para desenvolver o ensino de qualidade. Discutir sobre esse assunto é colocar em pauta o trabalho interativo aperfeiçoando a prática pedagógica no saber fazer, reafirmando o compromisso com educando, procurando encontrar oportunidades para qualificar os métodos educacionais, aprofundar a compreensão dos futuros professores no âmbito das relações humanas com propósito de enriquecer a autonomia intelectual e a reflexão para o exercício da prática docente.

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA

A educação vem passando por muitas mudanças, movimento esse necessário e vital para os avanços das pesquisas que muito contribuem para o progresso educativo de nossos alunos. O educador nesse contexto precisa está muito atualizado, conectado nessa velocidade que vai se desenhando a capacidade do educando de absorver todo progresso apresentado para eles.

A formação continuada do professor é qualificação profissional, devendo sempre passar por reformulações profundas, já que as práticas docentes não saem da cartola como passe de mágica, debruçar-se na teoria e aplicar na prática cotidiana é consolidar as práxis assumindo um compromisso seguro e confiável com o ensino.

A prática é fundamental, finalidade e critério de verdade da teoria. A primazia da prática sobre a teoria, longe de implicar

contradições ou dualidade, pressupões íntima vinculação a ela. (Gimenes -2011 p.15).

O fazer pedagógico muito tem haver com espaço que vai se formando as estruturas da aprendizagem, o ambiente em que aprende as trocas de experiências com os pares e o estudo/ leitura propriamente dito contempla o cenário educativo. Ao compreendermos a necessidade de expandir o que aprendermos numa prática reflexiva, consequentemente desenvolveremos ações capazes de mediar vivências consideráveis para resolução dos problemas, tecendo nessa perspectiva de enfrentamento e superação, a construção do saber qualitativo. Como coloca Libâneo (2004 p.34-35)

Por a participação e gestão do trabalho escolar, os professores podem aprender várias coisas: tomar decisões coletivamente, formular o projeto pedagógico, dividir com os colegas as preocupações, desenvolver o espírito de solidariedade, assumir coletivamente a responsabilidade pela escola, investir no seu desenvolvimento profissional. Mas principalmente aprendem sua profissão. È claro que os professores desenvolvem sua profissionalidade, primeiro no curso de formação inicial, na sua história pessoal como aluno, nos estágios, etc. Mas é imprescindível ter-se clareza hoje de que os professores aprendem muito compartilhando sua profissão, seus problemas, no contexto de trabalho. È no exercício do trabalho que, de fato, o professor produz sua profissionalidade. Esta é hoje a ideia- chave do conceito de formação continuada. Colocar a escola como local de aprendizagem do profissional de professor significa entender que é na escola que o professor desenvolve saberes e as competências do ensino, mediante um processo ao mesmo tempo individual e coletivo.

As interações esperadas nos planejamentos do currículo que integra as necessidades dos alunos numa concepção de avanços dos saberes para expandir a vida profissional têm como eixo a formação docente pautada também nas experiências vivenciadas entre educandos e educadores, valorizando o aluno como sujeito das suas ações e o professor como mediador em potencial nesse movimento de ensino e aprendizagem. Além disso, pensar apenas na reflexão sobre a prática não contempla suficientemente os desafios que sempre surgem no processo da aprendizagem é preciso colocar em exercício o que foi ensinado e aprendido.

A formação não são receitas prontas milagrosas, que seguem um protocolo padronizado por todas as entidades educacionais, é uma tomada de consciência do professor tendo em vista a construção do currículo que foca a teoria e a prática estando do mesmo lado, o contexto que está inserido aquele ambiente educativo, consequentemente estimulando o entendimento das mediações do docente e o aprendizado do aluno.

Logo entendemos, segundo alguns pesquisadores, o ambiente educativo é visto como lugar privilegiado de formação, valorizando as vivências e as trocas de experiências entre todos envolvidos na aprendizagem, resgatando com eficiência o saber docente construído mediante a práxis

aplicada no cotidiano escolar. Nóvoa afirma que (1995, p. 27):

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonista na implementação de políticas educativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa pesquisa procuramos focar o educador numa sociedade que esta em constante transformação, que se apresenta de forma reflexiva, crítica para efetivas mudanças a favor de todos. Esse posicionamento constante da atuação docente por intermédio do dialogo com os educandos, procura valorizar as diferenças e busca a equidade para uma real transformação social.

Do ponto de vista ético, o compromisso do professor se desenha mediante a construção qualitativa do fazer pedagógico no proposito de desenvolver a autonomia intelectual dos alunos no processo ensino e aprendizagem com real significância para quem aprende e ensina a bem comum.

Os desafios na docência no ensino superior são inúmeros, pensarmos em analisar o planejamento nas concepções diferenciadas que podem abranger propostas curriculares que traga vivências para os alunos nos bancos universitários é sem dúvida uma superação significativa. Buscar propostas de um currículo integrador que apresente a realidade das instituições de ensino de todos os níveis da educação para conhecimento do alunado na universidade é de suma importância para aprimorar as práticas pedagógicas dos futuros profissionais.

Nessa perspectiva, o professor precisará contextualizar a teoria na prática, estreitando a busca constante do conhecimento na atuação pedagógica. No que se trata das práxis de forma reflexiva, exercendo a mediação pontual no desenvolvimento de aprendizagem, num amadurecimento constante de aperfeiçoamento das ações docentes.

Entendemos que se atualizar é reconhecer a importância que o professor tem na vida do seu aluno, na troca de experiências em que todos aprendem num ambiente favorável para pesquisa, praticando cultura carregada de significados, bem como promovendo autoria do educando, sua reflexão para atuar em sala de aula com criatividade e autonomia. Ser um professor numa sociedade em transformação é compreender que a formação emancipa velhos saberes, abre os horizontes para novos conhecimentos de forma responsável e segura. Pensar dessa forma é encarar a educação de maneira democrática que orienta o exercício da cidadania em prol do desenvolvimento da 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

ARROYO, M.G. Ofício de Mestre- Imagens e auto imagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CASTANHO, Maria Eugênio L.M. (Orgs). O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora. Campinas, SP: Papirus, 2000.

CASTANHO, Sergio, CASTANHO, Maria Eugênia (Orgs). Temas e textos em metodologia do ensino superior. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.

GIMENES, Camila Itikawa. Um estudo sobre a epistemologia da formação de professores de Ciência: indícios da construção da identidade. Curitiba: 2011. Dissertação (Mestrado) em educação – Setor de Educação, Universitária Federal do Paraná.

LIBÂNIO, José Carlos. Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática. Goiânia, Editora Alternativa, 2004.

NOVA, Antônio. (org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: publicações Dom Quixote, 1995.

RIOS, Terezinha Azevedo. Ética na docência universitária: a caminho de uma universidade pedagógica? Caderno de Pedagogia Universitária; Universidade Nove de Julho, São Paulo. Pró- Reitora de Graduação – Maio de 2009.

QUESTÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: BRINCADEIRAS DE MENINOS E BRINCADEIRAS DE MENINAS

RESUMO: Persiste ainda hoje no imaginário popular a distinção entre as potencialidades de mulheres e de homens, baseadas em evidências científicas de cunho biológico atribuindo ao homem qualidades ligadas à força e virilidade e a mulher graciosidade e delicadeza. Essas evidências científicas presentes em diversos estudos fundamentaram crenças, enraizadas por décadas de uma sociedade patriarcal e refletem concepções ainda mais subjetivas que atribuem conceitos, qualidades e valores específicos a mulheres e homens em nossa sociedade. Na Educação Infantil, esses pensamentos refletem diretamente a maneira de ser, viver e brincar das crianças. Surgem nos pequenos, durante as atividades lúdicas e momentos de lazer, as constantes distinções entre as brincadeiras de meninas e brincadeiras de meninos. Cientes da necessidade de romper com esses paradigmas de gênero, o presente estudo buscou investigar na literatura contemporânea e no universo infantil como as brincadeiras são vivenciadas por meninas e meninos e como os conceitos de gênero são construídos durante o ato de brincar. Dessa forma, o presente artigo tratou do brincar como direito, ressaltando como as brincadeiras infantis fazem parte do patrimônio cultural das crianças de todo o mundo sendo utilizadas como mecanismo para a garantia dos direitos. Abordamos o desenvolvimento motor e das possíveis diferenças entre os gêneros na infância, constatando que até a chegada da puberdade, as potencialidades e limitações motoras de meninas e meninos estão mais relacionadas às oportunidades a elas oferecidas do que a possíveis fatores biológicos. Contemplamos as práticas docentes na Educação Infantil com o objetivo de desconstruir paradigmas de gênero.

Palavras-chave: Brincadeiras; Gênero; Desenvolvimento Infantil; Infância.

INTRODUÇÃO

Discutir e repensar os fatores que determinam os modos de ser, viver e brincar das meninas e meninos na Educação Infantil é premissa ao educador preocupado em romper com os estigmas de gênero que permeiam este universo. É indispensável destacar que tanto as ações diretas como as indiretas do professor podem influenciar na criação e/ou perpetuação de uma cultura infantil que segrega as crianças por meio de brincadeiras tidas como "de meninas" ou "de meninos".

Pensando no desenvolvimento integral dessas crianças na Educação Infantil deve-se atentar aos elementos presentes no ambiente de aprendizagem criado pelo educador e que possam silenciosamente reforçar os papéis sociais que aprisionam as crianças em brincadeiras e atividades de acordo com seu gênero.

Dessa forma, ao elaborar uma aula, pensar apenas nas atividades, nos jogos e nos conteúdos pedagógicos específicos a serem trabalhados sem considerar os demais elementos educacionais silenciosamente incutidos como os valores humanos, questões atitudinais e de gênero, significa empobrecer as atividades e reduzir o potencial das aulas.

Na busca por combater este legado de séculos de sexismo que torna o ambiente de aprendizagem pouco saudável, há práticas pedagógicas preocupadas com a emancipação das crianças não só dentro como fora da escola, proporcionando as diferentes manifestações da cultura corporal dentro da escola e ampliando os modos de brincar das crianças garantindo seu direito a educação de forma plena, conforme as diretrizes da Educação Infantil.

O BRINCAR COMO DIREITO

As brincadeiras são práticas sociais presentes em todas as culturas por todo o mundo. Ações características da cultura infantil, por meio das quais as crianças interpretam e compreendem o mundo a sua volta. São, dessa forma, práticas fundamentalmente humanas, uma vez que abrangem toda a humanidade e refletem princípios e valores comuns a diversos povos.

Cientes da importância das brincadeiras e do ato de brincar, Organizações como a ONU, UNICEF e a UNESCO em parceria com nações de todo o mundo fomentam as brincadeiras como parte dos Direitos Humanos, um direito a todas as crianças.

No Brasil o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) tem nos jogos e brincadeiras um grande aliado para a garantia dos direitos fundamentais, por meio dos quais meninos e meninas de diferentes credos e etnias são envolvidos em situações e atividades significativas e prazerosas.

Dessa forma, as brincadeiras infantis são grandes aliadas na discussão de temas pertinentes a todos os componentes curriculares. Segundo De Souza (1999, p. 53) esses temas "aparecem transversalizados, permeando a concepção dos diferentes componentes curriculares, dentre os quais a ética, a saúde, a orientação sexual e a pluralidade cultural, englobando, portanto,

as questões de gênero na cultura brasileira".

Como parte da cultura infantil, os jogos e brincadeiras promovem o desenvolvimento físico, motor, cognitivo, psicológico, afetivo, espiritual, social e, enfim, humano de seus participantes. Essas atividades interferem diretamente na maneira como as crianças percebem o mundo. Existe uma ligação inseparável entre o ser humano e a brincadeira. Conforme brinca, a criança interpreta papéis sociais, elabora hipóteses e constatações sobre o mundo a sua volta e produz cultura que também é por ela produzida. Além disso, as brincadeiras promovem um ambiente saudável a toda e qualquer aprendizagem.

Uma vez consideradas as brincadeiras como um direito das crianças e parte da cultura infantil, é necessário o prévio esclarecimento sobre o que seria cultura. Cultura é todo aquele complexo de conhecimentos, crenças, artes, moral, lei, costumes e todos os outros hábitos e capacidades adquiridos pela humanidade vivendo em sociedade. É, dessa forma, construído pelos indivíduos na sociedade em que vivem e de forma coletiva, agregando valores do entorno.

Segundo Cohn (2005, p. 11) a cultura pode ser definida como "aquilo que é transmitido entre gerações e aprendido pelos membros da sociedade", dessa forma, as brincadeiras infantis, as construções de conceitos, hipóteses, constatações, formas de ser e viver próprias das crianças podem ser consideradas como cultura infantil.

Esta cultura infantil, no entanto, sofre grande influência do contexto social em que estão inseridas, uma vez que os valores éticos, religiosos, estéticos e conceituais assim como as ideologias de gênero estabelecidas pelas crianças estão diretamente relacionados com as influências ambientais. Segundo Krames (2002, p. 50) a "visão da criança como cidadã, sujeito criativo, indivíduo social, produtora da cultura e da história", ocorre ao mesmo tempo em que ela "é produzida na história e na cultura que lhe são contemporâneas".

Sendo as brincadeiras infantis construtos sociais, nelas também há grande influência de elementos subjetivos presentes em determinados momentos históricos e em determinados grupos sociais. Dessa forma, fruto de uma sociedade patriarcal, é possível compreender como determinadas brincadeiras puderam ao longo da história ser consideradas típicas "de menino" ou "de menina".

Atualmente, no entanto, com as crescentes conquistas sociais das mulheres em diversos seguimentos da sociedade, não é admissível ou adequada a reprodução de conceitos, sobretudo de forma silenciosa, que perpetuem a desigualdade de gênero.

Neste sentido, relacionar as brincadeiras de acordo com o gênero do participante é aceitar papéis sociais construídos por homens em uma sociedade dominada por uma visão patriarcal. É, acima de tudo, desconsiderar o caráter lúdico das brincadeiras e seu objetivo: divertir aos participantes. É, além disso, promover as injustiças, rejeições e desigualdades entre gêneros e fomentar uma atitude contrária ao que se espera da Educação e da Escola contemporânea.

A nova Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional (Brasil 1996), apesar

de suas contradições, abre espaços para a construção de uma escola comprometida com a cidadania e com a rejeição à exclusão. Esses espaços são garantidos e reforçados pelas Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental (Brasil, CNE 1998) que, ao regulamentar a lei, adotam como princípios da educação a garantia aos direitos e deveres da cidadania, a política da igualdade, a solidariedade e a ética da identidade. Também os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (Brasil 1997), que servem de apoio às discussões e ao desenvolvimento dos projetos educativos da escola, reforçam a necessidade de se construir uma educação básica que adote como eixo estrutural o princípio da inclusão, apontando para uma perspectiva metodológica de ensino-aprendizagem que busque a cooperação e a igualdade de direitos." (DE SOUSA, 1999, p. 52 e 53)

É natural que as brincadeiras sejam influenciadas pelo local onde acontecem, assim como pela época em que são vividas. Toda sociedade possui uma cultura lúdica, determinada pelo local, época e modo de vida das pessoas. Assim, é natural que em momentos históricos em que a mulher ocupava papel secundário e submisso na sociedade às brincadeiras infantis também refletissem esse cenário adulto.

Antigamente as crianças brincavam na rua e passavam boa parte do tempo em atividades que auxiliavam seu desenvolvimento motor. Essas brincadeiras eram prioritariamente "de meninos" que eram incentivados e estimulados na superação de suas habilidades em brincadeiras que demandavam força, agilidade e resistência. Às meninas, em muitas ocasiões, eram deixadas de lado nestas brincadeiras, e incentivadas na prática de jogos simbólicos e parlendas que estimulassem a vida doméstica e as prendas do lar.

Ao longo dos anos as diferenças entre os gêneros foram refletidas nas brincadeiras infantis. A crença de que meninas e meninos têm gostos e aptidões diferentes na hora da escolha das atividades lúdicas que participarão encontrou amparo em justificativas biológicas, sociais e psicológicas. Tais justificativas pautaram-se em estudos que comprovam que meninas e meninos possuem atributos físicos e psicomorfológicos que os diferem. Infelizmente estas alegações ainda hoje encontram sustentação em diferentes estudos que alegam que as diferenciações biológicas entre os gêneros poderiam, de alguma forma, influenciar as preferências nas brincadeiras, diretamente relacionadas às habilidades inatas das crianças. Alguns desses estudos são citados por Vianna (2009, p. 267):

"Em ampla investigação sobre as construções do sexo e do corpo sexuado, Anne Fausto-Sterlling (2000) – professora de biologia e estudos do gênero do Departamento de Biologia Molecular e Celular e Bioquímica da Universidade Brow, em Rhode Island, Estados Unidos – cita inúmeras pesquisas que atestam a existência de uma anatomia cerebral específica para cada sexo. Daí viria o fundamento para atribuir às mulheres e a seu largo corpo caloso a intuição, a falta de aptidão para ciências exatas, a ampla habilidade verbal e

o uso simultâneo de ambos os hemisférios cerebrais. Aos homens, em geral, atribui-se melhor desempenho espaço-visual, matemático e científico".

Com relação a estes estudos, destaca-se que mesmo com a legitimidade das informações encontradas não é possível generalizar os resultados a todas as crianças. Tais achados científicos não podem ser utilizados como única forma de legitimar as preferências e habilidades infantis, desconsiderando os demais aspectos da formação, crescimento e desenvolvimento humano. Neste sentido busca-se nas teorias do crescimento e desenvolvimento motor, bem como nas relações sociais, explicações que possam explicar a premissa da igualdade entre os gêneros.

DESENVOLVIMENTO MOTOR INFANTIL – DIFERENÇAS ENTRE GÊNERO

As teorias sobre o desenvolvimento motor infantil são abundantes em nossa literatura. Muito do que se é discutido leva em consideração apenas aspectos biológicos da formação do ser humano, desconsiderando toda uma gama de influência que colaboram para a formação integral do individuo. Segundo Vianna (2009, p. 267) "articulando biologia, medicina e ciências sociais – muitos autores -passam da discussão das diferenças externas e do ambiente social para as diferenças internas, do organismo biológico, e seus efeitos sobre o que se entende por masculinidade e feminilidade".

Com relação às diferenças entre os gêneros, é inegável que estruturalmente homens e mulheres sejam diferentes. Tanto as estruturas corporais, como as questões hormonais são determinantes para a construção das capacidades físicas e habilidades motoras relacionadas a estas. De forma geral, é correto se pensar na estrutura do corpo masculina com predominância de características de força decorrente da grande produção de testosterona por exemplo. No entanto, com relação especificamente as crianças, as questões biológicas e hormonais devem ser consideradas dialogicamente às demais influências ao desenvolvimento infantil.

Segundo Manoel (1988, p. 65) "o desenvolvimento motor é um processo contínuo e demorado - são necessários cerca de vinte anos para que o organismo se torne maduro". Ao longo desse período o indivíduo passa por mudanças, sendo as mais relevantes e acentuadas do ponto de visto motor nos primeiros anos de vida. Neste período não há clara distinção entre as capacidades físicas e habilidades motoras de meninos e meninas, sendo seu desenvolvimento equivalente e dependente de outros fatores.

Assim, com relação ao desenvolvimento motor, vemos meninos e meninas com potenciais parecidos em relação às capacidades físicas e habilidades motoras até o início da puberdade e da adolescência (MANOEL, 1988) quando efetivamente a produção hormonal começa a entrar em ação para mudanças morfológicas mais acentuadas favorecendo características físicas específicas de cada gênero.

No entanto, as questões de gênero não se

resumem a fatores biológicos e hormonais, mas perpassam por questões sociais e culturais e aos conceitos de masculinidade e feminilidade de cada sociedade. Dessa forma, não apenas as questões genéticas e biológicas devem ser consideradas, mas também, e muitas vezes, a relação entre o indivíduo e o ambiente que o cerca.

Tendo em vista a importância das influências que o ambiente pode ter na construção dos conceitos de masculinidade e feminilidade, em especial para crianças em idade escolar, e a equidade no desenvolvimento das capacidades físicas e habilidades motoras das crianças antes da puberdade, temos nas Escolas de Educação Infantil e em seus profissionais, o comprometimento com o rompimento de ideologias arcaicas de gênero.

"Autoridades em desenvolvimento da criança concordam que os primeiros anos de vida, do nascimento aos seis anos, são anos cruciais para o indivíduo. As experiências que a criança tem durante este período determinarão em grande extensão, que tipo de adulto a pessoa se tornará." (MANOEL, 1988, p. 65).

São justamente essas experiências proporcionadas às crianças nos primeiros anos de vida que serão cruciais para seu desenvolvimento pleno quanto adulto. Neste sentido tanto as vivências no plano motor, quanto às do plano social podem contribuir para que uma criança reproduza ou questione modelos de gênero socialmente construídos e que, muitas vezes, determinam os modos de ser, viver e brincar das crianças. Neste sentido, as brincadeiras são fundamentais ao desenvolvimento infantil por proporcionarem vivências motoras e sociais por meio das quais as crianças possam aprender sobre o mundo que as cerca e construir conceitos, muitos dos quais, levarão por toda a vida.

Tendo as brincadeiras tamanha importância no desenvolvimento infantil para a formação social do adulto, não é aceitável que ainda hoje, após décadas de injustiça com as mulheres, que meninos e meninas tenham estereotipadamente determinados modos específicos de brincar para cada gênero.

Mas se as diferenças biológicas entre os gêneros na primeira infância não são determinantes para segregação do potencial motor de meninos e meninas ao que se atribui as preferências e escolhas que fazem com que crianças de diferentes gêneros não possam participar de uma mesma brincadeira? O Que faz com que meninos prefiram determinado tipo de brincadeira em que disputas são comuns e as meninas prefiram brincadeiras em que a sutileza seja prevalecida?

Vianna (2009) ressalta que as preferências na escolha das brincadeiras infantis não ocorrem ao acaso, tampouco são meras características do corpo biológico. Para a autora elas são construções sociais e históricas não cabendo mais explicações fundadas nas teorias do determinismo biológico e no uso da anatomia e fisiologia para justificar as relações e identidades de gênero na sociedade moderna. De Sousa (1999, p. 57) enfatiza que durante a história, as diferenças biológicas entre os sexos foram utilizadas para ocultar relações de poder:

"Marcadas pela dominação masculina – que

mantiveram a separação e a hierarquização entre homens e mulheres, mesmo após a criação da escola mista, nas primeiras décadas deste século. Buscou-se manter a simbologia da mulher como um ser dotado de fragilidade e emoções, e do homem como força e razão, por meio das normas, dos objetos, do espaço físico e das técnicas do corpo e dos conteúdos de ensino, fossem eles a ginástica, os jogos ou – e sobretudo – os esportes."

Contudo, neste processo de supremacia e poderio masculino, não só as meninas foram vitimadas, mas também os meninos. Vianna (2009) ressalta que não só as meninas sofriam com o controle da agressividade, mas também os meninos eram bloqueados de toda forma de expressão de sentimentos como a ternura, sensibilidade e o carinho. Essa massificação causada às crianças ocorria também na oferta das brincadeiras e brinquedos, carregando as crianças de expectativas, simbologias e intenções.

Ainda hoje vemos nossas crianças marcadas por vestígios dessa ideologia de gênero segregadora e fonte de tanto sofrimento. Impressos nos brinquedos, estampas de roupas e materiais escolares, e veiculadas nas grandes mídias digitais e internet, encontramos vestígios de uma sociedade patriarcal e machista que enclausura muitas crianças em modelos de ser, viver e brincar diferentes das suas reais necessidades e preferências. As crianças são, dessa forma, cercadas de expectativas, pautadas em ideologias de gênero, pelos adultos que a cercam, conforme afirma Vianna:

"As expectativas em relação à diferença de comportamento que se deseja para o menino e para a menina, justificadas pelas diferenças biológicas, acabam proporcionando distintas vivências corporais e determinando os corpos infantis: meninos e meninas têm no corpo a manifestação de suas experiências." (2009, p. 273)

Atendendo as expectativas e influências dos adultos de seu convívio imediato, muitas crianças sofrem por verem-se aprisionadas em brincadeiras tidas como "de menino" ou "de menina". Dessa forma, não só seus corpos são marcados com experiências - ou a privação delas - específicas do que se é esperado para meninos e para meninas, mas também sua psique e formação social e moral.

Em contramão a este cenário já consagrado, alguns educadores e práticas pedagógicas buscam na emancipação e equidade na oportunização de experiências do brincar em que a criança vivencie a brincadeira sem a vinculação ao gênero. Nessas experiências meninos e meninas brincam juntos, ora com brincadeiras tradicionalmente "típicas do consagrado universo feminino", ora com brincadeiras "típicas do consagrado universo masculino".

PRÁTICAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL – DESCONSTRUINDO PARADIGMAS

Está nas competências previstas ao educador a criação de bons ambientes de aprendizagem em que estes possam

desenvolver atividades voltadas a emancipação das crianças e jovens sob a sua tutela. Para tanto, o constante estudo para aprimoramento de suas metodologias e práticas, sempre com o intuito de desenvolver em seus alunos os conhecimentos, habilidades e atitudes pertinentes à faixa etária e maturação da turma.

Em vista das mudanças marcadas pela urbanização e pelo desenvolvimento tecnológico, sobretudo nos grandes centros urbanos, as brincadeiras tradicionais passaram por grandes mudanças. Outrora disseminadas pela tradição oral e em grupos heterogêneos, as brincadeiras agora estão, cada vez mais, a mercê das tecnologias.

Os jogos eletrônicos, a televisão e a internet colaboraram para a mudança nas formas de ser, viver e brincar das crianças, mormente daquelas que vivem em grandes centros urbanos. Ao mesmo tempo em que as tecnologias da informação e da comunicação podem facilitar a disseminação de brincadeiras de outras épocas e lugares, facilitando a propagação dessa cultura infantil, elas também podem agir como reforço a estereótipos de gênero sobre o que meninos e meninas podem ou devem brincar, promovendo ainda mais as diferenças entre os gêneros nas crianças. Segundo Sayão (2002, p. 5):

"Essas diferenças são engendradas nas crianças pouco a pouco por diversos mecanismos que envolvem suas interações com os adultos, as outras crianças, a televisão, o cinema, a música etc. A demarcação do que cabe aos meninos ou às meninas se inicia bem cedo e ocorre pela materialidade e também pela subjetividade. Essas relações influenciam nas elaborações que as crianças fazem sobre si, os outros e a cultura, e contribuem para compor sua identidade de gênero."

Neste sentido, o papel das Escolas de Educação Infantil como lócus para o brincar e do educador como promotor das brincadeiras é fundamental para a ressignificação das ideologias de gênero. Considerando a cultura lúdica de seus alunos, o educador deve promover intervenções para despertar o prazer pelo brincar a todas as crianças. Por meio das brincadeiras é possível ensinar conceitos, valores e atitudes que vão além do simples brincar.

No entanto, deve-se atentar quanto ao uso das brincadeiras para fins exclusivamente pedagógicos sob o risco de descaracterizar esta prática da cultura infantil. Segundo Sayão (2002) as brincadeiras são concedidas como eixo principal do trabalho pedagógico e como linguagem características das crianças pequenas, perpassando por todos os momentos do ensino, especialmente na Educação Infantil, todavia, as brincadeiras não deveriam ser utilizadas "de maneira funcionalista, como uma atividade que "serve para alguma coisa predefinida". "É necessário encarar que, para elas – as crianças - a brincadeira serve, simplesmente, para que brinquem". Isso cria uma severa contradição entre as necessidades dos adultos e as das crianças". (SAYÃO, 2002, p.4)

Assim, ao se ensinar ou propor uma brincadeira, mesmo com mínima intervenção docente, os ganhos são imensos às crianças, desde a ampliação de seu repertório corporal

e patrimônio cultural, até o aprendizado de valores e atitudes por meio de vivências da cultura corporal de diferentes povos por meio das quais possam aprender diversas questões relacionadas à sua vida.

No entanto, não há apenas ganhos às crianças que brincam na Educação Infantil. Incutidos no brincar infantil estão expectativas e influências de adultos que, cientes ou não da força de seus atos e escolhas, silenciosamente determinam os modos de ser, viver e brincar das crianças. Com relação a isso, Vianna diz:

"A experiência de meninas e meninos na educação infantil pode ser considerada como um rito de passagem contemporâneo que antecipa a escolarização, por meio da qual se produzem habilidades. O minucioso processo de feminilização e masculinização dos corpos, presente no controle dos sentimentos, no movimento corporal, no desenvolvimento das habilidades e dos modelos cognitivos de meninos e meninas está relacionado à força das expectativas que nossa sociedade e nossa cultura carregam. Esse processo reflete-se nos tipos de brinquedos que lhes são permitidos e disponibilizados: para que as crianças "aprendam", de maneira muito prazerosa e mascarada, a comportar-se como "verdadeiros" meninos e meninas." (2009, p. 272 e 273)

Assim, cabe à professora e ao professor da Educação Infantil refletirem sobre as experiências do brincar que proporcionarão aos seus tutelados, seja na escolha dos brinquedos a serem oferecidos, seja nas brincadeiras direcionadas ou nas intervenções espontâneas das crianças nas brincadeiras livres. Na Educação, nada pode ser proposto ao acaso, são importantes o planejamento e a reflexão e a intencionalidade nas ações docentes, conforme afirma Sayão: (2002, p. 3):

"Quanto ao trabalho pedagógico, precisamos estar conscientes de que deve haver uma intencionalidade educativa em todas as ações docentes na educação infantil e na Educação Física. Nas interações que são proporcionadas às crianças, os adultos mais experientes e que atuam em instituições educativas captam os saberes que os pequenos possuem, suas necessidades e seus interesses, e precisam estabelecer mediações que ampliem o repertório cultural das crianças, cujo conhecimento cognitivo é um dos elementos que perpassam as relações, e não sua razão última."

A criação de um ambiente de aprendizagem que permita que todos possam ser incluídos e que aprendam da melhor maneira possível, sem o estigma dos gêneros, é um desafio que pode ser utilizado pelos educadores como estimulo para reunir continuamente as condições necessárias para que o aprendizado ocorra nas suas mais diversas manifestações tanto para os meninos quanto para as meninas.

Segundo Sayão (2002) é fundamental que o professor crie um ambiente favorável ao desenvolvimento de atitudes positivas por parte das crianças, de modo a aceitarem com naturalidade propostas pedagógicas que estimulem as diferentes manifestações da cultura corporal dos movimentos. Dessa forma, aulas com brincadeiras de atividades rítmicas ou de dança não seriam "de menina"

assim como brincadeiras baseadas em esportes de contato, de invasão e práticas competitivas assim como o futebol, não seriam “de menino”.

Neste sentido, destaca-se uma vez mais a necessidade de criação de um ambiente de aprendizagem em que as questões de gênero possam ser desconstruídas. Isso exige do professor planejamento, didática e avaliações constantes, processo que não se dá sem dar voz aos alunos.

É por meio da escuta e olhar sensível que o professor problematiza situações para que seus alunos possam refletir sobre suas atitudes, preferências e escolhas durante as aulas. Atitudes de recusa ou predileção por determinado tipo de atividade devem ser investigadas com base em questionamentos. É significativo que as crianças possam vivenciar as diferentes manifestações da cultura corporal independente dos estigmas de gênero.

A partir dos possíveis questionamentos das crianças, que não há certo e errado, tampouco brincadeiras e modos de brincar exclusivos de meninos ou de meninas. As crianças devem ser estimuladas a experimentação das diferentes brincadeiras de modo a ampliar seu repertório cultural neste processo de constantes descobertas que é a infância.

“A vivência em espaços coletivos com outras crianças e adultos possibilita aos meninos e meninas, e mesmo aos adultos, a ampliação de seus conhecimentos em inúmeras dimensões, como a ética, estética, corporal, sensível, oral, escrita, artística, rítmica, entre outras.” (SAYÃO, 2002, p. 3)

Durante as aulas é natural que crianças se recusem a determinadas atividades e isso ocorre muitas vezes em virtude de influências que trazem de casa. As crianças em idade escolar, por estarem em fase de formação, trazem em suas formas de pensar e agir semelhanças aos padrões demonstrados por seus pais e pelas demais pessoas ao seu redor.

Felizmente essa influência nem sempre é negativa, o que possibilita ao professor se tornar um exemplo aos seus alunos e também aos seus familiares, procurando passar valores fundamentais por meio das suas ações e convivência diárias.

Assim, ser capaz de entender e atuar sobre o ambiente que o cerca é fundamental ao professor que pode contribuir de maneira decisiva não apenas para estimular as crianças nas práticas das diferentes manifestações do brincar, mas também para romper com estigmas sociais de gênero que decidem de forma silenciosa os papéis sociais de mulheres e homens desde a tenra infância.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ainda hoje existe muito preconceito com relação a algumas brincadeiras e atividades propostas na Educação Infantil. Esse preconceito expresso pelas crianças e suas famílias é fruto de algo ainda maior, presente em nossa sociedade e que relega espaços e atividades específicos para as mulheres e para os homens.

Muitas crianças sofrem por suas predileções nas escolhas de suas formas de brincar e não é raro observarmos estas

predileções tornarem-se fardos à proporção que estas crianças são influenciadas pelos adultos que a cercam. Estas crianças sofrem com a exagerada pressão por parte de alguns adultos que os proíbem de algumas brincadeiras e atividades ao mesmo tempo em que incentivam e estimulam a outras em virtude das ditas "brincadeiras de meninos" ou "brincadeiras de meninas".

Na vanguarda deste tema, muitas Escolas e educadores, preocupados com estes estigmas sociais, buscam estratégias para superar as barreiras socialmente impostas a meninos e meninas em virtude de ideologias de gênero, de modo a incluir a todos em suas aulas sem a necessidade desse tipo de distinção.

Por muito tempo, a prática de algumas atividades pelas mulheres era mal vista na sociedade. Rotulada como um "ser frágil", sua exclusão destas atividades era vista como um processo natural com o intuito da sua proteção. Infelizmente, mesmo com as diversas conquistas sociais das mulheres isso dura até hoje e é visivelmente expresso no imaginário popular com a expressão "coisas de menino" e "coisas de menina".

Desde cedo as meninas têm um ambiente de aprendizado diferente do dos meninos. Isso já começa na escolha do enxoval e dos primeiros brinquedos. Meninos, no geral, são incentivados a participarem de brincadeiras mais intensas, agressivas e livres, em que a competição e a superação dos seus limites estão sempre em primeiro lugar. Estas brincadeiras refletem a imagem de virilidade subjetivamente imposta aos meninos desde seu nascimento. Na contramão do incentivo aos meninos, as meninas são, no geral, desencorajadas ou proibidas de participarem das mesmas brincadeiras, sob o pretexto dos riscos e perda da sensibilidade e delicadeza.

Ao longo dos anos, essa diferenciação encontrou sustentação em fatores biológicos, no entanto, sabe-se que, especialmente na primeira infância e na Educação Infantil, esses argumentos não se sustentam em razão às grandes semelhanças do ponto de vista do desenvolvimento das capacidades físicas e habilidades motoras em crianças até o início da puberdade.

Neste sentido, tanto o esclarecimento quanto o diálogo são fundamentais aos educadores da infância na busca por não propagarem essas diferenças e injustiças contra as meninas, que devem ser tratadas com equidade frente às propostas pedagógicas, sejam elas jogos, brincadeiras ou demais atividades lúdicas.

Assim, espera-se dos educadores uma visão humanista das brincadeiras infantis, de forma a romper com modelos pedagógicos que ora reproduzem ideologias de gênero que segregam meninos e meninas, ora engessam as experiências motoras, afetivas e sociais que as brincadeiras possam oferecer baseados em argumentos das necessidades e capacidades divergirem em cada gênero.

O essencial é oportunizar as meninas e meninos da Educação Infantil o brincar. O ato do brincar, por si só, como vivência social, já garante a criança muitos dos seus direitos sociais. Além disso, os ganhos e perdas de cada criança que brinca dependerão exclusivamente das oportunidades oferecidas e da motivação dos indivíduos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criação de ambientes de aprendizagem que incluam as crianças de diferentes perfis é rica não apenas para as práticas e propostas pedagógicas, mas para o próprio convívio social e desenvolvimento de atitudes que valorizam e respeitam as diferenças, diminuindo preconceitos, discriminações e a perpetuação de estigmas sociais tais como os relacionados com a suposta fragilidade feminina.

O educador precisa saber fazer intervenções pedagógicas junto às crianças para que todos possam vivenciar as possibilidades propostas, mormente ao que se refere aos jogos e brincadeiras na Educação Infantil, independentemente das suas possíveis limitações, potencialidades ou diferenças de gênero.

Essas tarefas requerem compreensão, sensibilidade, carinho, compaixão, além de competência, por parte dos profissionais responsáveis envolvidos na tarefa de educar as crianças. Um professor compromissado com o rompimento das injustiças e estigmas sociais impostos por anos de machismo e sexismo deve atuar, sobretudo com sensibilidade, planejamento e reflexão. Isto exige que o educador não seja um simples reprodutor de conteúdos e sim um profissional capaz de embasar os conteúdos das suas aulas na realidade e necessidades das crianças sob sua tutela.

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.

REFERÊNCIAS

COHN, Clarice. Antropologia da criança. Zahar, 2005.

CRUZ, Marlon Messias Santana; PALMEIRA, Fernanda Caroline Cerqueira. Construção de identidade de gênero na Educação Física escolar. Motriz, Revista de Educação Física. UNESP, v.15, n. 1, p. 116-131, 2009.

DE SOUSA, Eustáquia Salvadora; ALTMANN, Helena. Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na educação física escolar. Cadernos cedes, ano XIX, n. 48, 1999.

DEVIDE, Fabiano Pries et al. Estudos de gênero na educação física brasileira. Motriz, Rio Claro, v.17, n.1, p. 93-103, 2011.

JESUS, Mauro Louzada de; PRIES DEVIDE, Fabiano. Educação Física escolar, co-educação e gênero: mapeando representações de discentes. Movimento, v.12, n. 3, 2006.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. Cadernos de pesquisa, v. 116, p. 41-59, 2002.

MANOEL, Edson de Jesus et al. Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. EPU, 1988.

SALLES-COSTA, Rosana et al. Gênero e prática de atividade física de lazer. Cadernos de Saúde pública, v. 19, p. S325-S333, 2003.

SAYÃO, Deborah Thomé. A construção de identidade e papéis de gênero na infância: articulando temas para pensar o trabalho pedagógico da educação física infantil. Pensar a prática, v. 5, p. 1-14, 2002.

VIANNA, Claudia et al. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. Cadernos pagu, n. 33, p. 265-283, 2009.

UMA ANÁLISE DO INSUCESSO NA APRENDIZAGEM DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ESCOLA PÚBLICA

RESUMO: Este artigo tem por objetivo discutir alguns aspectos relacionados à visão que a população tem das pessoas com necessidades especiais. Outro ponto relevante nesta discussão é a falta de estrutura dos sistemas de ensino, que não incluem os alunos, como assegura a legislação. E ainda nesta questão de empecilhos na educação especial, não poderíamos deixar de mencionar, a formação de seus educadores, que contribuem para melhoria do ensino e inclusão de seus alunos, que enfrentam obstáculos, por conta de suas limitações. A partir desse artigo podemos refletir, o quanto é importante uma formação adequada aos docentes de Educação Especial, pois poderão desmistificar as crenças estabelecidas pelos discentes e envolve-los em atividades significativas que despertam o interesse em aprender.

Palavras-chave: Aprendizagem; Educação; Especial; Formação.

INTRODUÇÃO

Este artigo teve como origem as angústias de toda a classe de professores, ao ver que os alunos da rede pública com necessidades especiais em classes regulares, enfrentam muitos obstáculos em suas deficiências, a escola que é um espaço de ensino-aprendizagem e integrador, por muitas vezes se torna cruelmente excludente.

Tais angústias nascem de nossa prática como docente tanto nas redes públicas, quanto privadas. Sendo assim, percebemos a triste realidade em que se resume em uma grande insatisfação dos docentes em ensinar e a falta de estrutura adequada aos seus educandos. Neste sentido, os depoimentos que ouvimos por diversas vezes de nossos alunos documentam as incertezas: ``Não consigo fazer ``

Nesta fala dos alunos, percebe-se a falta de estímulo de muitos. Por conta disso, tivemos que refletir em futuras ações relacionadas à sala de aula que contribuíssem com a melhoria do ensino e a aprendizagem desses alunos.

Lamentavelmente, há muitos anos, observamos as reuniões pedagógicas ocorridas, semanalmente no espaço escolar, têm se tornado um lugar de lamentações dos professores, gerando uma perda de tempo com comentários paralelos que em nada contribuem para a melhoria da prática docente.

Então, tendo em vista que não conseguiríamos achar soluções pertinentes nestas reuniões pedagógicas, resolvemos buscar um curso de formação de professores de Educação Especial. Neste curso de Especialização, tivemos a oportunidade de refletir sobre a nossa prática de ensino e as situações que afligem no nosso cotidiano.

Decidimos então tornar este trabalho como uma fonte de reflexão para compreender o comportamento dos alunos e compartilhar com os nossos colegas de profissão, que também vivenciam esse dilema em sala de aula.

DESENVOLVIMENTO

Apresentamos algumas das teorias que foram estudadas para dar embasamento teórico do estudo. No que se refere aos fatores responsáveis e intrigantes em sala de aula, mostramos alguns deles:

- As crenças e representações em relação às pessoas com necessidades especiais;
- Formação de profissionais na área da educação especial no sistema regular de ensino;
- Acessibilidade é um direito e um dever.

CRENÇAS E REPRESENTAÇÕES EM RELAÇÃO ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS

A Educação Especial faz parte do sistema educacional, sendo entendida, para efeitos da Lei 9394/96, como uma modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, ao aluno PNEE (deficientes físicos, auditivos,

visuais; autistas; altas habilidades), assim descrita como:

Uma modalidade de ensino cujo sua política é calcada no direito de todos à educação, sem discriminações, e estabelece um elenco de objetivos e de diretrizes, consentâneos com a avaliação da conjuntura brasileira atual, tendo como finalidade a formação de cidadãos conscientes e participativos (MEC, 1994, p. 132).

Antes de iniciarmos esta discussão em relação às crianças com necessidades especiais, vejamos o conceito dado por Barcelos em relação às crenças, pois é por meio delas que alteram as nossas expectativas, ou seja, as pessoas acreditam naquilo que querem perceber no que tange à aprendizagem.

Crenças é uma forma de pensamento, como construções da realidade, de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo interpretações e (re) significação. Como tal, crenças são sociais também individuais, dinâmicas, contextuais e paradoxais. (BARCELOS, 2007, p.18).

Na definição acima, podemos concluir que as crenças são ideias necessariamente construídas pela sociedade ou pelos indivíduos. Além disso, as crenças mostram a maneira como as pessoas percebem o mundo e a si mesmas.

Ainda discutindo o conceito das crenças, Barcelos (2007) complementa que elas podem-se originar de muitas fontes, como por exemplo, a cultura onde vivemos e trabalhamos.

Já a crença em que trata este texto, podemos recorrer há uma predominância de fatores históricos e um sistema dominante, na qual as pessoas com necessidades especiais eram segregadas, eram excluídas socialmente e consideradas possuírem maus espíritos.

Portanto, no âmbito educacional, elas recebiam atendimento em lugares isolados, oferecidos por instituições de cunho religioso, muitas pessoas passavam a vida inteira nestes lugares longe da sociedade.

Tal exclusão de cunho histórico gerou algumas crenças predominantes em relação aos discentes que apresentam necessidades especiais, segundo Oliveira 2001 algumas delas são:

- Pessoa inútil incapaz de aprender
- Ser diferente das pessoas consideradas normais
- Denominações como: coitadinhos, retardados, doentes.

Podemos notar que a sociedade ainda não conseguiu desmistificar tais crenças discriminatórias, pois todas as crianças podem aprender independente de suas necessidades, confirmadas pelas teorias de aprendizagem de Kohl (2010, apud Vygotsky 1988), umas mais lentas e outras em nível intermediário ou até mesmo em um nível avançado, tudo dependerão da interação social, entre, família, escola e amigos.

Em relação à segunda crença, ser diferente das pessoas consideradas normais, Mantoan explica (2006) que a diferença propõe o conflito, e que se aceita é valorizada, rompendo os paradigmas sociais, pois

cada ser é constituído com suas próprias características e personalidade, por outro lado, quando a diferença é rejeitada, torna-se uma barreira que impede a transformação da sociedade.

Neste mesmo enfoque, as denominações excludentes e discriminatórias como coitadinhos retardados e doentes, necessitam de uma conscientização social por meio dos órgãos competentes, por meio de ações educativas e punitivas. Além disso, os educadores têm um grande papel nesta tomada de transformação social, pois contribuem na formação de seus discentes. Para tal tomada de conscientização tornar mais eficaz, os docentes necessitam de formação específica que veremos no capítulo posterior.

FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS NA ÁREA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO SISTEMA REGULAR DE ENSINO

Os educadores do sistema regular de ensino necessitam de formação continuada, a fim de desenvolverem suas competências em sala de aula e ampliarem o seu campo de trabalho. Neste sentido, (Xavier, 2002 p.19), corrobora em relação às competências dos professores na educação especial:

A construção da competência do professor com qualidade às necessidades educacionais especiais de seus alunos em uma escola inclusiva pela mediação de ética, responde à necessidade social e histórica de superação das políticas pedagógicas que discriminam segregam e excluem e ao mesmo tempo, configura, na ação educativa, o vetor da transformação social para a equidade, solidariedade e cidadania.

Tal formação é imprescindível ao professorado, considerando que muitos docentes da rede pública possuem alunos de distintas necessidades em classes regulares, uma grande parte desses professores tem pouca familiaridade teórica e prática na educação especial, pois muitos concluem o curso de pedagogia geral e não tem acesso detalhado a esses conhecimentos específicos.

Por meio desses conhecimentos, os educadores poderão ser capazes de conhecer melhor o seu público alvo, analisar os conhecimentos atuais de seus alunos e suas potencialidades. Criar materiais diversificados para os seus discentes ou até mesmo adaptar tais matérias.

Segundo Prieto 2003, os docentes devem considerar as diferenças individuais dos alunos, características específicas, as diferentes habilidades e dificuldades enfrentadas em cada deficiência. Outro ponto importante é trabalhar o contexto dos alunos, ou seja, a comunidade em que vivem, e suas predileções.

A partir disso, os professores poderão elaborar seus planos de ensino, avaliações, e projetos condizentes a realidade dos discentes.

A LDB 96 é previsto professores com capacitação na rede regular de ensino em classes comuns, entretanto a legislação vigente não condiz com a prática nas escolas

públicas. O que percebemos é que ainda falta um compromisso dos sistemas de ensino para garantir a qualidade na educação básica.

Outra ressalva que os sistemas de ensino necessitam é garantir a acessibilidade dos alunos na educação especial, este tópico será discutido detalhadamente no próximo capítulo.

ACESSIBILIDADE É UM DIREITO E UM DEVER

A acessibilidade é a possibilidade e a condição para utilizar com segurança e autonomia os espaços públicos e privados, os serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida.

Muitas escolas não têm uma estrutura adequada para suprir as necessidades básicas de seus educandos, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

É notório que os direitos dos cidadãos não estão sendo assegurados como deveriam, existe uma legislação vigente, como vimos anteriormente, entretanto os governos federais não estimulam a inclusão social, não só pela falta de espaços arquitetônicos e urbanísticos, mas também por falta de campanhas de conscientização e esclarecimentos à população.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo permitiu que os professores da Educação Especial analisassem algumas questões intrigantes em sala de aula. Vejamos algumas delas:

A visão que a sociedade ainda tem em relação às pessoas com necessidades especiais, “de coitadinhos e incapazes” é uma das barreiras que os educadores, população e governos competentes necessitam desmistificar, por meio da mudança de pensamento é um dos passos para termos uma sociedade mais justa e igualitária”.

Outro fator essencial é a formação dos professores na educação básica, que estão à mercê a mão de obra, segundo as demandas dos mercados, muitos estão despreparados e solitários em sua profissão e não sabem como incluírem seus educandos em suas necessidades especiais.

Não só os educadores são essenciais para tornar o espaço da sala de aula uma fonte de aprendizagem, mas também os governantes darem condições e acessos para os alunos estudarem, como a acessibilidade, por meio de transportes adequados e escolas que possuam uma infraestrutura para atender as múltiplas deficiências dos estudantes.

TATIANA ANDRADE SILVA

Graduação em Letras (habilitação em Língua Inglesa) pela Universidade Guarulhos, concluído em 2006; Especialista em Língua Inglesa pela PUC-SP (Pontifícia Universidade Católica), concluído em 2012; Formada em Geografia e Pedagogia pela UNIMES Virtual (Universidade Metropolitana de Santos) em 2009 e 2016. Professora de Língua Inglesa no Ensino Fundamental II e Médio na EMEF Paulo Carneiro Thomaz Alves, General, e na Escola Estadual Simone Machado.

REFERÊNCIAS

BARCELOS, A. M. F. Reflexões Acerca da Mudança de Crenças sobre Ensino e Aprendizagem De Línguas. Revista Brasileira de Linguística Aplicada. V.7. N°2. 2007.

BRASIL. Congresso Nacional. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais. São Paulo: Scipione, 1988.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de Adrião, Theresa (orgs). Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal. São Paulo: Xamã, 2001.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Política educacional do município de São Paulo: estudo sobre o atendimento de alunos com necessidades educativas especiais, no período 1986 a 1996.2000. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.

Vygotsky:AprendizadoeDesenvolvimento, um Processo Sócio-Histórico, Marta Kohl de Oliveira, São Paulo, Scipione, 2010.

XAVIER, ALEXANDRE GUEDES PEREIRA. Ética, técnica e política: a competência docente na proposta inclusiva. In Revista Integração, ano 14, nº 24. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Especial, 2002.

O AUTISMO E A EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO: Este artigo trás o autismo como questão principal, em especial na educação infantil. Temos visto que ultimamente vem sendo um assunto de grande foco, especialmente quando inserido no ambiente escolar e na rede regular de ensino infantil. Podemos perceber que infelizmente muitos educadores conhecem pouco sobre o autismo, não sabendo como lidar com situações cotidianas para incluir os alunos com este tipo de deficiência, por vezes até mesmo os conhecedores de métodos pedagógicos para lidar com tal situação encontram dificuldades. Ainda existe a falta e a necessidade de formar professores especializados a desenvolverem com as crianças altistas uma aprendizagem que ainda não foi alcançada, pois é muito importante a interação desses alunos autistas com os seus colegas e demais pessoas do contexto escolar, o qual está inserido, transformando assim suas necessidades em igualdades.

Palavras-chave: Autismo; Escola; Educação Infantil; Professores.

INTRODUÇÃO

A escolha deste tema dá-se pela necessidade de lidarmos com novos conhecimentos e também obter maiores informações com relação ao autismo dentro da educação infantil. As crianças portadoras de Autismo podem e devem adaptar-se ao meio social em que estão inseridos, comunicando – se e promovendo – se em busca da socialização e independência.

Por intermédio deste artigo temos o objetivo de mostrar como identificar e estabelecer formas de reconhecimento do autismo, especialmente na educação infantil, etapa a qual a criança está sendo inserida no meio escolar e tendo seu primeiro contato com o mundo fora de sua família. As escolas buscam meios de facilitar o desdobramento de situações previstas, tais como: cuidadores, salas com recursos adaptados, estagiários e diversos educadores específicos para lidar com as crianças autistas, porém é sempre importante ressaltar que na inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais, não é a criança que deve adaptar-se à escola, mas sim a escola que precisa adaptar-se para receber as crianças e transformar a escola toda em um conjunto de apoio de todos os envolvidos na rede de ensino. Para tanto buscamos responder o seguinte questionamento: Qual a melhor maneira de se trabalhar a inclusão de um autista no ambiente escolar?

Salientamos que a melhor relação do professor / aluno, estratégias que envolvam a comunidade escolar e os familiares dos estudantes, pois é por meio dessa interação e desenvolvimento significativo que a instituição esteja preparada pedagogicamente e estruturalmente para atender a todas as especificidades da criança portadora de autismo.

Para realização deste trabalho utilizamos recursos bibliográficos, como revistas, monografias, livros, artigos e nossa experiência profissional dentro de unidades de educação infantil.

O AUTISMO E EDUCAÇÃO

O autismo é um distúrbio neurológico que prejudica o desenvolvimento da comunicação e das relações sociais de seu portador. Conhecido como Transtorno do Espectro Autista (TEA), ele não tem cura, porém possui tratamento, o qual sendo feito da maneira correta a pessoa pode ter uma vida normal. O autismo pode ser identificado nos primeiros meses ou anos de vida do indivíduo e durante a infância costuma ser chamado de autismo infantil. Suas causas ainda são desconhecidas, porém existem diversos estudos que dizem ser provocado por fatores genéticos ou até mesmo de natureza externa, como complicações durante a gestação ou sequela de uma infecção provocada por algum tipo de vírus, mas estudiosos chegaram a algumas conclusões de fatores que podem ser podem ser predeterminantes da anomalia. Santos (2008, p.33) destaca alguns deles: rubéola materna, fenilcetonúria não tratada, encefalite, meningite, tuberosclerose,

exposição química, desbalanceamento químico durante o desenvolvimento da criança e predisposição genética.

O autismo caracteriza-se por uma tríade de anomalias comportamentais, como: limitação ou ausência de comunicação verbal; falta de inserção social e padrões de comportamento restritos. “AUTISMO, s. m. (med.) Estado mental patológico, em que indivíduo tende a encerrar-se em si mesmo alheando-se ao mundo exterior.” (FERNANDES, 1965, p.143). A manifestação destes sintomas ocorre antes dos três anos de idade e segue até a sua vida adulta. Apesar dos sinais do autismo serem variáveis, alguns são considerados um pouco mais comuns que outros, no caso temos a interação social, em que o modo em que se relaciona com outras crianças e adultos e com o meio ambiente; outro bastante recorrente é a dificuldade de comunicar-se, existem crianças que não desenvolvem a fala e outras que desenvolvem uma fala adequada, porém repetem palavras ou frases (ecolalia).

Outras características do autismo são descritas por Grandin & Scariano (1999):

O autismo é um distúrbio do desenvolvimento. Uma deficiência nos sistemas que processam a informação sensorial recebida fazendo a criança reagir a alguns estímulos de maneira excessiva, enquanto a outros reage debilmente. Muitas vezes, a criança se “ausenta” do ambiente que a cerca e das pessoas circunstantes a fim de bloquear os estímulos externos que lhe parecem avassaladores. O autismo é uma anomalia da infância que isola a criança de relações interpessoais. Ela deixa de explorar o mundo à sua volta, permanecendo em vez disso em seu universo interior. (GRANDIN & SCARIANO, 1999, p.18)

As crianças autistas são bastante resistentes a mudanças e costumam (precisam) manter uma rotina, qualquer mudança dentro da rotina é um grande incomodo para a criança, deixando-a bastante irritada e agitada. É bastante comum manterem uma insistência para determinados movimentos como abanar as mãos e rodopiar.

Os pais muitas vezes possuem receio de descobrir que possuem um filho “especial” e deixam de buscar auxilio por medo do diagnóstico, e quando procuram muitas vezes não encontram profissionais capacitados para elaborar um diagnóstico preciso e confiável. Os profissionais responsáveis pela análise e detectação do autismo devem utilizar procedimentos e técnicas em comum, discutindo sempre com os pais sobre as necessidades da criança e sobre o que ela consegue entender e executar. Muitos pais apresentam uma forte resistência ao tratamento por terem medo de reações adversas e por não serem orientados com informações mais precisas.

Existem vários graus de autismo, com diferentes níveis de gravidade, sendo as características mais marcantes em todos eles (como já citado) a dificuldade em estabelecer relações sociais, interesse compulsivo por algo e a presença de comportamentos repetitivos. A dificuldade em estabelecer relações sociais é advinda do portador do autismo não conseguir entender ou ter dificuldades em aplicar as normas sociais.

O autista pode apresentar distúrbios

sensoriais, o que faz com que se tenha a percepção diferenciada do mundo ao seu redor. O autista possui uma elevada sensibilidade auditiva, o que simples ruídos que não incomodariam uma pessoa sem autismo, o incomodam.

Autismo em nenhum momento significa falta de inteligência, tendo em vista que existe autistas com vários níveis de QI, a principal barreira enfrentada por um autista é a questão da dificuldade em comunicar-se e expressar-se.

Os sintomas do autismo variam de acordo com a gravidade do distúrbio, porém podem ser apresentados: o comportamento agressivo, falta de contato visual com outras pessoas, irritabilidade, repetição de palavras (mesmo que não possuam sentido), imitação involuntária de movimentos, hiperatividade, dificuldade de aprendizagem, dificuldade em lidar com mudanças (quaisquer que sejam estas), atraso na fala, manifestação de emoções extremas, perda de fala, falta de atenção, interesse intenso em coisas especificas, depressão, interesse intenso em coisas bem específicas, falta de empatia, ansiedade, andar na ponta dos pés, tiques nervosos.

Santos (2008, p. 34) afirma que a escola tem um papel importante na investigação diagnóstica, uma vez que é o primeiro lugar de interação social da criança separada de seus familiares, em que a criança vai ter maior dificuldade em se adaptar às regras sociais, o que é muito difícil para um autista.

O educador tem a necessidade de estar preparado para receber a criança com necessidades educacionais especiais, de modo que possa auxiliá-la a adaptar-se ao ambiente escolar, promovendo sua melhor aprendizagem e conforto, bem como fazendo os encaminhamentos necessários para os especialistas competentes como fonoaudiólogos e psicopedagogos, pois é por meio do trabalho em conjunto com outras especialidades que irá obter-se o melhor desenvolvimento da criança. É de suma importância que a escola e o educador façam parcerias junto à família de forma que essa se sinta apoiada e confiante de que a criança poderá viver em sociedade e desenvolver-se por completo em suas capacidades.

É bastante complexo a família, escola e todos os outros que estão em volta lidar com uma criança autista e os processos de adaptação a ele e dele, pois, uma criança nessas condições na maior parte das vezes prefere ficar isolada, não aceita ser contrariada e quando vem a acontecer a criança acaba tornando-se uma criança agressiva severa e os adultos por sua vez não sabem como agir diante dessas situações. É preciso que os adultos saibam tomar atitudes adequadas e eficientes para que a criança se acalme e consiga envolver-se no meio social. A formação de professores necessita fornecer cada vez maiores conhecimentos, para que estes possam trabalhar de maneira correta sabendo como agir em determinadas situações. Uma escola bem preparada com recursos didáticos, com estrutura física, profissionais bem formados e aptos a acolher os alunos e contribuírem para que tenham acesso aos recursos e possam fazer uso conforme seus direitos diante da aprendizagem.

O autismo em algumas crianças pode apresentar habilidades motoras, musicais, de memórias e outras avançadas que não estão nos níveis de sua idade, apresentando-se mais adiantada do que deveria estar.

De acordo com Santos (2008, p. 30),

A escola tem um papel importante na investigação diagnóstica uma vez que é o primeiro lugar de interação social da criança separada da família. É onde a criança tem a maior dificuldade em se adaptar as regras sociais, o que é muito difícil para um autista.

É necessário que o professor esteja sempre se atualizando, não podendo nunca se acomodar somente nos estudos ofertados por sua graduação, mas buscar, por meio de leituras e especializações melhores maneiras para trabalhar com as crianças autistas não sendo assim surpreendidos quando tiverem que lidar com elas.

Santos (2008, p. 30), afirma que o nível de desenvolvimento da aprendizagem do autista geralmente é lento e gradativo, portanto, caberá ao professor adequar o seu sistema de comunicação a cada aluno. Nos dias atuais observamos com grande frequência dificuldades com relação à linguagem dos alunos, comportamento o qual muitas vezes torna-se agressivo e o professor acaba sentindo-se incapaz em diversas situações, em razão de possível falta de capacitação, por na verdade não conhecer muito bem o autismo, não sabendo assim os métodos a serem utilizados. Infelizmente a situação do despreparo acontece com bastante frequência, não somente com relação ao autismo, mas também em detrimento as outras deficiências, por esse motivo estudar as deficiências de forma precisa só tem a contribuir com o trabalho do professor.

Santos (2008, p. 31) ainda alerta que o autista pode apresentar uma reação violenta ao ser submetido ao excesso de pressão, no entanto se o programa de aprendizagem está sendo positivo ou se há necessidade de realizar alguma mudança.

O planejamento escolar deve ter um ritmo bastante constante, de forma a elaborar atividades que valorizem o comportamento, a concentração, bem como englobar atividades que promovam o desenvolvimento de habilidades, contendo jogos que trabalhem as questões de raciocínio, estimulem o aprendizado e melhorem a aproximação com o outro. A criança autista precisa que o professor tenha um olhar mais individualizado, para que suas potencialidades sejam estimuladas.

É utilizado no Brasil um método de ensino com o objetivo de atender as necessidades do autista utilizando as melhores abordagens e métodos disponíveis, é o método TEACCH. Este é um grande aliado do educador que busca eficiência e eficácia no processo de aprendizagem de seu aluno autista, pois, trabalha com o autista e toda a sociedade que o envolve. “No Brasil é muito utilizado o método de ensino TEACCH, que foi desenvolvido no início de 1970 pelo Dr. Eric Schopler e colaboradores, na Universidade da Carolina do Norte.” (Santos, 2008, p.31).

O prazer, a diversão e a interação social fazem com que a criança autista cada vez mais queira socializar com as outras pessoas ao seu redor, e consequentemente,

aprendam novas possibilidades de vida social.

Incluir uma criança com autismo não é uma tarefa fácil, seja em qualquer grau no ensino regular, porém é preciso que nós profissionais da educação garantirmos o direito a todos em ter uma educação de qualidade, portanto devemos ter em mente que a educação inclusiva é uma proposta para tornar a educação acessível a todas as pessoas, para tanto são necessárias a aceitação e a participação de todos.

"É importante a continuidade do ensino para uma criança autista, para que se torne menos dependente, mesmo que isto envolva várias tentativas, e ela não consiga aprender. É preciso atender prontamente toda vez que a criança autista solicitar e tentar o diálogo, a interação, Quando ocorrer de chamar uma criança autista e ela não atender, é necessário ir até ela, pegar sua mão e levá-la para fazer o que foi solicitado. Toda vez que a criança conseguir realizar uma tarefa, ou falar uma palavra, ou enfim, mostrar progresso, é prudente reforçar com elogios. Quando se deseja que a criança olhe para o professor, se segura delicadamente o rosto dela, direcionando-o para o rosto do professor. Pode-se falar com a criança, mesmo que seu olhar esteja distante, tendo como meta um desenvolvimento de uma relação baseada em controle, segurança, confiança e amor." (Santos, 2008, p.31 e 32).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

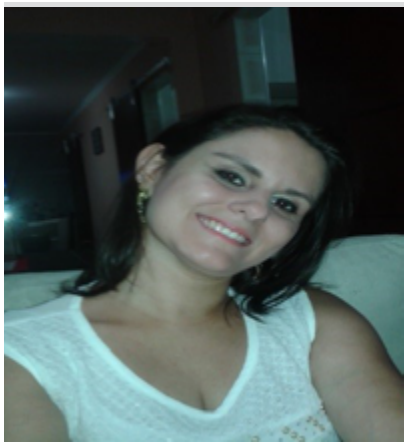
Para que efetivamente aconteça uma educação inclusiva, de modo que o processo de ensino e aprendizagem esteja garantido as crianças autistas é necessário que ocorra a formação de professores, de maneira que se criem uma rede de apoio, em que todos estejam envolvidos, sejam eles, familiares, gestores, professores e demais profissionais que compõem o quadro de funcionários da escola, garantindo assim qualidade em toda a instituição.

A inclusão deve acontecer de forma em que a criança não seja somente "deixada na escola" e pronto está feita a inclusão e a aprendizagem, temos um grande caminho a ser percorrido para que este processo aconteça. O autista precisa de atenção, carinho, para que seja estabelecida uma relação significativa com as pessoas que dele se aproximam. Nós temos que adaptarmos ao seu mundo e a sua linguagem, aprendendo com eles e compreendendo o quão especial é o mundo em que eles vivem.

Sabemos que para os pais de autistas nem sempre encontrar uma escola adequada é uma tarefa fácil, pois tudo acaba esbarrando na questão de aceitação de uma criança autista, como será o tratamento, as questões pedagógicas, as especificidades da deficiência. Porém a maior estratégia da inclusão é contar com professores capacitados e bem informados sobre o autismo e outras deficiências, pois hoje todas as escolas devem estar preparadas para receber uma possível inclusão.

As práticas pedagógicas devem estar constantemente avaliadas, para que possam ser definidas a partir do aprendizado de cada um, levando em conta suas especificidades como um todo.

Os desafios do autista durante toda a sua vida é bem alarmante, seja na sociedade, na escola ou até mesmo em casa com a sua família, porém esses desafios existem para serem enfrentados e com a cabeça erguida, pois nenhuma barreira é difícil de ser derrubada.



THAIS 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); Especialista em Gestão Educacional; Professora de Educação Infantil na Rede Municipal de São Paulo (2014) no CEI Renato Antônio Checchia na Diretoria Regional de Pirituba.

REFERÊNCIAS

FERNANDES, Francisco. Dicionário Brasileiro Contemporâneo. Edições Melhoramentos. São Paulo, 1965.

GRANDIN, Temple; SCARIANO, Margaret M. Uma menina estranha: autobiografia de uma autista. São Paulo: Cia. das Letras, 1999.

SANTOS, Ana Maria Tarcitano. Autismo: um desafio na alfabetização e no convívio escolar. São Paulo: CRDA, 2008.

A BRINQUEDOTECA E SUAS CONEXÕES NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO INFANTIL

RESUMO: O presente artigo dialoga acerca das interações lúdicas das crianças no interior da brinquedoteca e suas potencialidades, além de envolver todo o processo de ensino aprendizagem infantil. Na sua realização, optou-se por fundamentar a pesquisa em análises bibliográficas, baseadas em teóricos que desvendam as contribuições do espaço da brinquedoteca e as relações do brincar no processo do aprender, bem como todo desenvolvimento cognitivo na infância. As quais pode-se entender melhor o mundo do brincar infantil, associa-los as brincadeiras numa visão didática, de recurso pedagógico, que colaboram e estimulam o processo de ensino aprendizagem desta fase, como meios facilitadores de aprendizagens.

Palavras-chave: Aprendizagem; Brinquedoteca; Cognitivo; Infantil; Lúdico.

INTRODUÇÃO

Esse trabalho investiga questões acerca da brinquedoteca, muitas vezes confusas, em relação ao seu papel, as quais podem ser de ordem lúdica, de lazer ou pedagógico, além de dar relevância para suas contribuições, o processo de desenvolvimento das crianças, bem como as aprendizagens no ensino infantil.

Salienta-se que essa pesquisa tem como objetivo a legitimação do espaço da brinquedoteca no contexto de aprendizagens, como ferramenta metodológica, para obter possíveis intervenções e ações que possam contribuir para melhora de qualidades no processo ensino aprendizagem dos educandos da educação Infantil. E a motivação pela escolha do tema, surgiu com base em experiências pedagógicas, buscas de algumas explicações sobre os usos da brinquedoteca, estabelecidos no contato com alunos da escola pública, na rede pública Municipal de São Paulo.

Foi neste ponto, que houve a proposta de investigar as experiências pedagógicas, vivenciadas como professor de Educação Básica e as atividades lúdicas que a brinquedoteca oferece para a educação infantil, bem como na ligação de como os alunos aprendem nesta faixa etária.

Esse artigo foi concretizado, primeiramente na abordagem dos significados da brincadeira na infância, para em seguida referir-se aos conceitos que envolvem a brinquedoteca com as vivencias infantis, após a concepção do contexto lúdico na composição das aprendizagens infantis, brincadeiras e as aprendizagens desta faixa etária. E por fim foi redigido as considerações finais.

A BRINCADEIRA INFANTIL E SEUS SIGNFICADOS

Ao realizar uma reflexão entorno da brincadeira na infância, com a percepção que exprime muitas formas de como a criança se apropria da vida, que ocorre por meios de alternâncias, as quais, ordena, organiza, desorganiza, destrói e reconstrói o mundo, podendo expressar muitas sensações, medos, desejos, comportamentos e conhecimentos novos que vão sendo incorporados a sua vida.

Notou-se que ao brincar a criança pode entender como as coisas funcionam, que existem limites estabelecidos, regras a serem respeitadas, aprende a conviver com os amigos e especialmente aprende que em certas situações se perde ou se ganha e nem por isso o mundo acaba. Com isso, pode-se acrescentar que Vygotsky (2000, p. 14), que brincar é essencial à saúde física, emocional e intelectual do ser humano [...]. Brincando pode-se readequar e melhorar as nossas emoções e nossa necessidade de conhece e reinventar, para desenvolver nossa atenção, concentração e outras habilidades.

Ao passo que, a brincadeira compõe e facilita o processo de desenvolvimento de ensino aprendizagem do educando, sendo definida como a linguagem infantil que vincula o simbólico e a realidade imediata da criança, vista como uma experiência criativa que consome espaço e tempo, intensamente

real. (Vygotsky 2.000, p.14)

Nesse contexto, foi mencionado, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL,1998, p. 23), que especifica os vários aspectos a serem considerados, dentre eles o brincar e educar ludicamente, que 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 de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude de respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social cultural. Neste processo, poderá haver muitas contribuições, que podem desenvolver as capacidades de apropriação de conhecimento, potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, com a perspectiva de se favorecer formação integral das crianças.

Nas ideias acima, pode-se dizer que nos cenários das atividades lúdicas a criança se reúne com outras crianças para brincar e a partir disso Almeida (2003) nos fala que ela age, ainda, sem observar regras, e no jogo todos ganham e todas perdem, no final sempre há possibilidades de conflitos e ajustes, em que o educando pode ainda não coordenar seus esforços com o das outras crianças.

É notório que as ideias de (VELASCO, 1996), que nos diz que o brincar tem um papel muito significativo no desenvolvimento infantil, pois representa o desejo, sugere as nossas expressões psicomotoras de maneira harmoniosa e prazerosa.

Para fundamentar as ideias, completa-se com as afirmações de Velasco (1996, p. 27), que diz que o desenvolvimento motor obedece à estruturação de três condutas:

Equilíbrio: começa a ser elaborada na medida em que a criança muda sua posição corporal da horizontal para a vertical. Nas brincadeiras há a estimulação para o equilíbrio, que acompanha a atenção e a concentração. Coordenação dinâmica geral: para dominar está maturação motora, a criança precisa dominar suas sensações e percepções: visual, auditiva, cinestésica e tátil. Respiração consciente: a criança oxigena a seu organismo adequadamente (salva por doenças respiratórias), é esta respiração que energiza a criança motoramente, daí sua agitação. (VELASCO,1997, p.27)

É indispensável dizer que o brincar não é somente “o brincar por brincar”, mas sim sua representação para quem brinca, está em uma dimensão valorizada no desenvolvimento do aprender, que abrange crianças e adultos, elevando-os a patamares ainda maiores pelo brincar e representando a necessidade de conhecer, construir e de se descontrair, em um mundo real ou simbólico cheio de momentos maravilhosos que só acontece por intermédio do brincar.

As razões para brincar são inúmeras, pois sabemos que a brincadeira só faz bem, e o brincar é um direito da criança, como apresentado na Lei 8.069, de 13 de julho de 1990, denominada Estatuto da Criança e do Adolescente, completa no Capítulo II, Art. 16°, Inciso IV, que toda criança tem o direito de viver o seu tempo de infância que é o de brincar, praticar esportes e divertir-

se. Foi visto que, a criança tem o direito à brincadeira, pois está de acordo com as leis brasileiras, e esta é mais uma razão para que as crianças brinquem e além, disso favorece a descoberta, a curiosidade, uma vez que ajuda na concentração, na percepção, na observação, e, além disso, as crianças desenvolvem os músculos, absorvem oxigênio, crescem, movimentam-se no espaço, em que descobre o seu próprio corpo.

Nesta lógica o brincar na Educação Infantil, numa visão ampla, faz parte de 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 de conhecimento (SANTOS, 2002, p.12).

De acordo com Santos 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 de conhecimento (SANTOS, 2002, p.12).

Com base nas ideias acima, podemos dizer que o brincar não significa apenas recrear, mas sim desenvolver-se integralmente, caracterizando-se como uma das formas mais complexas que a criança tem de comunicar-se consigo mesma e com o mundo, ou seja, o desenvolvimento acontece com de trocas recíprocas que se estabelecem durante toda sua vida. É por meio do brincar a criança pode desenvolver capacidades importantes como a atenção, a memória, a imitação, a imaginação, ainda propiciando à criança o desenvolvimento de áreas da personalidade como afetividade e motricidade.

AS CONTRIBUIÇÕES DA BRINQUEDOTECA PARA O APRENDER INFANTIL

Ao apreciar a brinquedoteca, logo se percebe como um espaço em que o brincar predominante, significativo e essencial para o desenvolvimento da criança. Este espaço pode proporcionar o novo, atraente para as crianças, para o seu aprendizado escolar, coisa que a sala de aula não contempla, assim a necessidade de criação da brinquedoteca em escolas.

Segundo Kishimoto (1990), atualmente as brinquedotecas são consideradas espaços de animação sociocultural que se encarregam da transmissão da cultura infantil bem como do desenvolvimento da socialização, integração e construção de representações infantis. É importante que a brinquedoteca tenha um espaço físico adequado com brinquedos e materiais diversificados, que levem em conta as necessidades e as características do desenvolvimento infantil.

Conforme as ideias acima, Santos (1995), que conceitua a brinquedoteca como:

A Brinquedoteca é uma nova instituição

que nasceu neste século para garantir à criança um espaço destinado a facilitar o ato de brincar, um espaço que caracteriza por possuir um conjunto de brinquedos, jogos e brincadeiras, onde mais importante que os brinquedos é a ludicidade que estes proporcionam e privilegia o brincar e o uso do lúdico como recurso imperativo à construção de aprendizagens, da identidade, autonomia e das diferentes linguagens na infância, ou seja, um ambiente acolhedor com estímulos diversificados para o desenvolvimento de capacidades significativas. Santos (1995, p.21).

Ressalta-se ainda, então que a importância da brinquedoteca no meio educacional como espaço que propicia diversos estímulos e desenvolve aspectos sociais, culturais, cognitivos, físicos e emocionais num momento tão decisivo como a infância, pois é nesta fase que ocorre o desenvolvimento satisfatório e consciente do educando, o que permite ampliar suas habilidades.

Ao expor uma reflexão, sobre a brinquedoteca, notamos que sua finalidade se constitui com base de como dever ser utilizada, ou seja, para desenvolverem a aprendizagem dos alunos com as brincadeiras, oficinas, jogos, estimulador motor e de raciocínio lógicos nas crianças. Com objetivo de a brinquedoteca possibilitar o desenvolvimento mental, psicológico, social, físico da criança por meio do lúdico.

Contudo, pode-se complementar que a 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, p. 40).

A brinquedoteca constitui-se em um ambiente físico dotado com brinquedos variados com finalidade de possibilitar à criança interações por meio do brinquedo e perpetuação de uma cultura lúdica, que chama a atenção de que a brinquedoteca não pode ser confundida com uma sala de aula e deve ser construída com um objetivo claro e com uma finalidade específica. Sobre essa finalidade específica ou função da brinquedoteca, Friedman (1998) aponta ser um meio de descobrir e construir conhecimentos sobre o mundo. Kishimoto (1998) afirma 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).

A materialização que o lúdico permite junto com a teoria, a experiência de poder expressar-se livremente, sem roteiros, sem direção, sem pausa e especialmente fazendo algo que a torna mais "criança". Os educadores já perceberam que a atividade lúdica é uma das mais educativas atividades humanas e não serve somente para aprender os conteúdos escolares, mas também para afiar as habilidades e educar as pessoas a serem mais humanas. (SANTOS, 1995, p.07).

Apesar de sua prática nos espaços escolares, os educadores de uma forma em geral reconhecem a importância da brincadeira, do jogo e do brinquedo como elemento essencial na prática educacional

no cumprimento do direito à infância e com a educação de qualidade. Todavia, verifica-se então o uso das atividades lúdicas de forma a auxiliar na prática pedagógica, na experiência e a cultura de cada educando no brincar. É notável, que jogos e brincadeiras têm como característica fundamental o fato de ser livre e faz de conta, uma forma de representação de um desejo da criança, uma realidade que ela sonha em ter, e sonhar sempre é bom. Uma das formas de trazer a criança para o mundo da brincadeira é estimulá-la a brincar estabelecendo relações de um bem-estar e de acolhimento para com a criança, sendo a brinquedoteca o espaço preparado estrategicamente para o brincar e deve proporcionar o brincar livre e espontâneo, fazendo com que as crianças se sintam felizes e relaxadas.

A educação infantil é um dos poucos lugares no qual o lúdico é valorizado, sendo aceitável utilizar a brincadeira e o jogo como elemento estratégico para desenvolver ensino e aprendizagem. É por intermédio da brincadeira que a criança interage, comunica-se com os demais participantes daquele meio, seja em casa e/ou na escola, nesta última a brincadeira deve ser usada como um instrumento para educar a criança. A brincadeira na educação infantil é caracterizada da seguinte forma: brinquedo educativo, brincadeira tradicional, brincadeira de faz de conta e a brincadeira de construção.

O brinquedo educativo tem um propósito na realização da brincadeira, com o intuito de extrair a aprendizagem significativa no contexto escolar, utilizando a brincadeira como meio de acesso a esta aprendizagem. Os brinquedos educativos, ou brinquedos pedagógicos como também são conhecidos, são vistos como as principais ferramentas do educador no ensino infantil, e tem a finalidade de desenvolver os aspectos cognitivo, afetivo, social, lógico e racional das crianças, entendido como recurso que ensina, desenvolve e educa de forma prazerosa; este se materializa no quebra cabeça destinado a ensinar formas e cores, nos brinquedos de tabuleiros em que prevalece a outros.

A brincadeira cria para as crianças uma "zona de desenvolvimento proximal" que não é outra coisa senão a distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou com a colaboração de um companheiro mais capaz". (VYGOTSKY, 1989, apud WAJSKOP, 2000, p. 35).

A LÚDICIDADE NAS APRENDIZAGENS INFANTIS

Tendo em vista a presença do lúdico nos processos de ensino-aprendizagem e desenvolvimento da criança, bem como, a importância da dimensão lúdica nas atividades escolares, em complemento as ideias de Piaget (1976), que muito nos explica muito, que jogos e brincadeiras não são apenas uma descontração ou para gastar energias das crianças, mas auxiliam e favorecem o desenvolvimento intelectual. Destacados no desenvolvimento infantil:

face sensório-motora (Maternal 1 – 2 anos aproximadamente); fase simbólica (Jardim 2 – 4 anos aproximadamente); fase intuitiva (Pré-Escola, 4 – 6/7 anos aproximadamente).

Piaget (1976), explica que a primeira infância é, sem dúvida, riquíssima e deve ser estimulada de todos os modos possíveis, explicando que a perda desse período pode ser irreparável. O diálogo, leitura, contação de histórias, a brincadeira, movimento, essa troca com crianças, facilita estimulações variadas, envolvimento e participação. São atitudes que educam a criança, dando a compreensão que a partir das interações, contatos próximos e estímulos do adulto com a criança sinalizam uma verdadeira educação lúdica.

Ainda nesse sentido, Piaget (1976), nos informa que é a partir dos dois anos que a criança passa a se estruturar como ser diferenciado dos outros animais – os animais, por mais desenvolvidos que sejam, não ultrapassam essa fase. É uma das fases mais importantes para a vida da criança em todos os seus aspectos e completa que essas manifestações simbólicas, começam a aparecer representadas na mente: exercícios motores dos músculos amplos e finos passam a ser guiados por intencionalidade, em uma manifestação psicomotora. É a fase do faz de conta, do jogo simbólico no qual tudo é explicado pela assimilação do "eu" da criança – ela brinca imitando tudo, como forma de expressar o mundo que viu e interiorizou.

Na concepção histórico cultural de Vygotsky (1988), indica que o homem constrói o seu conhecimento através da interação com o meio, porque o autor sabe também como este pode interferir no seu próprio desenvolvimento. E que cada ser humano tem a sua própria história sociocultural e está inserido numa cultura, vão ao falar de jogo, toma como importante o ato de brincar na formação do pensamento infantil.

A criança por intermédio do brincar refaz o discurso externo e interno, construindo o seu próprio pensamento. E que o jogo e o brincar são por si só a aprendizagem concreta, as regras e a imaginação auxiliam à criança, dando a ela habilidades e informal ou formal.

É importante que os educadores repensem a sua prática pedagógica, utilizando-se do entusiasmo de ensinar e aprender, pela maneira de ver, pensar, compreender e refazer o conhecimento. Em relação as atividades lúdicas, que permitem para a criança, condições de se prepara para a vida, assimilar conceitos, habilidades interagindo com o meio em que vive, adaptando-se às condições que o mundo lhe oferece e aprendendo a cooperar, respeitar, enfrentar seus limites, competir e conviver como um ser social, importante para O jogo, a brincadeira, enfim os lúdicos proporcionam prazer, diversão, entretenimento, representando desafios e que comprovam o pensamento reflexivo do ensino-aprendizagem,

Conforme os conceitos de Vygotsky (1998), podemos afirmar que o brincar é fonte de desenvolvimento e de aprendizagem, que se torna uma atividade que impulsiona o desenvolvimento, pois a criança se comporta de forma mais avançada do que na vida cotidiana, exercendo papéis e desenvolve-se ações que mobilizam novos conhecimentos,

habilidades e processos de desenvolvimento e de aprendizagem.

Durante as brincadeiras a criança utiliza seu corpo e o movimento como forma de interagir com outras e com o meio, produzindo culturas, embasadas em valores com a ludicidade, a criatividade e nas suas experiências de movimento. Podendo informar que, durante o brincar as crianças aprendem umas com as outras e se desenvolvem como seres sociais, que pensam que possuem atitudes, que geram novas capacidades, que desenvolvem novas habilidades de descobertas. E há inúmeras razões para brincadeira, pois sabemos que a mesma só faz bem, e só não perceber porque em muitos lugares isso incomoda tanto na sociedade ou algumas pessoas, pais, professores, mas sabemos que o brincar é um direito da criança, como apresentado na Lei 8.069, de 13 de julho de 1990, nos diz que toda criança tem o direito de viver o seu tempo de infância que é o de brincadeiras, práticas esportes e diversão.

Completa-se que a criança tem o direito de brincar e que as atividades lúdicas estão amparadas por lei, e esta é mais uma razão para que as crianças brincam, além das inúmeras situações que já foi citado, porque o brincar favorece a descoberta, a curiosidade, uma vez que ajuda na concentração, na percepção, na observação, em que as crianças crescem, movimentam-se no espaço, descobrindo-se no mundo e no seu próprio corpo.

É perceptível, no decorrer das reflexões a importância do brincar na educação infantil, tendo sido possível desvelar que a ludicidade é de extrema relevância para o desenvolvimento integral da criança e são elementos indispensáveis ao relacionamento com outras pessoas, estabelece com os jogos e as brincadeiras uma relação natural e consegue soltar-se, com as suas tristezas e alegrias, é por meio da brincadeira que a criança se envolve no jogo e partilha com o outro, o ato de aprender e ensinar, levando sempre em conta as realidades interna e externa da aprendizagem, proporcionam mecanismo para desenvolver a memória, a linguagem, a atenção, a percepção, a criatividade e habilidade para melhor desenvolver a aprendizagem e nessa perspectiva, as brincadeiras, os brinquedos e os jogos vêm contribuir para o importante desenvolvimento das estruturas psicológicas e cognitivas da criança.

Sugere-se que uma das maneiras de proporcionar aprendizagem nas brincadeiras é por meio dos espaços pedagógicos que são espaços criados para favorecer o brincar e proporcionar a criatividade e espontaneidade, que as crianças desenvolvem em suas brincadeiras. O brincar é uma atividade importante da infância, pois desenvolve a sua imaginação, concentração, atenção e muitas outras habilidades e na educação Infantil o brincar deve ser tratado como imprescindível, pois por meio do ato lúdico produz conhecimento e aprendizagens.

Destaca-se então, que os espaços da brinquedoteca, devem ser elaborados e planejados com as propostas dos educadores e de acordo com o interesse dos educandos, devendo ser sempre atrativos para as crianças e estimulado nos interesses para a ação pedagógica dos educadores, que é

fundamental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a produção da pesquisa, em cada etapa, foram concebidas consistências teóricas, que deram fundamentos, que esmiuçaram as indagações, envoltas da definição da ludicidade das brincadeiras nos espaços próprios, que esclareceram as relações da brinquedoteca e o processo de aprender no desenvolvimento da infantil.

E no decorrer das etapas do estudo, houve o esclarecimento acerca da urgência de compreender um pouco mais do ambiente do brincar das crianças, para associá-las as brincadeiras em um espaço especifico, a qual sua implementação dá uma visão didática e de recurso pedagógico, que favorecem elementos facilitadores do ensino-aprendizagem escolar, além de propiciam estímulos para o processo desenvolvimento cognitivo infantil.

Por meio desse contexto, foi focalizado a maneira que o brincar é para os educandos, como experenciam as temáticas aprendidas e ao mesmo tempo nos conceituou o papel da brinquedoteca nesse conjunto. E ao adentrar um pouco sobre a ludicidades, pode-se conseguir estabelecer ligações, que podem ampliar e legitimar conhecimentos e ao mesmo tempo aproximá-las muito dos ambientes infantis as suas práticas de ensino. Sendo muito relevante, o lançar mão de mediações e ações pedagógicas, para que os mecanismos lúdicos das aprendizagens infantis se tornem mais interessantes e motivadores para as crianças.

VANUSA APARECIDA DA SILVA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Guarulhos (2001); especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Campos Elíseos (2015); Professora de Educação Infantil - na EMEI Margareth de Fátima Marques de Azevedo, rede municipal da cidade de São Paulo

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. LEI N 9394/96. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Setembro de 1996. Editora do Brasil. Brasília, 1998.

CARVALHO, A. M.; ALVES, M. M. F.; GOMES, P.L. D. Brincar e educação: concepções e possibilidades. Psicologia em estudo. vol.10, no.2, p.217-226, 2005.

CUNHA, N.H.S. Brinquedoteca: definição, histórico no Brasil e no mundo. In: Friedmann A. O direito de brincar: a brinquedoteca. São Paulo: Edições Sociais/Abrinq; 1998. p37-52

_____ Brinquedoteca: um mergulho no brincar / Nylse Helena Silva Cunha.3 eds. São Paulo: Vetor 2001

FRIEDMANN, A. O direito de brincar: a brinquedoteca. 4ª ed. São Paulo: Abrinq, 1996.

KISHIMOTO, T. M. O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira, 1998.

_____Jogo, brinquedo, brincadeira e educação. São Paulo: Cortez, 1999.

_____ Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 11. ed. – São Paulo: Cortez, 2008.

PIAGET, Jean. Psicologia da criança. Rio de Janeiro. Forense. 1978.

SANTOS, O lúdico na formação do educador. 5 eds. Vozes, Petrópolis, 2002.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1989- 2000.

WAJSKOP, Gisela. O brincar na educação infantil. Caderno de Pesquisa, São Paulo, 1995. n. 92, p. 62-69.

_____ (Org.). Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____O brincar na escola: Metodologia Lúdico vivencial, coletâneas de jogos, brinquedos e dinâmicas. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____Concepções de brincar entre profissionais de educação infantil: implicações para a prática institucional. 1996. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo

aprendizagens desta faixa etária. E por fim foi redigido as considerações finais.

AVALIAÇÃO EM SALA DE AULA

RESUMO: Este trabalho tem como foco o processo de avaliação. Por meio deste, tentou-se entender o que é a avaliação, quais são os tipos e processos avaliativos aplicados nas salas de aula. O pressuposto teórico adotado consiste na ideia de que, os métodos de avaliação deveriam ser utilizados pelo professor com a intenção de diagnosticar o processo de construção de aprendizagem. Sendo assim, após revisão teórica os dados foram analisados a partir dos seguintes elementos: Definição de avaliar, O processo de avaliação ao longo do tempo, Avaliação tradicional, Para que avaliar e quem avaliar?, Avaliação não é uma medida, Avaliação na sala de aula, Avaliação formativa e mediadora, Avaliação como ferramenta para o processo de ensino-aprendizagem. Com isso encontrou-se o seguinte resultado: O ensino-aprendizado se dá de forma contínua, concebido a partir de experiências, agregando ao desenvolvimento total do educando e a avaliação deste processo deve ser contínua, formativa e mediadora, para acompanhar o desenvolvimento e buscar auxiliar nas dificuldades existentes.

Palavras-chave: Avaliar; Ensino-Aprendizagem; Ensino-Avaliação.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos muito tem-se falado sobre os diferentes tipos de avaliações, tanto na esfera institucional, no qual mede-se a qualidade das instituições de ensino, quanto a nível individual de cada educando, sendo este segundo o foco de nosso estudo.

O presente trabalho tem como objetivo estudar a avaliação em sala de aula, infelizmente nos cursos de formação de professores não orientam de forma eficaz este aspecto tão importante do desenvolvimento das atividades escolares, fazendo com que muitos utilizem esta ferramenta para classificar, desta forma tentou-se responder aqui a seguinte questão: Como utilizar em sala de aula a avaliação como uma ferramenta formativa, para auxiliar no conhecimento dos educandos?

Buscou-se apresentar a avaliação formativa e mediadora, em que o educando é o ator principal, sendo seu conhecimento construído no decorrer da sua vida escolar, por meio das descobertas e a avaliação utilizada como ferramenta para auxiliar nas buscas de novas estratégias para o ensino-aprendizagem.

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 reconhecer como se dá a intervenção da perspectiva da avaliação de forma formativa em sala de aula.

DEFINIÇÃO DA PALAVRA AVALIAR

Segundo o dicionário Aurélio, avaliar significa: Determinar o valor de., Compreender, Apreciar, prezar-se, reputar-se, conhecer o seu valor.

O PROCESSO DE AVALIAÇÃO AO LONGO DO TEMPO

Inicialmente acreditava-se que o ato de avaliar poderia ocorrer por meio de provas e testes, não levando em consideração o educando como sujeito construtor de seu conhecimento, o professor nesta posição era o detentor de todo conhecimento que passaria para seus educandos.

Atualmente encontra-se resistência tanto pela sociedade, quanto família e alguns educadores, outras formas de avaliação que não seja a tradicional. Com relação a isto, Hoffman (2009, p. 13) destaca:

Muitos fatores dificultam a superação da prática tradicional, já tão criticada, mas dentre muitos, desponta sobremaneira a crença dos educadores de todos os graus de ensino na manutenção da ação avaliativa classificatória como garantia de um ensino de qualidade, que resguarde um saber competente dos alunos.

AVALIAÇÃO TRADICIONAL

Muitas instituições de ensino, ainda insistem no modelo tradicional de avaliação,

justificando para tal fim a resistência das famílias, da sociedade, que cobra uma avaliação classificatória e quantitativa, contrapondo o que diz a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96 no seu artigo 24. "A verificação do rendimento escolar observará critérios, dentre eles podemos destacar: a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre as eventuais provas finais".

A sociedade tem certa resistência com relação ao sistema de avaliação das escolas inovadoras, tendo como crença popular, que os professores sejam menos exigentes ao avaliar os diversos aspectos da aprendizagem frente à avaliação tradicional. Neste aspecto Hoffman (2009, p. 14) destaca três pontos fundamentais da avaliação tradicional:

I. O sistema de avaliação tradicional, classificatório, assegura um ensino de qualidade?

II. A manutenção das provas e notas é garantida do efetivo acompanhamento dos alunos no seu processo de aprendizagem?

III. O sucesso de um aluno na escola tradicional representa o seu desenvolvimento máximo possível?

O aprendizado por meio de um processo quantitativo, se converte em memorização que visa alcançar êxito nas provas ou, ao menos, obter a aprovação.

PARA QUE AVALIAR E QUEM AVALIAR?

A avaliação é um processo natural para que o professor tenha uma noção dos conteúdos assimilados pelos educandos, bem como saber se as metodologias de ensino adotadas por ele estão surtindo efeito na aprendizagem de seus alunos.

Segundo Hadji (2001, p.15-16):

A avaliação, em um contexto de ensino, tem o objetivo legítimo de contribuir para o êxito do ensino, isto é, para a construção desses saberes e competências pelos alunos. O que parece legítimo esperar do ato de avaliação depende da significação essencial do ato de ensinar. A esperança de pôr a avaliação a serviço da aprendizagem e a convicção de que isso é desejável não são, portanto, absolutamente o fruto de caprichos pessoais ou a manifestação de fantasias discutíveis. Trata-se de uma esperança legítima em situação pedagógica: a avaliação formativa é o horizonte lógico de uma prática avaliativa em terreno escolar.

A avaliação não deve ser somente o momento de realização de provas ou testes, mas um processo de construção contínua que ocorre dia após dia, sendo um elemento de integração e motivação para o processo de ensino-aprendizagem.

A AVALIAÇÃO NÃO É UMA MEDIDA

Inicialmente já discutimos o significado da palavra avaliar, embora seja difundida a ideia de que avaliar seja sinônimo de medir, de atribuir "valor" sob a forma numérica de um conceito, reconhece-se que avaliar não significa ou não se restringe a medir.

Nesse aspecto Hadji (2001, p.27),

afirma:

A medida é assim uma operação de descrição quantitativa da realidade. Mas a avaliação, pelo menos em sua forma dominante de prática de notação, não equivale precisamente atribuir números a coisas? Aí está a origem da ilusão: aparentemente, há identidade formal entre as operações de medida e de notação. E a ideia de que a avaliação é uma medida dos desempenhos dos alunos está, como já vimos, solidamente enraizada na mente dos professores... e, frequentemente, na dos alunos.

AVALIAÇÃO DENTRO DA SALA DE AULA

O ensino-aprendizagem se dá por meio de experiências de vivências múltiplas, agregando o desenvolvimento total do aluno. A avaliação deste processo de ensino-aprendizagem deve ser contínua, cumulativa, não priorizando apenas o resultado ou processo, mas a prática de investigação para a aquisição da construção deste conhecimento. Nesta relação Hoffmann (2009, p. 66), afirma:

As tarefas são elementos essenciais para a observação das hipóteses construídas pelos alunos ao longo do processo. Por meio delas, professores de todos os graus de ensino poderão estabelecer o diálogo com os educandos, no sentido de debruçar-se sobre sua produção de conhecimento para compreender em que momento se encontram, qual a dimensão do seu entendimento.

O processo avaliativo em sala de aula, deve levar em conta o educando em sua totalidade, não delimitando medidas para seu aprendizado.

AVALIAÇÃO FORMATIVA E MEDIADORA

Na avaliação formativa, o aluno aprende e desenvolve habilidades após ser avaliado. Para Perrenoud (1991, p.50, apud Hadji, 2001, p. 20) é “formativa toda a avaliação que auxilia o aluno a aprender e a se desenvolver, ou seja, que colabora para a regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo”.

A avaliação formativa favorece o desenvolvimento daquele que aprende, podemos dizer que é um “aprendizado formativo”, não necessitando seguir nenhum padrão. Com relação a isto, Hadji (2001, p. 20) diz:

Uma avaliação formativa informa os dois principais atores do processo. O professor, que será informado dos efeitos reais do seu trabalho pedagógico, poderá regular sua ação a partir disso. O aluno, que não somente saberá onde anda, mas poderá tomar consciência das dificuldades que encontra e tornar-se-á capaz, na melhor das hipóteses, de reconhecer e corrigir ele próprio seus erros.

Corroborando com estas informações Macedo (1993, p.30, apud Hoffman, 2009, p. 66-67), afirma:

Antes se tratava de saber bem (o professor), para transmitir ou avaliar certo. Agora se trata de saber bem para discutir com a criança para localizar na história da ciência o ponto correspondente ao seu pensamento,

para fazer perguntas “inteligentes”, para formular hipóteses, para sistematizar quando necessário.

Desta forma o aluno torna-se sujeito de seus atos e seu aprendizado, tornando-se autônomo intelectualmente.

AVALIAÇÃO COMO FERRAMENTA PARA O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

A avaliação do processo ensino-aprendizagem tem como objetivo o aprendizado efetivo dos educandos, o professor tem o papel de mediador para que o conhecimento dos educandos seja alcançado, a partir das oportunidades que lhe são oferecidas e a avaliação dá-se como forma de observação durante este processo. Frente a isto RAMOZZI-CHIAROTTINO (1988, p.30, apud Hoffman, 2009, p.31) diz:

Por que o conhecimento possível? Explica-se: porque a capacidade de conhecer é fruto de trocas entre o organismo e o meio. Essas trocas são responsáveis pela construção da própria capacidade de conhecer; sem elas, a capacidade não se constrói.

O professor tem o papel de oferecer as oportunidades e desafios para construção deste conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho procurou-se analisar a avaliação em seus diferentes aspectos. Ao pensar em avaliação, devemos levar em conta que o aluno passa por um processo constante de avaliação em sua vida escolar.

Demonstrou-se que a avaliação é um processo abrangente, que implica uma reflexão sobre a prática, buscando captar avanços, as dificuldades a fim de possibilitar a tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos que dificultam a aprendizagem dos alunos, sendo esta avaliação feita de forma continua e progressiva.

Outra constatação que o estudo permitiu, consiste no fato de que a avaliação tradicional, quantitativa e classificatória, não auxilia em nada o avanço e o crescimento da aprendizagem do aluno, somente com uma avaliação formativa e mediadora, pode ter esta finalidade.

O ensino-aprendizagem é concebido como experiências de vivências múltiplas, agregando o desenvolvimento total do aluno.

A avaliação formativa mediadora deve ser contínua, cumulativa e sistemática na escola, com o objetivo de diagnosticar a situação de aprendizagem de cada aluno, suas dificuldades para possíveis intervenções.

VIVIANE DA CRUZ SILVA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Nove de Julho (2013); Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade Nove de Julho (2014); 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

AURÉLIO, Dicionário, Disponível em: https://dicionariodoaurelio.com/. Acesso em 19 Nov. 2018.

CAIADO, E.C. A avaliação do aluno, 2016, disponível em: https://educador.brasilescola.uol.com.br/orientacoes/a-avaliacao-aluno.htm. Acesso em 19 Nov. 2018.

CONCEIÇÃO, J.L.M. A avaliação segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. 2016. Disponível em: http://educacaopublica.cederj.edu.br/revista/artigos/a-avaliacao-segundo-a-lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao. Acesso em 19 Nov. 2018.

HADJI, C. Avaliação Desmistificada, Porto Alegre, Artmed, 2001.

HOFFMANN, J. Avaliação Medidora – Uma prática em construção da pré-escola à universidade, 32ª edição, Porto Alegre, Mediação, 2009.

LUCKESI, C.C. Avaliação da Aprendizagem Escolar Estudos e Preposições, 1ª edição, São Paulo, Cortez, 2013.

SILVA, M.A. O que é avaliar? 2016, Disponível em: https://educador.brasilescola.uol.com.br/orientacoes/o-que-avaliar.htm. Acesso em 19 Nov. 2018.

JOGOS COOPERATIVOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

RESUMO: Este trabalho foi realizado por meio de estudos bibliográficos sobre o contexto histórico das aulas de Educação Física, como se aplicam estas aulas na atualidade e o papel deste professor como mediador. Em virtude das mudanças curriculares ocorridas nos últimos anos se faz necessário metodologias de ensino que contemplem a nova proposta pedagógica. O principal objetivo de estudo foram os jogos cooperativos. Para tal foram estudados autores como: Antunes (2003), Barreto (2015), entre outros. Constatou-se que os jogos cooperativos por tratar de questões como cooperação, colaboração, trabalho em equipe, coletividade, entre outros valores, podem influenciar diretamente na formação pessoal visando a construção de uma sociedade mais igualitária para as futuras gerações.

Palavras-chave: Jogos Cooperativos; Educação Física; Educação Básica; Professor Mediador.

INTRODUÇÃO

EDUCAÇÃO FÍSICA E OS JOGOS COOPERATIVOS

As aulas de Educação Física ao longo de muitos anos foram voltadas para os esportes, treinamento e competição, sendo o aluno visto como atleta e professor como o treinador. Esta disciplina tinha uma importância menor que as outras que seriam cobradas para o vestibular ou afim. Os alunos eram treinados para competir e como nem todos tinham essas habilidades, poucos se destacavam.

Com o passar dos anos foram acontecendo mudanças significativas nas aulas de Educação Física passam a ser conteúdo curricular obrigatório para a Educação Básica.

Para acompanhar as mudanças curriculares os profissionais inseridos no ambiente escolar, bem como os professores, precisaram se adaptar ao novo currículo e pensar em estratégias que atendessem essas mudanças. O aluno deixa de ser visto como competidor apenas, e passa a ser visto como parte integrante de um sistema inclusivo, possibilitando que todos tenham os mesmos direitos e deveres, independentemente de suas habilidades físicas.

Atualmente pode se ver mudanças, porém ainda existe um longo caminho a ser percorrido para que de fato a Lei de Diretrizes e Bases, sancionada em 1996 possa ser levada à regra. Ainda é comum vermos aulas destinadas às disciplinas de Educação Física ser aplicadas por profissionais não especializados ou essas aulas sendo substituídas por momentos de brincadeiras por professores polivalentes.

O Parâmetro Curricular Nacional (1999), no que diz respeito à educação fundamental, cita que as crianças devem ser desafiadas por meio de jogos e brincadeiras a fim de interagir com o outro sem discriminação de raça, etnia, religião e outros. As crianças devem ser capazes de lidar com os desafios corporais e limitações por meio da cooperação e coletividade.

Neste contexto surge o papel do professor como mediador, deixando claro qual sua metodologia e objetivos a serem alcançados. O professor deve ter clareza e formação para adaptar suas aulas a fim de contemplar seus educandos com o objetivo de formar cidadãos capazes de interferirem no meio social de forma participativa e ativa. Um dos objetivos é que o aluno perceba que não é necessária a competição e sim a participação em prol da equipe.

Os jogos cooperativos têm por finalidade auxiliar aqueles que encontram dificuldades ou limitações, pois quando o trabalho é realizado em grupo com o mesmo objetivo, todos podem participar mesmo com suas dificuldades, pois ao final é o grupo quem vence.

Reconhecendo a importância dos jogos cooperativos, passou se a questionar se os jogos cooperativos poderiam ser inseridos nas aulas de Educação Física a fim de quebrar os paradigmas ultrapassados desta disciplina.

Este trabalho teve como principal objetivo compreender as contribuições dos jogos cooperativos nas aulas de Educação Física

na Educação Básica.

Justificando esta pesquisa há o fato de que, ao utilizar os jogos cooperativos o professor mediador esteja trabalhando questões físicas e ainda atribuindo valores por meio da contribuição e cooperação entre os alunos.

Este trabalho contribuirá, enfim, para mensurar se os jogos cooperativos podem ser utilizados como ferramenta pedagógica e como mudança de comportamento individualizado para um comportamento a favor da sociedade.

A EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLARIZAÇÃO BÁSICA

Por muito tempo as aulas de Educação Física eram vistas como um momento onde a brincadeira prevalecia sem nenhum objetivo específico. Dentro e fora do ambiente escolar esta disciplina era vista como menos importante que as outras disciplinas, ou, como momentos de aprender algumas regras de esportes para competições em campeonatos. Assim: "professor-treinador e aluno-atleta" (MATTOS e NEIRA, 2000, p. 10).

Os alunos tinham que ter habilidades atléticas para se destacarem nas aulas a fim de competirem com seus pares ou ainda para participarem de competições interescolares.

Nas décadas de 70 e 80 estas competições e a forma de ver as aulas de Educação Física eram apenas com este cunho desportivos. Com o passar dos anos, após estudos e novo olhar para a Educação Básica, as aulas de Educação Física passaram a ser conteúdo obrigatório, apesar de alguns ainda não dar a devida importância para estas aulas.

A LDB em seu artigo nº 26 § 3º fala da inclusão da Ed. Física como componente curricular obrigatório da educação básica, "A Educação Física integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da educação básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar sendo facultativa nos cursos noturnos" (BRASIL, MEC, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999, p. 45).

Existe ainda uma longa distância a ser percorrida para que de fato se faça valer a LDB sancionada em 1996. No Brasil a realidade desta disciplina ainda é bem aquém do que determina a Lei. Existem escolas que não oferecem aulas de Educação Física na Educação Infantil, por exemplo. É comum que as crianças nos momentos que seriam destinados a estas aulas, fiquem brincando sem nenhum planejamento ou objetivo específico.

Nas séries iniciais do ensino fundamental é mais comum ver as aulas sendo executadas, porém é no ensino médio que se vê com mais frequência o conteúdo curricular ser seguido à risca.

Esta falta de seriedade com as aulas de Educação Física não acontece somente nas escolas públicas, mas também nas escolas de ensino privado. A importância acaba sendo maior para as disciplinas que serão cobradas nos vestibulares ou outros programas afins.

Os investimentos para os profissionais da Educação também são poucos, ainda mais no que diz respeito a aulas consideradas "menos

importantes". O educador ou professor desta disciplina deve ser qualificado para a função a fim de se fazer cumprir o que é descrito em Lei.

Estas aulas devem ser ministradas por professores graduados na disciplina de Educação Física, mas se analisarmos o que acontece na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental temos uma realidade bem diferente. É comum vermos professores polivalentes aplicando as aulas em forma de "brincadeiras" para preencher o tempo destinado a essas aulas.

Conforme a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96), "a Educação Física deve estar presente em todo o Ensino Básico, sendo componente curricular obrigatório da Educação Infantil ao Ensino Médio" (LDB, art. 26, § 3º).

O Parâmetro Curricular Nacional da educação fundamental cita que a criança deve enfrentar desafios corporais por meio de brincadeiras e jogos de regras. Ser capazes de interagir com seus pares sem discriminações, raciais, sócio econômico ou de gêneros. Enfrentar situações de competitividade respeitando as regras e estabelecer relações entre práticas de saúde e exercícios.

Pensando numa forma de mudar as barreiras encontradas nesta disciplina e de ver as aulas de Educação Física conforme descreve o PCN e a LDB, alguns jogos de regras foram surgindo a fim de mudar o cunho meramente competitivo. Dentre eles surgem os jogos cooperativos.

O PROFESSOR COMO MEDIADOR

Atualmente, a competição se torna uma prática natural dos indivíduos. Existe um pensamento subjetivo que a competitividade é a melhor forma de se sobrepor a outro indivíduo. A competição assume um papel importante desde os primeiros anos de vida, com os irmãos, com os colegas de escola, na família, no trabalho, enfim, se faz presente na vida do indivíduo.

Esta forma de competir fez parte da história da evolução dos seres humanos, onde os lugares de destaque sempre foram ofertados àqueles que de alguma forma sobressaiam sobre os outros.

A escola é por excelência um espaço competitivo, pois somente os melhores alunos assumem papel de destaque nas diversas áreas do conhecimento. Por assim ser, não seriam diferentes as ocupações de destaques para os melhores alunos nas aulas de Educação Física.

Com o surgimento das novas propostas educacionais as aulas desta disciplina foram sofrendo várias modificações. Porém, a formação do professor ou a metodologia adotada por ele ou pela instituição escolar é o que determina se essas novas propostas são significativas ou não. É possível observar como nas outras disciplinas que não existe uma única maneira de pensar ou aplicar o conteúdo no contexto escolar.

Os jogos em si são instrumentos importantes para o desenvolvimento humano, por meio de regras e convivências. Não são apenas uma forma de diversão e

sim, proporcionam situações que podem ser exploradas de várias maneiras pedagógicas. "A criança deve jogar, mas todas as vezes que você lhe dá uma ocupação que tem a aparência de um jogo, você satisfaz a necessidade e, ao mesmo tempo, cumpre seu papel educativo" (BROUGÉRE apud DOHME, 2003, p.85).

É nesse contexto que surge a importância do mediador. O professor de Educação Física precisa deixar claro quais são as regras impostas e os objetivos a serem alcançados por meio da cooperação, solidariedade, entre outros. Cabe a este profissional a clareza de seus objetivos para que os alunos possam esquecer a competição e trabalhar em prol da sua equipe.

Com isso entende-se que o jogo é um excelente meio de desenvolver a criança e um excelente fim para ser desenvolvido. (ANTUNES, 2003, n.p.).

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais: "a Educação Física pode sistematizar situações de ensino e aprendizagem que garantam aos alunos o acesso a conhecimentos práticos e conceituais" (2001, p.27).

O processo de ensino aprendizagem não se dá pela aquisição de habilidades, e sim leva o aluno a refletir sobre seu corpo com autonomia de forma adequada e significativa para sua vida social.

Os jogos, brincadeiras ou atividades lúdicas, sejam elas competitivas ou cooperativas são situações reais de aprendizagem, exigindo do aluno ao tentar executar os movimentos, mais firmeza e conhecimento corporal. Sendo assim o professor deve utilizar essas ferramentas para explorar as capacidades corporais e de forma subjetiva trabalhar valores que são fundamentais para se viver em sociedade.

Ainda de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (2001), quando uma criança é rotulada por suas incapacidades, dificilmente ela conseguirá superar suas limitações por já estar estigmatizada e se considerar incapacitada. Para quebrar essas barreiras o professor deve oportunizar as qualidades e diferenças de cada um valorizando suas conquistas.

O professor como mediador deve propor atividades que contemplem todos os alunos e que os mesmos se sintam participantes ativos deste processo.

Por meio dos jogos cooperativos se desenvolve uma educação que não exclui. É possível incluir àqueles que têm maior dificuldade, com o direito de participação ativa, pois ao final do jogo a vitória será comum a todos do grupo ou equipe.

É possível observar que o professor de Educação Física tem uma proposta bastante relevante para enriquecer suas aulas. Os jogos cooperativos têm por finalidade desenvolver nos alunos a capacidade de colaborar e ajudar o outro, e tem como consequência cooperar com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

OS JOGOS COOPERATIVOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A forma como eram vistas as aulas de Educação Física, voltada para a competitividade e rivalidade dificultavam o

relacionamento interpessoal, gerando um clima de estresse e tensão. Já nos jogos cooperativos dificilmente se têm perdedores, o principal objetivo é quer todos se apoiem e que todos vençam.

Jogos cooperativos são dinâmicas de grupo que têm por objetivo despertar a consciência de cooperação e promover efetivamente a ajuda entre as pessoas. No jogo cooperativo, aprende-se a considerar o outro que joga como um parceiro, e não como adversário, fazendo com que a pessoa aprenda a se colocar no lugar do outro, e não priorizar apenas o seu lado (CLEMENTE, 2016, n.p.).

Por meio destas vivencias o aluno pode refletir e constatar que os jogos cooperativos são mais prazerosos do que a disputa individualizada. Por meio dos jogos é trabalhado questões de regras e solidariedade numa situação onde todos podem ganhar sem o cunho da disputa.

Proporciona à pessoa o trabalho em equipe ou em grupo, com o mesmo objetivo, respeitando a colaboração e o ritmo de cada participante.

Por intermédio dos jogos cooperativos é possível auxiliar aqueles que têm maiores dificuldades em lidar com certas situações ou ainda com a coordenação motora, pois um trabalho realizado em equipe sugere que todos possam colaborar mesmo com suas limitações e dificuldades.

O principal objetivo do jogo cooperativo é que todos possam participar de forma igualitária, que joguem um com o outro e não um contra o outro, assim proporciona colaboração, participação, enfrentamento das dificuldades e socialização.

Segundo ORLICK (1989, p.110), nossa qualidade de vida futura e até nossa sobrevivência, depende da colaboração de uns com os outros. Todos nós vamos enfrentar dificuldades se não tivermos aptos a cooperar e nos preocupar com nosso semelhante e com as futuras gerações.

Segundo BARRETO, (2000 apud SOLER, 2003, p.21), os jogos cooperativos apresentam cinco princípios fundamentais que são: inclusão, coletividade, igualdade, desenvolvimento humano e processualidade.

Inclusão: trabalhar com as pessoas de forma a inserir todos no ambiente escolar, garantindo sua participação.

Coletividade: garantir que todos desenvolvam um trabalho coletivo sem que se sobressaia à individualidade dos participantes.

Igualdade: se refere à participação e responsabilidade de todos da equipe, com paridade de direitos e deveres, bem como a divisão dos benefícios conquistados.

Desenvolvimento: refere-se ao desenvolvimento humano e seu aprimoramento como sujeito da sociedade.

“Processualidade: a cooperação privilegia o processo (os meios), isso significa também que o trajeto é traçado à medida que é trilhado, progressivamente, valorizando os passos anteriores.” (BARRETO, 2000 apud SOLER, 2003, p. 24). É importante frisar que o que determinará a vitória ou não da equipe é a união e participação de todos os componentes do grupo.

No contexto escolar da Educação Básica podemos citar alguns jogos cooperativos,

conforme descreve Bellini (2018, n.p.):

Atividade prática

Público alvo: Crianças a partir de seis anos.

Objetivo: Reforçar o vínculo da equipe

Coloque as tarefas que devam realizar dentro de um saco. Coloque os alunos em volta do círculo. Coloque uma cadeira dentro de círculo e feche os olhos de um aluno com uma venda. Faça o girar para perder o sentido da localização e solte-o em direção de qualquer aluno que esteja no círculo. O primeiro amigo que for tocado se manifesta e tira do saco a tarefa que o amigo da venda deve realizar. Após a realização da tarefa será a vez daquele que foi tocado vendar os olhos e seguir com a brincadeira até que todos participem.

Atividade prática

Público alvo: Crianças a partir de sete anos.

Objetivo: Cooperação e diversão

Dividam os alunos em duas equipes. Eles devem ficar em pé em fila lateral e abrir as pernas encostando um pé no pé do outro para formarem um ziguezague. Assim que o professor der o sinal, o primeiro aluno deve se abaixar em posição de "engatinhar" e passar por debaixo das pernas dos colegas fazendo um ziguezague. Somente quando este aluno chegar ao último da fila e ficar em pé na posição dos demais é que o próximo se abaixar e continua a brincadeira até que todos façam o mesmo percurso.

Atividade prática

Público alvo: Crianças, jovens e adultos.

Objetivo: Desenvolvimento físico e colaboração

Dividam os alunos em duas equipes. Eles ficarão em seus campos e na área onde faz gol só poderão andar engatinhando. Ao sinal do professor com a bola no centro, as equipes se dirigem em direção à bola, porém não poderão se levantar e nem tocar a mão na bola, exceto o goleiro. Vence a equipe que tiver mais desenvoltura e marcar o maior número de gol no espaço de tempo determinado pelo professor.

Os jogos cooperativos podem ser utilizados em várias situações, no ambiente escolar, nas aulas de Educação Física, em treinamentos para fortalecer a equipe, em brincadeiras, dinâmicas de empresas, entre outras. Conforme a clientela e objetivos que se queiram atingir é que se definem as metas e regras.

Existem inúmeras brincadeiras e jogos cooperativos que podem ser trabalhados no ambiente escolar pelo professor de Educação Física ou até mesmo por outros professores que queiram trabalhar os conceitos. Uma vez que as finalidades deste tipo de jogo é aproximar o grupo, auxiliar o outro, cooperar para as superações de dificuldades, incluir e colaborar de forma ativa com a sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por muitos anos as aulas de Educação Física foram vistas como momentos de brincadeiras, ou apenas com o cunho desportivo onde o aluno era treinado pelo professor para participarem de competições com o objetivo único de vencer e sobressair sobre os demais.

Com o passar do tempo foram surgindo Leis que tornaram as aulas destinadas a esta

disciplina, obrigatórias na Educação Básica, sendo apenas facultativa para os alunos do período noturno.

Após estudos que comprovaram a necessidade da inserção das aulas de Educação Física no currículo escolar foram surgindo novas metodologias para desmistificar o que se pensava sobre estas disciplinas e o professor de Educação Física também sentiu a necessidade de fazer adaptações curriculares.

A escola é por excelência um espaço de convivência social, onde se aprende a lidar e conviver com o outro de culturas, etnias, gêneros e raças diferentes. Dessas diferenças é que se constitui uma sociedade.

A fim de mudar as concepções anteriores dessas aulas e fazer adaptações conforme descrevem o PCN e a LBD, foram surgindo os jogos de regras sem a necessidade da competitividade, dentre eles surgem os jogos cooperativos.

Os jogos cooperativos auxiliam no desenvolvimento humano do indivíduo tornando-o mais participativo, colaborador e com responsabilidade social. Sendo seu principal objetivo que todos participem ajudando um ao outro e não mais de forma individualizada. A qualidade de vida e a sobrevivência estão ligadas de forma intrínseca à colaboração de uns com os outros no meio social. Por meio da colaboração e cooperação podemos almejar uma sociedade melhor para as futuras gerações.

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

ANTUNES, Celso. O Jogo e a Educação Física Infantil: falar e dizer, olhar e ver, escutar e ouvir. Petrópolis (RJ): Editora Vozes, 2003. Fascículo 15.

BARRETO, André V. de Barros. Jogos cooperativos: metodologia do trabalho popular. Disponível em: http://www.efdeportes.com/efd202/jogos-cooperativos-no-ensino-medio.htm. Acesso em: 22 Nov. de 2018.

BELLINI, Felipo. Dez Brincadeiras Cooperativas. Disponível em: https://demonstre.com/10-brincadeiras-cooperativas/. Acesso em: 29 Nov. de 2018

BITTECOURT, Marlon. Jogos cooperativos da escola. Disponível em: https://cooperamosnaescola.wordpress.com/category/conceitos/. Acesso em: 20 Nov. de 2018

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CLEMENTE, Heloísa. Educação Física Escolar. Disponível em: http://professoraheloisaedfisica.blogspot.com/2016/02/jogos-cooperativos.html. Acesso em: 29 Nov. de 2018

DOHME, Vânia. Atividades lúdicas na Educação. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

MATTOS M. G. e NEIRA M. G. Educação Física na Adolescência: Construindo o conhecimento na escola. São Paulo: Phorte Editora, 2000.

ORLICK, T. Vencendo a competição. São Paulo, SP: Círculo do Livro, 1989.

RODRIGUES, Ingrid V. A importância da prática da educação física. Disponível em: https://meuartigo.brasilescola.uol.com.br/educacao-fisica/a-importancia-pratica-educacao-fisica-no-ensino-fundamental-I.htm. Acesso em 20 nov. de 2018.

TALLAR, Vinícius; SELLOW, Marcela L.C. A importância dos Jogos Cooperativos no contexto escolar. Disponível em: http://www.vitrineacademica.dombosco.sebsa.com.br/index.php/vitrine/article/viewFile/231/232. Acesso em: 27 Nov. de 2018.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO

RESUMO: O objetivo do artigo é analisar a trajetória da evolução da educação. Em que momento o termo passou a ter importância para a adaptação do indivíduo na sociedade, visto que durante muito tempo ela foi praticada nas classes dominantes. A educação brasileira está fragmentada, diante da realidade social a política educacional passa a ser sistema de transformação, em que uma proposta de organização contribui para se alcançar o desenvolvimento intelectual, físico e social de uma pessoa. A democracia e a intervenção são fatores importantes para alcançar a qualidade, com um modelo educativo de acordo com o contexto social.

Palavras-chave: Evolução; Política; Democracia.

INTRODUÇÃO

O artigo nos traz ideias acerca do tema educação. Dúvidas apresentadas nos leva a reflexão quando a educação passou a ser entendida como necessidade do ser humano? Qual a sua importância? Houve avanços ou retrocessos? Resgatar a história da educação brasileira, suas dificuldades e considerações, seus documentos e políticas públicas, por meio de pesquisas bibliográficas são acreditar nas reformas educacionais e no desenvolvimento da sociedade, a educação com qualidade é um direito de todos.

O processo fundamental para o desenvolvimento dos grupos e conhecimentos de suas histórias requer participação de todos.

Vale ressaltar que para preservar a história é preciso voltar no passado e reconstruir os acontecimentos. Cada época tem seu interesse social e político que resgata a experiência e favorece a compreensão. Sem modificar conceitos e ampliar os conhecimentos, a história da educação nos leva a uma imagem que aspirava mudanças.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

A educação perpassa todas as épocas históricas, de acordo com a necessidade da sociedade. Ela foi fundamental para que o homem fosse inserido nos grupos sociais tendo sua experiência voltada para a compreensão e ampliação do conhecimento.

A história da educação no Brasil iniciou no período colonial, por meio dos jesuítas. A transmissão do conhecimento era promovida para difundir a crença cristã. Durante séculos a educação se manteve neste panorama. É importante ressaltar que o sistema educacional no Brasil, apresentou mudança com a vinda da Família Real, no início do século XIX, rompendo com a situação anterior, porém continuou sem importância.

A estrutura de uma política nacional de educação foi difundida na constituição de 1824, na qual o princípio de liberdade de ensino era a instrução primária gratuita a todos os cidadãos.

Em 15 de outubro de 1827, foi aprovada a 1ª lei sobre o Ensino Elementar, que determina a criação de escolas de 1ª letras em vilas e vilarejos e escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas. Foi um fracasso, pois não tinha educando suficiente para matrícula.

Com a Proclamação da república em 1889, a educação começou a ser mais valorizada, dando início ao processo de desenvolvimento mantido pelo poder público.

DA PROCLAMAÇÃO DA REPÚBLICA AO REGIME MILITAR

A educação no período colonial e monárquico era função de instituição privada, sempre voltada à formação de elite. Com a Proclamação da República, o ensino público expandiu e era configurado em Ensino Primário, Secundário e Superior. Essa estrutura foi reformulada em 1971 com a Lei de Diretrizes e Bases. A Educação Infantil passou a fazer parte da Educação Básica, o Ensino Fundamental passou a ser obrigatório para crianças entre 6 e 14 anos.

O Conselho Nacional de Educação define a grade curricular e cada sistema educacional define as necessidades de cada região. O investimento em educação foi estabelecido, preocupada com a qualidade de ensino.

Entre 1889 e 1930 foram feitas cinco reformas com o objetivo de unificar o currículo em todo país, um dos movimentos mais importantes ficou como Escola Nova que tinha como função defender a escola pública universal e gratuita.

No início da Era Vargas, com o Decreto 19.402 de 14 de novembro de 1930, foi criado o "Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública" e após dois anos alguns intelectuais brasileiros assinam o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

Com a Constituição de 1934 foi incluído artigo que se trata da educação:

Art 149 – A educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos, cumprindo a estres proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana.

Com o fim do Estado Novo, surge a Constituição de 1946 e com ela a gratuidade para o ensino primário.

PARA QUE SERVE A EDUCAÇÃO?

A educação serve para entendermos o mundo em que vivemos, para nos adaptar e alcançar objetivos. Produzir saberes, relacionar e assimilar é um trabalho educativo.

Para que o objetivo da educação seja cumprido a escola é uma das maneiras para se "apropriar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso do saber" (Savani, 1997, p. 15).

É responsável pela formação de um pensamento crítico, nos dar base e nos introduzir na sociedade como cidadão. Conquistar por intermédio da prática educativa espaço nos movimentos sociais, focando no valor que a cultura histórica nos traz. Sem essa perspectiva o educando fica ferem de outros protagonistas sociais.

As diversas experiências de aprendizagem, a socialização dos modos de convivência foi repassada para o educando por meio de um pensamento moldado. A dominação social é diferente de preparar o indivíduo para o mundo. Sabe-se que a educação atravessa o ambiente escolar, com trocas, intervenções e complexidade. Inventar e criar são condições para o desenvolvimento e formação da pessoa.

REGIME DEMOCRÁTICO – CONSTRUTIVISMO

Hoje muito se fala em nova visão do mundo e para entender um pouco mais esse raciocínio é preciso buscar base para consolidar e enraizar o aprendizado. A oportunidade e a variedade de interesses nos levam a um caminho de práticas e planejamento que contribui para o desenvolvimento.

Na área da educação o construtivismo tem se destacado, visto que é uma prática de concepção produtiva, com um currículo

adaptado ao ritmo e a necessidade de cada um. A transformação minimiza o fracasso e abre espaço para uma nova geração. Trata-se da divisão entre teoria e prática, dar significado e separar o pensar do fazer e vice-versa.

A democracia defende o direito de todos os indivíduos participarem, com um ideal a atingir e assim cumprirem seu papel na sociedade. Essa necessidade de mudança é fortalecida no construtivismo, na qual a criança constrói seu conhecimento, toma decisões e reflete o resultado (consequências).

Os aspectos mais notáveis desse movimento é reconhecer e fortalecer essa organização. A autonomia reconhece o direito que ele tem de escolher a forma como irá alcançar o objetivo.

As características do novo regime adotado é consequência do novo ponto de vista pedagógica no qual democratizar o ensino traz benefícios individuais e corporativos. É um discurso que abre espaço para a cidadania e para o bem comum.

É apresentado um método no qual o conhecimento é adquirido por hipóteses, formulações de questões e autonomia. O construtivismo é a democratização do ensino, no qual construir conhecimento, dar voz ao aluno faz parte do desenvolvimento cognitivo.

Sabe-se que a estrutura do novo sistema é relacionada ao aprendizado lúdico, concreto e visual, a aula prática antecede a teoria. O professor transmite conhecimento e enfatiza.

O processo de aprendizagem respira concomitante com a ação política valorizada, justificando sua estrutura construída pela educação igualitária. A redução de direitos exclui elementos sociais e estabelece o agir "adequado e a construção de regras" que age com a filosofia individualista.

O sistema político que rompe paradigmas, que fortalece as diferenças abre caminho para um ensino de qualidade. Argumentar e introduzir o educando no processo de expansão e encaminhar para possibilidades. O reconhecimento de uma consciência, que se transforma e se constrói, exerce influência e forma valores. Vale ressaltar que o contexto social viabiliza o olhar construtivista, nos transportando para uma democracia cognitiva.

REGIME AUTORITÁRIO – TRADICIONAL

Pensar na escola como um ambiente metodológico é seguir uma vertente para se alcançar um objetivo. A educação sofre influência da época, comprovando que suas características se fortalecem na ausência ou presença de um discurso.

Do ponto de vista histórico, a escola surgiu de forma tradicional, na qual cumprir metas, alcançar notas e obter resultado final (aprovação ou reprovação) era sinônimo de punição. O efeito dessa prática com cobrança da sociedade nos leva a rigidez quando as normas. A aquisição do conhecimento se dá por meio do comportamento moldado e controlado, na qual há quantidade, mas não há qualidade, em que o ensino é centrado no professor e a conduta disciplinar é centrada na punição.

O método tradicional é autoritário e

numa ordem lógica estre sistema serve de instrumento para a obediência e o respeito.

Para aprofundar a compreensão que cerca o tema, é preciso voltar no tempo e entender como era o regime adotado. A educação com currículo específico e conteúdo pré-estabelecido possuía a imposição como marca registrada. Com códigos de conduta e educação tecnicista, a autonomia dos educandos era vista como uma afronta. Durante muito tempo era preciso sustentar os valores impostos e unificar a ideologia de todos, retirando do currículo tudo que levasse o educando a construir pensamento crítico.

Foi uma época de redução de direitos e diminuição de investimentos e restrição. Liberdade e luta eram palavras ligadas à subordinação.

Tratar dessas questões era uma prática proibida. Era uma visão fixista, na qual não se admite transformação. Uma das características marcantes é a forma arbitrária de determinar. O ser humano é imutável, movimentos e mudanças não se encaixam nesse ser, mas as transformações ocorrem, provocando inquietação e assim forçando uma alteração educacional.

PRÁTICA PEDAGÓGICA

tualmente muito se fala da prática docente. Suas funções, seu olhar e seus métodos para mudar a realidade de aprendizagem. Na luta por uma escola democrática, é fundamental pensar nas práticas e avaliações do trabalho, segundo questões comuns de forma diferente para atingir educandos que possuem ritmos e necessidades individuais. O processo ensino – aprendizagem é tarefa árdua e o planejamento é a forma mais eficaz para lidar com a diversidade em sala de aula.

A pedagogia tradicional que tinha como propósito manter o educando com pensamento moldado, sendo dominado socialmente, tinha foco no profissional que detinha o saber, que com sua disciplina rígida e códigos de conduta, não tinha ligação com o educando. Visto que sua função era receber a matéria, decorá-la de forma mecânica ou imposta, e caso o professor não alcançasse os objetivos instrucionais, o educando recebia punições. O ensino era condicionado e sua aplicação distanciava a teoria da prática. As características dessa época era a hierarquia, a confiança da família e a falta de discussão quanto as propostas educacionais. O professor reconhecido por todos, com um currículo padronizado e com a verdade voltada para ele somente.

A transição de um modelo tradicional para um modelo construtivista começou a ser discutida com alguns intelectuais se organizaram para debater modificações que achavam necessárias. Substituir o modelo era como colocar o aluno como centro do processo ensino – aprendizagem. O professor respeitava o conhecimento prévio do aluno e suas particularidades (contexto social). A finalidade dessa pedagogia é inserir o educando ao meio social dando importância as suas habilidades.

Há uma preocupação com o desenvolvimento, avanço e retrocesso. O profissional busca formação para proporcionar ao educando busca das

respostas. É uma via de mão dupla, na qual ambos aprendem e ensinam. Muitos professores estão utilizando referências, métodos e abordagens para produzir conhecimento, valorizando o processo.

Mediar é um desafio, colocar a prática na frente da teoria e dar sentido é o mesmo que tornar a aula significativa para o aluno. A formação do professor é contínua e contribui para uma educação de qualidade.

HISTÓRIA DA LEGISLAÇÃO NO BRASIL

Estudos revelam que no Brasil foram oferecidos cursos nos anúncios em jornais. Mas foi em 1904 que as escolas de Ensino a Distância foram instaladas, com o objetivo de capacitar quem precisava de emprego, sobretudo no setor do comércio. Com o passar do tempo outros cursos foram aparecendo e com ele os métodos evoluindo.

Por isso houve a necessidade de estabelecer regras, visto que o ensino não podia perder a qualidade. Mas a preocupação com o ensino no Brasil veio alguns anos depois e a legislação passou a ser assunto de debate.

A sociedade passou a pressionar o Estado e essa pressão veio acompanhada de uma construção coletiva, que concebia em a educação como direito de todos e dever do Estado.

No período Imperial que surgiu a primeira preocupação com a educação, o qual foi mencionado em um artigo, o direito a instrução primária e gratuita. Essa garantia ficou restrita a lugares mais populosos. Em outubro de 1827, determinaram que em todas as cidades, vilas e lugarejos fossem criados as escolas para atender a demanda.

Em 1854, foi reformulado o ensino e sua estrutura, dividindo em elementar e superior e com duração de quatro anos. Em 1891, houve mudanças à educação passaria a ser responsabilidade do Estado de federação.

A educação começou a ganhar força em 1911, pois foram instituídas leis que certificavam os estudantes nos cursos, tendo que passar por um exame final. No governo de Getúlio Vargas que aparece a legislação específica, em que menciona a necessidade de uma lei específica, posteriormente a LDB (Lei de Diretrizes e Bases).

Embora a LDB tenha sido promulgada em 1961, muitas divergências aconteceram no decorrer dos anos e até hoje surge críticas e a necessidade de modificações, visto que a sociedade sofre mudanças e garantir ao estudante uma formação adequada para que o mesmo seja inserido na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É inegável a responsabilidade de todos na evolução da educação. Sua transformação ao longo do tempo nos mostra por intermédio de uma ampla pesquisa que o modelo educativo iniciou numa sociedade burguesa, atingindo a uma minoria e durante muito tempo nada mudou.

Com a Proclamação da República, surgiram também alguns documentos que visavam à reforma do Ensino e algumas alterações em sua estrutura, permitindo assim que um número maior de pessoas tivesse acesso à

educação.

O objetivo da educação é entender e fazer parte da sociedade, sendo protagonista, com a pedagogia tradicional isso não era possível, visto que os educandos eram vistos como classe dominada, um retrocesso a democracia. Com a inserção da pedagogia construtivista na qual a aprendizagem é construída a partir do conhecimento prévio do aluno, a prática passa a ser vista de forma positiva o que viabiliza e fortalece o ensino – aprendizagem.

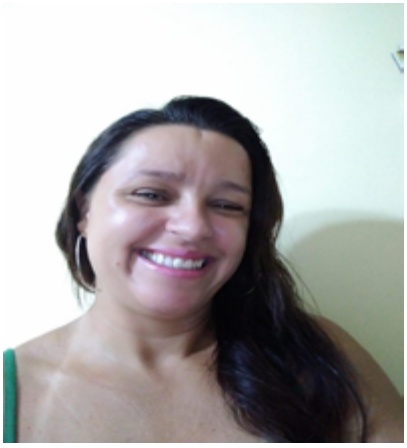
Apesar de ter tido alguns avanços, políticas públicas e ações voltadas para minimizar o fracasso nas instituições escolares, ainda é urgente as mudanças, visto que a transformação engloba todos.

No decorrer da nossa história observamos que a necessidade da sociedade refletia nas perspectivas para a educação. Presenciamos avanços, proporcionando a todos uma educação que se depara com o objetivo principal – desenvolvimento de todos os envolvidos. Habilidades e competências para que possamos alcançar o entendimento da história da educação, destinadas as várias fases, esferas e modelos a serem seguidos.

A Ciência e a Filosofia são modelos que nos norteia. Experimentar e compreender a trajetória da educação nacional nos remete a preservação do que é bom e mudança no que não está dando certo.

Relacionar o passado e o presente em sua evolução é um papel importante para investigar a origem e sua crítica construtiva envolvendo segmentos e os momentos mais difíceis. A educação é um processo de aprendizagem, que durante muito tempo evidências apontam para a forma de adaptação ao meio.

Nós adquirimos comportamentos que nos caracterizam como seres pensantes e nos integram na sociedade, mesmo que haja uma intencionalidade consciente, sabemos que é a melhor forma de transição e aproximação do esperado.



CRISTIANE AMARO DA SILVA

Graduação em Pedagogia pela Universidade da Cidade de São Paulo (2014); graduação em História pelo Instituto Superior de Educação Elvira Dayrell (2016); pós-graduada em Educação Inclusiva pela Faculdade Campos Salles (2018); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I - na EMEF João Ribeiro de Barros, Professora de Educação Básica I - na EE Annita Guastini Eiras.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. L. de A. História da educação. 2 ed. São Paulo: Moderna, 1993.

AZEVEDO, R. "A história da Educação no Brasil: uma longa jornada rumo à universalização". Disponível em: <www.gazetadopovo.com.br/educacao/a-historia-da-educacao-no-brasil-uma-longa-jornada-rumo-a-universalizacao>. Acesso em 01 dez. 2018.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 7. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012.

HORA B., V. Teorias da Aprendizagem. 2 ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2011.

MATUI, J. Teoria construtivista sócio-histórica aplicada ao ensino. São Paulo: Moderna, 1996.

OLIVEIRA, K. J. V. Prova: instrumento avaliativo antigo abordado através de uma perspectiva construtivista. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao>. Acesso em 01 dez. 2018.

OLIVEIRA, M. A. C. Intervenção Psicopedagógica na Escola. 2 ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2009.

SAVANI, D. História das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2011.

AS IMPLICAÇÕES DOS JOGOS NO ENSINO DE CONTEÚDOS ATITUDINAIS PARA ESCOLARES DO ENSINO FUNDAMENTAL I

RESUMO: O presente artigo utiliza-se do método bibliográfico e tem como proposta identificar as possíveis implicações do conteúdo e estratégia "jogo" na aprendizagem de conteúdos atitudinais em escolares do ensino fundamental I. O jogo tem despertado interesses de diversos estudiosos: Huizinga (1980), Caillois (1979, 1990), Brougère (1998), Vygotsky (1989), Piaget (1977), Kishimoto (1994) e João Freire (2005). Para entendê-lo e compreendê-lo, pesquisei informações que nos possibilite perceber a sua essência, seu conceito, retratando assim algumas nuances que o caracterizasse, para então estabelecer relações com os conteúdos atitudinais. Este conteúdo traz o ensino de atitudes, valores e normas se tornando extremamente relevante no contexto escolar. Com o referido trabalho, concluí-se que os jogos são vistos como um exemplo de conteúdo capaz de promover a discussão de valores positivos para a formação de alunos autônomos e participativos. É ressaltado, com a sua utilização, o desenvolvimento de valores, de comportamentos e de atitudes tais como o respeito, a solidariedade, a participação, a cooperação, a autonomia, liberdade, autoestima, confiança, cumplicidade e a justiça. Ressaltando a importância do professor como mediador e facilitador de discussões e reflexões, pelos quais se torna possível a aprendizagem e a mudança de atitudes.

Palavras-chave: Jogo; Conteúdo Atitudinal; Educação Física Escolar.

INTRODUÇÃO

Atualmente observa-se uma alarmante perda de valores no contexto escolar como, agressões físicas e morais, falta de ética, preconceitos.

A educação, que tem como meta o desenvolvimento integral do aluno e como referencial os quatro pilares da educação do relatório da Unesco, que apresenta propostas essenciais para o desenvolvimento das competências. Sendo eles: “aprender a ser”, “aprender a conviver”, “aprender a conhecer”, “aprender a fazer” .

A Educação Física apresenta e defende o jogo como um dos conhecimentos a ser pedagogicamente sistematizado e trabalhado no âmbito curricular (SOARES et al, 1992; RESENDE, 1992; TAVARES, SOUZA Jr, 1996; FONSECA e MUNIZ, 2000, RETONDAR 2000, 2001).

O jogo cria uma situação de regras que proporcionam uma zona de desenvolvimento proximal no aluno, aprendendo a distinguir entre objeto e significado. (OLIVEIRA, 1999, p.67).

Podemos dizer que jogo é um universo, compreendido muito bem pelas crianças e, ao mesmo tempo, um fenômeno extremamente complexo. A preocupação com o fenômeno jogo, apesar de intensa, é demonstrada com maior ênfase pelos estudiosos da Educação.

Quanto a Educação Física, coube, até agora, o interesse pelos jogos em si, com sua utilização, muitas vezes, quase que despreocupada. (DARIDO, 2005, p.156).

Para Galvão (1996), o jogo aparece como um dos mais apropriados para conduzir a autonomia, pois através dele é possível formar sujeitos capazes de cooperar, de questionar, criticar e transformar.

Segundo Rossetto Junior e et.al. (1997), o foco da intencionalidade educativa do jogo deve apontar para objetivos no resgate de valores humanos, construção de regras e formação de cidadãos críticos.

O conteúdo jogo, é desafiador e de constante interesse dos escolares, objetiva-se identificar as implicações dos jogos no ensino de conteúdos atitudinais em escolares no Ensino Fundamental I .

CONCEITO DE JOGO

A palavra jogo nos possibilita diversas interpretações, fornecendo uma ideia ampla.

Huizinga (1980), conceitua o jogo como uma prática voluntária, com regras, tempo e espaço com um objetivo nele mesmo, contemplado com sentimentos e emoções.

Dentro da área educacional, observa-se que o jogo é como um veículo para o desenvolvimento social, emocional e intelectual dos alunos, com extrema importância a ser inserido no plano de trabalho.

Num contexto de educação escolar, o jogo proposto como forma de ensinar conteúdos às crianças aproxima-se muito do trabalho. Não se trata de um jogo qualquer, mas sim de um jogo transformado em instrumento pedagógico, em meio de ensino. (FREIRE, 1997, p.119).

GRESPAN (2002) caracteriza as

crianças de 06 à 10 anos como expansiva e com grande facilidade de expressão. Na parte motora está apta a executar tarefas com ritmos mais acelerado, gosta de participar de atividades que exijam força, agilidade, velocidade e destreza. Quando cobrada, pode apresentar respostas de instabilidade emocional.

SAVASTANO (1982) acrescenta que ela frequentemente brinca até a exaustão. Tende a ser audaciosa e até mesmo descuidada. Quer responsabilidades, especialmente na escola, devendo ser bem dosadas conforme possibilidades.

Estes dois autores demonstram características dessas crianças que nos possibilitam o trabalho com o jogo e possíveis reflexões de valores, normas e condutas.

Segundo Caillois (1990), alguns princípios podem ser verificados no jogo: ser regrado, prazeroso, estar fora da realidade, sem obrigação, absorvente, possuir tempo e lugar próprios. Desta forma, o jogo possui a ideia de limites, liberdade e invenção. Ainda segundo esse autor, o jogo torna fácil o que era difícil, razão pela qual a pedagogia e psicologia principalmente o utilizam na escola; assim o jogo possui fundamental na formação das crianças.

Existem dificuldades em definir um conceito exato sobre o jogo, é possível visualizar certas características próprias, e a partir deste ponto entender melhor a amplitude deste elemento.

O JOGO NA VISÃO DE ALGUNS AUTORES

Segundo Prodócimo et al. (2007), para falarmos em jogo, temos que citar o trabalho de alguns autores que têm uma enorme contribuição nesse assunto como (HUIZINGA 1980, CAILLOIS 1979, 1990, BROUGÈRE 1998, VYGOTSKY 1989, PIAGET 1977, KISHIMOTO 1994 e JOAO FREIRE 2005).

O estudo iniciará sobre o trabalho de Johan Huizinga (1980), um dos precursores dos estudos sobre jogos. Segundo esse estudioso holandês, não se brinca a não ser por iniciativa própria ou por livre adesão. Um brinquedo obrigatório perde o caráter de brinquedo, tornando-se, evidentemente, outra coisa qualquer.

O autor aponta como primeira característica do jogo o fato de ser uma atividade voluntária e livre, e quando existem ordens, deixa de ser jogo, pois perde a liberdade.

O fato de o jogo ser uma evasão da vida real apresenta-se como a segunda característica, pois não pertence à vida "corrente", trata-se de uma transferência para uma esfera temporária, como o "faz de conta" (PRODÓCIMO et alii., 2007).

Outra característica apontada por Huizinga (1980) é o fato de o jogo ser desinteressado, já que se situa como atividade temporária, com finalidade autônoma, e o jogador, ao praticá-lo, têm em vista uma satisfação que consiste na própria realização do jogo, como uma quebra na vida cotidiana. Dessa forma, o jogo assume a condição de parte integrante da vida.

A limitação ou o isolamento são apontados pelo autor como outra importante característica do jogo, pois se distinguem da vida cotidiana, tanto por sua duração quanto pelo lugar que ocupa, e, associada a isso, encontramos uma importante função do jogo que é ser um fenômeno cultural transmitido pelas gerações HUIZINGA (1980, apud PRODÓCIMO et al., 2007) .

Huizinga (1980, apud Prodócimo et al., 2007) a limitação no espaço é mais explícita que a limitação no tempo, pois todo jogo acontece em um espaço previamente delimitado, seja de maneira material ou imaginária, deliberada ou espontânea. Desta forma, a quadra, a arena, a mesa de jogo, possuem todos a função de espaços de jogo, cujo interior é regido por determinadas regras.

Introduz na confusão da vida e na imperfeição do mundo uma perfeição temporária e limitada, exige uma ordem suprema e absoluta: a menor desobediência a esta "estraga o jogo", privando-o de seu caráter e de todo e qualquer valor HUIZINGA (1980 apud PRODOCIMO et alii., 2007).

Para o autor, o elemento de tensão desempenha um importante papel no jogo, pois seus participantes empenham-se em levá-lo até o desfecho, o sentimento de incerteza e acaso por ele provocado faz com que o jogador tenha o desejo de que algo aconteça. Este elemento de tensão predomina nos jogos solitários de destreza e aplicação. Quanto mais presente o elemento competitivo, mais apaixonante será o jogo.

Prodócimo et al. (2007), comenta um outro importante aspecto do jogo que merece ser destacado é o mistério que frequentemente o envolve. No mundo do jogo, as leis e convenções da vida cotidiana perdem a validade, nele somos diferentes e realizamos coisas diferentes.

Outro grande autor reconhecido por escrever sobre os jogos, Caillois (1979 apud Prodócimo et al., 2007), discutiu em um de seus trabalhos a classificação dos jogos realizada por Huizinga (1980) em sua obra. Caillois reconhece como mérito impreterível deste autor o fato de ter analisado magistralmente. E. Prodócimo et al. (2007), as características do jogo e assinala a importância de seu papel na história evolutiva da civilização. No entanto, considera que algumas das teses apresentadas nesta obra oferecem pontos de discussão. Sendo assim, Caillois (1979 apud Prodócimo et al., 2007) aponta que quando Huizinga (1980 apud Prodócimo et al., 2007) se refere ao jogo como ação desprovida de todo interesse material, teria excluído totalmente as apostas e os jogos de azar, os quais, independentemente de seu caráter positivo e negativo, ocupam um lugar importante na vida econômica e cotidiana dos povos mais diversos. De acordo com Caillois (1990), os jogos de azar, que são também jogos por dinheiro, não ocupam praticamente nenhum lugar nas obras de Huizinga (1980), exclusão consciente esta que não deixa de ter suas consequências.

Segundo Caillois (1990 apud Prodócimo et al., 2007), alguns princípios podem ser verificados no jogo: ser regrado, prazeroso, estar fora da realidade, sem obrigação, absorvente, possuir tempo e lugar próprios. Desta forma, o jogo possui a ideia

de limites, liberdade e invenção.

Para Brougère (1998, p.191 apud Prodócimo et al., 2007), o jogo transforma a realidade em algo diferente, obedece a regras criadas pela circunstância, porém os comportamentos são idênticos àqueles da vida cotidiana, adquirindo uma significação específica e mostrando-se como um sistema de sucessões de decisões (um acordo); de acordo com o disponibilizado pelo ambiente em que está inserido, e jogar é manipular elementos preexistentes nesse meio (reais ou fictícios), permitindo à criança fazer experiências sem consequências, um lugar de aprendizagem potencial. Brougère (1998, p. 209) acredita que estabelece uma relação entre crianças e adultos, nas propostas sociais e permitem a aprendizagem.

Seguindo essa mesma linha, podemos citar Vygotsky (1989 apud Prodócimo et al., 2007) que também enfocou os seus estudos em questões sociais que influenciam o jogo. Vygotsky (1989), sugeriu os mecanismos pelos quais a cultura torna-se parte da natureza de cada pessoa ao insistir que as funções psicológicas são um produto de atividade cerebral. Para Vygotsky (1989), definir brinquedo, que para esse autor é o mesmo que falar em jogo, como atividade que dá prazer está incorreto, por duas razões: primeira que muitas outras atividades dão mais prazer à criança do que o brinquedo. Segunda, o jogo algumas vezes não agrada quem joga, a não ser que o resultado seja interessante, senão vira um desprazer.

Já Piaget (1977 apud Prodócimo et al., 2007), que também estudou o desenvolvimento, considera as influências sociais, porém priorizou os fatores maturacionais (internos).

Para Piaget (1977), os jogos infantis são adoráveis organizações coletivas, desta forma, o jogo apresenta-se como uma manifestação social da criança, que poderia ser caracterizada por algumas variáveis como: as regras, sua natureza, o respeito às mesmas, auxiliando o desenvolvimento motor e a interação com os companheiros (PRODÓCIMO et alii., 2007).

O indivíduo se envolve com o jogo, exterioriza sua subjetividade, podendo, assim, transparecer também atitudes carregadas de construções sobre o que este indivíduo entende como sendo o bem ou mal, sobre o que é certo ou errado, aceitável ou não, questões permeadas de moralidade. Quanto a isso Piaget (1977 apud Prodócimo et al., 2007) considera que as condições e características do jogo estão diretamente ligadas a essa moralidade, que é consequência da construção das regras.

Na visão do autor, que preza a questão do desenvolvimento, o jogo é influenciado diretamente pelo estágio maturacional do indivíduo que joga. Acompanhando este desenvolvimento, Piaget (1977) caracteriza e subdivide o jogo em três estágios: exercício (prática repetida de movimentos), simbólico (faz-de-conta) e de regras.

Ele acredita que essas subdivisões de jogo podem acontecer simultaneamente respeitando o crescimento maturacional do indivíduo, sendo que a passagem de um estágio para o outro acontece de forma linear e ascendente, acompanhando as suas individualidades.

Kishimoto (1994 apud Prodócimo et al., 2007), procura caracterizar os tipos de jogos e, apesar de citar uma variedade deles, define-os através de suas semelhanças, e, a partir daí, caracteriza-os. Para ela, o jogo deve ter fim em si mesmo, e o jogador deve ter como única preocupação jogar.

Assim, não podemos denominar como jogo uma situação apenas olhando para ela, é necessário interpretar o objetivo daqueles que estão presentes nesta situação.

Kishimoto (1994 apud Prodócimo et al., 2007), elabora alguns critérios semelhantes entre os jogos:

- Não Literalidade: o jogo possui o predomínio da realidade interna (jogador) sobre a externa. Para uma criança um ursinho vira um filho e uma vassoura um cavalo.
- Efeito positivo: quando se joga, se faz por prazer e com alegria, sendo assim, o jogo é normalmente permeado por sorrisos, o que traz satisfação ao jogador, acarretando inúmeros efeitos positivos para a dominância corporal, moral e social.
- Flexibilidade: o descompromisso com a realidade propicia novas combinações de ideias e comportamentos, investigações, explorações, soluções e resoluções de problemas. O jogo torna o jogador mais flexível e sensível às alternativas.
- Prioridade no processo de brincar: o jogo só pode ser caracterizado como tal, desde que a prioridade e concentração do jogador estejam voltadas primordialmente para o jogo em si, e não ao resultado. Sendo assim, utilizar a brincadeira como ferramenta de ensino descaracteriza o jogo, uma vez que prioriza o produto, sendo denominado de jogo educativo.
- Livre escolha: o jogo deve ser selecionado livre e espontaneamente pelo jogador, senão seria uma obrigação (trabalho ou ensino).
- Controle interno: durante o jogo, o desenvolvimento dos acontecimentos deve ser diretamente dos próprios jogadores.

Quando alguém de fora do jogo possui este controle, é vetada a liberdade do jogador, predominando a vontade ou o objetivo deste alguém.

Portanto, a autora supracitada centra seus estudos na relação e envolvimento do jogador com o jogo, e não simplesmente no ato de jogar.

Freire (2005, p. 5 apud Prodócimo et al., 2007), em suas afirmações, traduz o que os jogadores / pesquisadores encontram ao tentar desmistificar o que o fenômeno jogo guarda tão sutilmente que mesmo o mais sagaz jogador não conseguiu ainda captar:

Pareceu-me, inclusive, que esse desafio faz parte do próprio jogo e seria mesmo uma maneira de jogar.

Desta forma, o jogo joga com quem se envolve e, em se envolvendo, entrega-se e, em se entregando, manifesta seu íntimo, seu mundo interior, cheio de desejos, fantasias, repressões mal resolvidas, ansiedades, medos. No jogo podemos levar nossas vontades, podemos traduzir em atos / ações o que está guardado. Podemos imaginar e agir, agir e imaginar numa prazerosa troca, assim o lúdico permite que haja uma liberdade de expressão, que possamos ser espontâneos, verdadeiros.

Quanto a isso Freire (2005 apud

Prodócimo et al., 2007) acredita que o jogo é regido predominantemente pela subjetividade, o que proporciona uma retomada ao caminho da liberdade, que povoa o território do ser. O autor ainda afirma que o jogo possui, em menor escala, propriedades do mundo objetivo (mundo real) fazendo com que o indivíduo tenha um pé ancorado na realidade.

Entende-se que o jogo a partir das características detectadas pelos autores encanta, faz parte do universo da criança e é capaz de transformar a realidade, mesmo que apenas pelo tempo em que se está jogando.

Uma característica que é encontrada na fala da maior parte dos autores é que o jogo é regrado. Ter regras, com respeito faz acontecer o jogo é uma possibilidade de trabalho do conteúdo atitudinal. Piaget deixa isso claro, quando visualiza a questão da moralidade ligada a construção de regras.

O JOGO E SUAS EMOÇÔES

Se, o jogo é um território do subjetivo, é também o território onde provavelmente os indivíduos não usam máscaras, onde o simples fato de estar inserido no ambiente do jogo despe qualquer tentativa de burlar o "sagrado" desse ambiente, pois quebrando essa regra o indivíduo automaticamente põe-se fora da situação de jogo, o indivíduo põe-se de certo modo fora de si mesmo (PRODÓCIMO et alii., 2007).

O ambiente do jogo, sem sombras de dúvida, é um solo fecundo de abstrações e interpretações do real sempre se mesclando com o reino da fantasia de cada ser que joga e é jogado pelo jogo, pois o mesmo permanece em constante movimento e renovação; pelo fato de cada jogador poder interagir com o próprio fenômeno deixando nele seus traços, intervenções, sua marca e levando ao mesmo tempo em que deixa uma certa renovação (PRODÓCIMO et alii., 2007).

Certamente, o fenômeno jogo apresenta várias características e implicações que o torna esses labirintos deliciosos de provocações e questionamentos, que fazem de sua estrutura um sistema complexo, um verdadeiro emaranhado de paradoxos.

Freire (2005) ressalta que a ação de quem joga não é marcada por compromisso externo, nas tais manifestações espontâneas reforçando que a objetividade tem valor secundário no jogo e que o acaso é o tempero que faz com que o mesmo jogo seja sempre permeado de situações diferentes, imprevisíveis.

Situações essas que levam os alunos a exporem suas subjetividades, carregando o ambiente de atitudes inesperadas que extrapolam aos nossos olhos através de rompantes intempestivos, gritos de júbilo ou raiva, ansiedade e medo de despir aos outros os que lhes é mais íntimo e mesmo suas emoções.

Podemos entender que as emoções são influenciadas por uma série de fatores, entre eles os aspectos fisiológicos, psicológicos e comportamentais. Mas é preciso entender que as emoções são extremamente subjetivas a cada individuo, o que dificulta um estudo de forma quantitativa e objetiva PRODÓCIMO et alii., 2007).

Emoções são subjetivas e o jogo

acontece no campo do subjetivo como já citado por Freire (2005), o jogo não estabelece um compromisso externo, assim, o jogador se vê livre para ser o que é e, desta forma, expressar o que traz consigo, enfim, emocionar-se.

O jogo possibilita a ampliação do conhecimento relativo à cultura, já que ele é uma manifestação da cultura corporal e também proporciona situações pedagógicas de ensino-aprendizagem, que podem ser exploradas pelo professor a partir dos jogos (FREIRE, SCAGLIA, 2003).

Freire , Scaglia (2004), os autores analisam o jogo sob duas perspectivas: o "jogo livre" e o "jogo-funcional". O "jogo-livre" é caracterizado pela ludicidade, espontaneidade, prazer, sendo o aluno o centro da ação e cabendo ao professor apenas o papel de vigia. Já ao "jogo-funcional" atribui-se um valor utilitário, pois é considerado um veículo para aprendizagens que vão além dele mesmo. Os autores, propõem ao professor a busca do equilíbrio entre as duas abordagens, constituindo o que chamam de "jogo educativo".

Segundo Rangel e Darido (2005) mostram que uma das funções da escola é transmitir os conhecimentos produzidos pela sociedade e que parte deste conhecimento está próximo ao jogo.

Segundo Rossetto júnior (2006), um bom jogo deve possibilitar a participação de todos, possibilitar o sucesso dos participantes, permitir o gerenciamento dos jogadores, favorecer adaptações e novas aprendizagens e manter a imprevisibilidade, tendo como objetivo: o resgate de valores humanos, como amizade, cooperação, solidariedade e respeito.

É bom deixar claro que, apesar da facilidade de aplicação, não podemos deixar de lado os objetivos que pretendemos alcançar com a realização dos jogos. Portanto, ao mesmo tempo em que proporcionamos aos alunos o prazer em jogar, possuímos objetivos educacionais, ao tentar garantir a aprendizagem dos conteúdos também nas dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais.

CONTEÚDO ATITUDINAL

Para haver a compreensão deste termo é necessário entender a ideia de currículo, Coll (2000) cita: em relação a organização do currículo, a opção tomada pela administração educativa traduz-se na ordenação dos conteúdos escolares em áreas, na inclusão de uma relação de conteúdos transversais e na consideração que os conteúdos da etapa, da área e da sequência didática devem referir-se de maneira equilibrada- em relação à escolaridade infantil obrigatória- a diferentes tipos de conteúdos: fatos, conceitos e princípios; procedimento; valores, atitudes e normas.

A partir deste conceito entende-se existir três tipos de conteúdos: o conceitual, o procedimental e o atitudinal.

Coll e et. al. (2000), observou que nos planejamentos curriculares anteriores, o termo conteúdo estava comumente reservado para os saberes do tipo conceitual. Os procedimentos e as atitudes como aspectos da formação da pessoa estavam

presentes na ação educativa, porém somente de forma implícita ou sem um planejamento.

Muito se fala de educação integral dos alunos, e como existir o desenvolvimento integral se não houver educação de valores?

Coll (2000),entende que a perspectiva da educação integral amplamente difundida pela pedagogia do século XX comporta o tratamento coordenado dos três tipos de conteúdo.

O conteúdo atitudinal traz o ensino de atitudes, valores e normas se tornando extremamente relevante no atual contexto social, conforme Coll, encontramos valores contraditórios como cooperação-individualismo e sucesso pessoal; solidariedade - enriquecimento pessoal rápido, entre outros.

Este conteúdo ainda apresenta uma função social, a de formar cidadãos capazes de trazer algo ao desenvolvimento social, lutando parar melhorar condições de vida da população e ajudando os membros mais jovens da sociedade a construir o próprio sistema de valores de maneira coerente e consistente.

Com a intenção de alcançar os objetivos acima propostos, o autor defende que na educação, no conteúdo atitudinal, deve-se ensinar a:

- Orientar e regular o próprio comportamento nas atuações que tem como um determinante o trabalho e o estudo pessoal, o intercâmbio com os outros e a elaboração coletiva de resultados.
- Aceitar-se e valorizar-se tanto quanto possível e mostrar compreensão e respeito, igualmente, em relação aos outros.
- Demonstrar formas consistentes – e compromissadas, - da atuação, no cumprimento da convivência e da participação social.
- Contribuir ativamente para a defesa, para a conservação e para a melhoria do meio ambiental.
- Assumir uma postura ativa, pessoal e coletivamente, diante do mundo e dos numerosos problemas apresentados atualmente na sociedade e adotar atitudes que demonstrem a interiorização de valores fundamentais.

Desta forma, pode-se entender a relevância do ensino dos três tipos de conteúdos de forma integrada e planejada.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Lei de diretrizes e bases de 1996, também demonstra preocupação com o conteúdo atitudinal quando propõe para a disciplina Educação Física o desenvolvimento da autonomia, da cooperação, da participação social, de valores e princípios democráticos. Segundo André (2007) observa-se os seguintes objetivos conceituais e atitudinais: conhecer e valorizar a diversidade cultural, apresentar hábitos saudáveis, reconhecer as condições de trabalho impostas e ter uma atitude de reivindicação de melhoria dessas condições, conhecer a diversidade estética e padrões de saúde e valorizá-los, conhecer e organizar os espaços de prática de atividades física de maneira autônoma e reivindicar melhorias que sustentem suas necessidades básicas. No PCN, ainda pode-se observar o cuidado em reduzir o espaço dado ao modelo somente esportista, valorizando outros blocos de conteúdos: conhecimento

do corpo, jogos, lutas, esportes, ginástica, atividades rítmicas e expressivas, onde além de conteúdos conceituais e procedimentais, encontra-se a possibilidade do trabalho com o conteúdo atitudinal.

Observando os quatro pilares da educação do relatório da Unesco para o século 21: aprender a ser, aprender a conviver, aprender a fazer e aprender a conhecer; nota-se a relevância do conteúdo atitudinal, onde dois dos quatro pilares estão ligados a este conteúdo: aprender a ser e aprender a conviver. Valores, normas e atitudes devem ser trabalhados para alcançar os objetivos propostos por esses dois pilares.

Isso quer dizer que o professor de Educação Física das séries iniciais deverá trabalhar as relações interpessoais, a organização do grupo, a variação de soluções motoras para os problemas, etc.

Como exemplo, se o projeto político-pedagógico de uma instituição objetiva qualidade na convivência; liberdade e autonomia; distribuição social do saber; trabalho coletivo; transformações e mudanças; construção de conhecimentos; Interação e cooperação; disciplina e respeito, é possível inferir que a comunidade escolar elegeu como prioridade o ser, o conviver, definindo os comportamentos a serem adquiridos pelas crianças e adolescentes na sua trajetória escolar.

Para Brasil.Mec (1998), os valores são os princípios ou as ideias que permitem às pessoas emitir um juízo sobre as condutas e seu sentido, são valores: a solidariedade, o respeito aos outros, a responsabilidade, a cooperação etc.

As normas são padrões ou regras de comportamento que devemos seguir em determinadas situações, que obrigam a todos os membros de um grupo social. As normas constituem a forma pactuada de realizar certos valores compartilhados por uma coletividade (BRASIL, 1998).

Consideramos que foi adquirido um valor quando foi interiorizado e foram elaborados critérios para tomar posição frente àquilo que deve se considerar positivo ou negativo, critérios morais que regem a atuação e a avaliação de si mesmo e dos outros. Articulado com componentes conceituais, esse valor terá um maior ou menor suporte reflexivo.

Para Coll e et al (2000), as características diferenciadas da aprendizagem dos conteúdos atitudinais também estão relacionadas com a distinta importância dos componentes cognitivos, afetivos e sociais que contêm cada um deles. Assim, os processos vinculados à compreensão e elaboração de conceitos associado ao valor, somados à reflexão e tomada de posição que comportam, envolvem um processo marcado pela necessidade de elaborações complexas de caráter pessoal. Ao mesmo tempo, a vinculação afetiva, necessária para que o que se compreendeu seja interiorizado e apropriado, implica no estabelecimento de relações que estão condicionadas pelas necessidades pessoais, o ambiente, o contexto e a ascendência das pessoas ou coletividades que promovem a reflexão ou a identificação com valores que se cultuam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

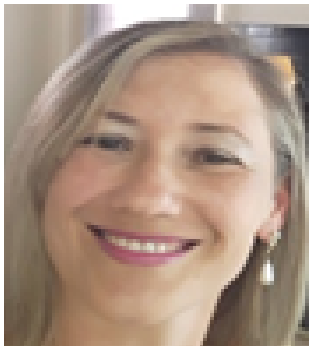
O jogo é um recurso pedagógico que promove conhecimentos pedagogicamente sistematizados e trabalhados no âmbito curricular. Os jogos são vistos como um exemplo de conteúdo capaz de promover a discussão de valores positivos para a formação de alunos autônomos e participativos. É ressaltado, com a sua utilização, o desenvolvimento de valores, de comportamentos e de atitudes tais como o respeito, a solidariedade, a participação, a cooperação, a autonomia, liberdade, autoestima, confiança, cumplicidade e a justiça.

Entretanto, um aspecto importante a ser ressaltado é que não são as atividades que estabelecem por si só a internalização acerca dos valores envolvidos na sua prática. É preciso que existam discussões e reflexões sobre as atitudes, fazendo parte da prática pedagógica dos professores no contexto das suas aulas. Assim, os jogos são propícios para a discussão dos valores, desde que o professor busque desenvolver esse olhar.

Ao professor de Educação Física cabe intervir na formação de valores dos indivíduos, colocando em discussão assuntos como preconceito racial, étnico, de gênero, relacionado a parâmetros estéticos ou a qualquer tipo de diferença entre os mesmos. É importante que o professor aborde os assuntos no momento em que eles acontecem para que se cause uma reflexão por parte dos alunos sobre a ocasião ou problema ocorrido.

A reflexão e abordagem desses temas, nas aulas de Educação Física, devem ser práticas constantes, a fim de formar indivíduos isentos de preconceitos, críticos e conscientes das diferenças que cercam a sociedade. Assim sendo, serão capazes de promover respeito mútuo.

A prática reflexiva dos alunos possibilita reconhecer as suas atitudes. Nessa perspectiva, o professor tem um importante papel de mediador, na medida em que cabe a ele promover possíveis discussões que favoreçam a efetiva aprendizagem do conteúdo atitudinal.



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

ANDRÉ, M. H. O jogo no ambiente escolar, 2007. 105f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo, SãoPaulo,2007.

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Educação Física, Brasília, Mec, 1997.

BROUGÈRE, G. Jogo e educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CAILLOIS, R. Sobre la naturaleza de los juegos y su clasificación. In: LUSCKIEN, G.; WEIS, K. Sociología deldeporte. Valladolid: Minon, 1979._____. Os jogos e os homens, a máscara e a vertigem. Lisboa: Edições Cotovia, 1990.

COLL, César et alii. Psicologia do Ensino. Porto Alegre: Artmed, 2000

DARIDO, S. C.. Educação física na escola: experiência de uma professora universitária no contexto escolar. IN: NÓBREGA, T. P. (Org). A educação física no ensino fundamental (5ª à 8ª séries). Natal, RN: Paidéia; UFRN; Brasil: MEC, 2005. p. 156. (Coleção Cotidiano Escolar, v. 1, n.1).

DARIDO, S.C.; RANGEL. I. C.. A. Educação física na escola. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. (Coleção Educação Física no Ensino Superior).

FONSECA, I. F.; MUNIZ, N. L. O brincar na Educação Física Escolar: em busca da valorização de diferentes perspectivas. Revista Brasileira de Ciências do Esporte. Campinas: v.21, n.2/3, jan a mai/2000.

FREIRE, J.B. Educação de corpo

inteiro: teoria e prática da educação física. São Paulo: Scipione, 1997. p.119.

FREIRE, J. B. O jogo: entre o riso e o choro. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FREIRE J. B. & SCAGLIA. A.J. Educação como prática corporal. São Paulo: Scipione, 2003

GALVÃO, Zenaide. A construção do jogo na escola. São Paulo: Motriz, 1996.

GRESPAN, Marcia Regina. Educação Física no ensino fundamental. Campinas, São Paulo: Papirus, 2002.

HUIZINGA, J. Homo ludens: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 1980.p.33.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. São Paulo: Pioneira, 1994.

OLIVEIRA, M. K. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. 4.ed. São Paulo: Scipione, 1999.

PIAGET, Jean. O julgamento moral na criança. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

PRODÓCIMO, E. et alii. Jogo e emoções: implicações nas aulas de Educação Física Escolar. Rio Claro: Motriz, 2007.

RESENDE, H. G. Educação física na perspectiva da cultura corporal: uma proposição didático-pedagógica. Tese de Livre-Docência. Rio de Janeiro: UGF, 1992.

RETONDAR, J. M. Algumas reflexões sobre o jogo como prática pedagógica. Revista Brasileira de Ciências do Esporte. Campinas: v.21, n.2/3, jan a mai/2000. _____. O jogo como conteúdo da Educação Física. In: III Semana da Educação Física, Esporte e Lazer. Rio de Janeiro. Anais. Rio de Janeiro: UGF, 2001.

ROSSETTO JUNIOR, Adriano J. et alii. Jogos Educativos: estrutura e Organização da Prática. São Paulo: Editora Phorte, 2007.

SAVASTANO, Helena. Seu filho de 0 a 12 anos. São Paulo: Ibrasa, 1982.

SOARES et al. Metodologia do Ensino de Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992.

TANI, Go (org). Educação Física Escolar São Paulo. EPU, 1988.

TAVARES, M.; SOUZA JÚNIOR, M. O jogo como conteúdo de ensino para a prática pedagógica da educação física na escola. Revista Corporis. Pernambuco, v. 1, n.1, p. 49-53, 1996.

VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

O DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL: LIMITES E POSSIBILIDADES

RESUMO: A educação á distância é definida no documento do Programa Nacional de Educação a Distância como o conjunto de facilidades, sistematicamente organizadas, oferecidas a todo tipo de usuário, que utiliza todo tipo de meio adequado, com o propósito de intermediar a aquisição de conhecimento ou determinada habilidade, sem que para isso haja necessidade de interação presencial, sendo assim é um importante requisito para a área educacional. O objetivo deste estudo é apresentar o desenvolvimento histórico da educação a distancia no Brasil, evidenciando seus limites e suas possibilidades. Pretende-se conceituar a pesquisa científica, além de analisar quais são os limites e as possibilidades da educação à distância, evidenciando como ela foi introduzida no Brasil. A metodologia do estudo pautou-se na pesquisa bibliográfica, qualitativa, a partir dos pressupostos teóricos de autores que analisam a questão do desenvolvimento histórico da educação a distancia no Brasil.

Palavras-chave: Educação à Distância; Desenvolvimento de Modalidades Educativas; Formação de Professores.

INTRODUÇÃO

As tentativas de instituir a Educação à Distância no Brasil datam dos anos sessenta, mas não obtiveram êxito como programas de cobertura nacional. Os programas nasceram com a característica de preparar os educadores como fator de formação continuada e inicial em virtude da constante preocupação de superar fracassos dos sistemas educacionais ou atender aos problemas emergenciais de formação de educadores.

A educação à distância teve início na formação de professores como um tipo de modalidade para acrescentar conhecimentos básicos às experiências existentes, de forma a democratizar o acesso à formação inicial ou continuada de milhares de profissionais da educação neste país que surgiu no bojo dos processos de implantação das ações da reforma educacional.

Nos anos setenta surgiram às primeiras Universidades Abertas, com design e implementação sistematizadas de cursos a distância, utilizando, além do material impresso, transmissões por televisão aberta, rádio e fitas de áudio e vídeo, com interação por telefone, satélite e TV a cabo. Sendo assim, a educação à distância é de fato uma possibilidade para a democratização do ensino no nosso país. O desenvolvimento das novas tecnologias fez com que fosse possível o ensino ser levado para todo o território nacional.

Do ponto de vista legal, têm-se em 1996 a consolidação da última reforma educacional brasileira, instaurada pela Lei nº 9.394/96. Ela oficializa a era normativa da educação à distância no Brasil pela primeira vez, como modalidade válida e equivalente para todos os níveis de ensino. Pela primeira vez, na história da legislação ordinária, o tema da educação à distância se converte em objeto formal.

A educação a distância no Brasil foi normatizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 e foi novamente revista no Decreto nº 2494/98, em que a LDB reconhece a manutenção dos cursos à distância que conferem certificado ou diploma de conclusão do ensino fundamental para jovens e adultos, do ensino médio, da educação profissional e de graduação oferecidas por instituições públicas ou privadas.

O desenvolvimento de modalidades educativas à distância se constituiu como política para a formação de docentes como forma de eliminar a questão do índice elevado de educadores ainda leigos. Portanto, a educação a distância tem antes tudo essa função: de preparar alunos e professores para a melhoria da qualidade da educação.

As possibilidades de crescimento da educação à distância são gigantescas. Cada vez mais, as novas tecnologias vêm sendo conhecidas por toda a população e a infraestrutura para amparar essa ferramenta vem crescendo.

Mas a educação à distância ainda encontra alguns limites. As metodologias de ensino tradicionais teriam a chance de ganhar novos contornos, o que não é feito atualmente. Outro ponto que incomoda os especialistas

é o fato da sociabilização do aluno e do direcionamento que é feito pelo professor em sala de aula, algo que diminui no caso da educação à distância.

O presente estudo tem o objetivo de apresentar o desenvolvimento histórico da educação a distancia no Brasil, evidenciando seus limites e suas possibilidades.

A metodologia do estudo orientou-se pela pesquisa bibliográfica e exploratória com base em pressupostos teóricos de autores da área.

CONCEITO

Cherman & Bonini (2001, p. 16), apresentam dois conceitos de educação à distância. Segundo Dohmen (1967), a educação à distância é uma forma sistematicamente organizada de auto estudo na qual o aluno se instrui a partir do material de estudo que lhe é apresentado, em que o acompanhamento e a supervisão do sucesso do estudante são levados a cabo por um grupo de professores. Isto é possível de ser feito à distância por intermédio de meios de comunicação capazes de vencer longas distâncias.

Peters (1993, apud Cherman & Bonini, 2001), afirma que a educação à distância é um método racional de partilhar conhecimento, habilidades e atitudes mediante a aplicação da divisão de trabalho e de princípios organizacionais, tanto quanto pelo uso extensivo de meios de comunicação, especialmente para o propósito de reproduzir materiais técnicos de alta qualidade, os quais tornaram possível instruir um grande número de estudantes ao mesmo tempo, ao passo que essas matérias durarem. Para Peters (apud Cherman & Bonini, 2001), é uma forma industrializada de ensinar.

As duas definições apontadas acima levam em consideração que a educação à distância é uma forma industrializada de informar. Claro que essa não é sua característica principal. Os meios utilizados e a forma pedagógica que a diferenciam da educação convencional.

Educação à distância é a aprendizagem planejada que geralmente ocorre num local diferente do ensino e, por causa disto, técnicas especiais de desenho de curso, técnicas especiais de instrução, métodos especiais de comunicação através da eletrônica e outras tecnologias, bem como arranjos essenciais e organizacionais e administrativos. (NISKIER, apud CHERMANN & BONINI, 2001, p. 17).

Aretio (1994) apresenta as diferenças entre os alunos da educação à distância e os convencionais. Estes últimos são marcados por características como: homogêneos quanto à qualificação; homogêneos quanto ao nível de escolaridade; homogêneos quanto à idade; residência local; situação controlada/aprendizagem dependente; lugar único de encontro; a maioria não trabalha e são habitualmente jovens e crianças; a educação é atividade primária, tempo integral; realiza-se maior interação social.

Já os alunos à distância possuem as seguintes características: heterogêneos quanto à qualificação; heterogêneos quanto ao nível de escolaridade; heterogêneos quanto à idade; população dispersa; estuda em casa, local de trabalho; a maioria é adulta

e trabalha; situação livre/aprendizagem independente; a educação é atividade secundária, tempo parcial; realiza-se menor interação social; o próprio estudante decide o currículo a ser seguido.

HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA

A Educação à Distância não surgiu na atulidade. Muito pelo contrário. Ela tem uma longa história de experimentações, sucessos e fracassos. Sua origem recente, já longe das cartas de Platão e das epístolas de São Paulo, está nas experiências de educação por correspondência iniciadas no final do século XVIII, e com largo desenvolvimento a partir de meados do século XIX. Atualmente utilizam-se multimeios que vão desde os impressos a simuladores "on-line" em redes de computadores, avançando em direção à comunicação instantânea de dados voz-imagem, via satélite ou por cabos de fibra ótica, com aplicação de formas de grande interação entre o aluno e o centro produtor, quer se utilizando da inteligência artificial – AI, ou mesmo da comunicação instantânea com professores e monitores.

O grande avanço da Educação à Distância se deu na segunda metade do século. Países como França, Canadá, Japão, Inglaterra e Bélgica institucionalizaram esta modalidade de ensino através da oferta de cursos regulares de formação profissional em nível técnico ou superior, ou de cursos mais rápidos de capacitação em habilidades específicas. Neles, a Educação à Distância tem objetivado a complementação de estudos, configurando-se como uma alternativa educacional dirigida a concluintes da educação básica. Esta dimensão, sem dúvida, se constituiu nesses contextos, em fator de promoção de sua respeitabilidade (ERBS, 2004, p. 01).

A ação precursora da educação à distância, segundo Moore & Kearsley (1996, p. 20) foi o desenvolvimento de um meio interativo de serviços de correios baratos e confiáveis que permitiam aos alunos se corresponderem com seus instrutores. A implantação desta estrutura a partir do barateamento de material impresso e dos correios propiciou a evolução dos cursos à distância em vários países.

Conforme Moore e Kearsley (1996, p. 20) em Nova York, a academia na formatação de cursos por correspondência foi formalmente reconhecida em 1883 passando a conferir diplomas por intermédio do método de educação à distância. A Sociedade de Línguas Modernas em Berlim em 1856 iniciou os primeiros cursos de francês por correspondência.

As Universidades passaram a disponibilizar os cursos por correspondência de forma mais abrangente atingindo um número maior de pessoas. No Brasil, esta geração foi iniciada em 1939 com a criação do Instituto Universal Brasileiro e do Instituto Monitor. Esses cursos precursores marcaram os primórdios da educação a distância em nosso país sendo os meios de comunicação, os materiais impressos e enviados via correio, as tarefas ou outros exercícios importantes recursos de aprendizagem.

No início do século 20, com o advento do rádio e da televisão iniciou-se a segunda

geração da educação à distância marcada pela realização de programas educacionais e dos telecursos. No Brasil, esta geração foi marcada pela criação das TVs Educativas em meados dos anos 60. O Projeto Minerva se constituiu no incentivo aos sistemas educativos tradicionais, por que colocou à disposição de uma grande parcela da população a oportunidade de educação continuada, veiculada pelo rádio para as diferentes regiões brasileiras.

A Rádio MEC permaneceu ativa, mas sofreu com as mudanças políticas, passando a fazer parte da Secretaria de Comunicação da Presidência da República, no Governo de Fernando Henrique Cardoso.

Nesse período Blois (2004, p. 01) considera que houve "o sucateamento da programação educativa que foi quase toda extinta, e atualmente a Rádio MEC pertence à Associação de Comunicação Educativa Roquette Pinto, volta a priorizar em sua programação a boa música popular e de concerto".

As tentativas de instituir a educação à distância no Brasil datam dos anos 60, mas não obtiveram êxito como programas de cobertura nacional, em virtude da constante preocupação salvacionista de superar fracassos dos sistemas educacionais ou atender a problemas emergenciais de formação de educadores.

O desenvolvimento de modalidades educativas à distância se constituiu como política para a formação de docentes. Na concepção de Dourado (2000, p. 19) "com a finalidade de permitir ao educador a educação continuada, tendo por eixo político-epistemológico um modelo de formação docente".

A educação à distância teve início na formação de professores como um tipo de modalidade para acrescentar conhecimentos básicos às experiências existentes, de forma a democratizar o acesso à formação inicial ou continuada de milhares de profissionais da educação neste país que surgiu no bojo dos processos de implantação das ações da reforma educacional.

Do ponto de vista legal, têm-se em 1996 a consolidação da última reforma educacional brasileira, instaurada pela Lei nº 9.394/96. Ela oficializa a era normativa da educação à distância no Brasil pela primeira vez, como modalidade válida e equivalente para todos os níveis de ensino. Pela primeira vez, na história da legislação ordinária, o tema da educação à distância se converte em objeto formal.

Esse documento, como afirma Cherman & Bonini (2001), estabelece normas para as instituições que pretendem se credenciar para oferecer cursos a distância e destaca pontos importantes para o credenciamento, tais como parcerias com outras instituições. Isso porque, uma vez que se devem prever encontros presenciais com os alunos distantes é conveniente que se façam parcerias.

CARACTERÍSTICAS

A proposta do uso da educação à distância, segundo Castro (2007, p. 01), teve como base as seguintes diretrizes: implantação do princípio de igualdade de oportunidades;

oferecimento de uma educação permanente, contribuindo com a formação e reciclagem dos profissionais; contribuição com as inovações educativas, utilizando novas tecnologias; criação de uma educação mais acessível, em termos socioeconômicos; contribuição para o desenvolvimento sociocultural geral de nossa comunidade, local e nacional; criação de novas vagas, usando alternativas de atendimento que possam responder a uma demanda crescente; estabelecimento, sempre que possível, de um sistema de parceria que vise à otimização de recursos humanos, financeiros e de instalações físicas.

A educação à distância trouxe a possibilidade de levar o conhecimento para lugares distantes e de disseminar a educação por todo o território nacional, graças ao seu alcance e à flexibilidade das práticas pedagógicas nela presentes.

Mais coerente com as transformações sociais e econômicas, a aprendizagem aberta e à distância se caracteriza essencialmente pela flexibilidade, abertura dos sistemas e maior autonomia do estudante. Embora, este conceito enfatize o uso de meios técnicos para aumentar a eficácia do sistema, ele não prioriza a produção de materiais e a organização industrial daí decorrentes como fatores definidores da EAD. Também a não contiguidade e a não-simultaneidade deixam de serem elementos centrais nessa concepção (BELLONI, 2006, p. 29-30).

Para Keegan (1983, p. 29), a ideia de autoaprendizagem, ausente ou apenas implícita nas definições behavioristas e economicistas, são, no entanto, cruciais para a educação à distância: muito mais do que no ensino convencional, no qual a subjetividade pessoal entre professores e alunos e entre os estudantes promove a permanente motivação, na educação à distância o sucesso do aluno (isto é, a eficácia do sistema) depende em grande parte da motivação do estudante e das suas condições de estudo.

Para Belloni (2006, p. 31), um processo de ensino aprendizagem centrado no estudante será então fundamental como princípio orientador de ações da educação à distância. Isto significa não apenas conhecer o melhor possível suas características socioculturais, seus conhecimentos e experiências, suas demandas e expectativas, como integrá-las realmente na concepção de metodologias, estratégias e materiais de ensino, de modo a criar por intermédio deles as condições de autoaprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

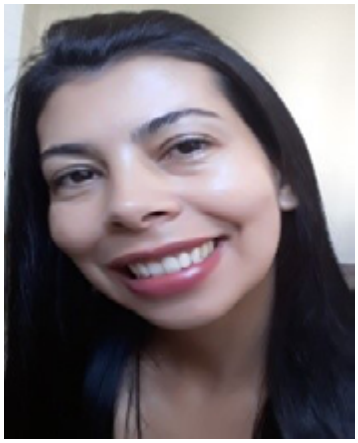
O presente estudo nos levou a compreender que a educação à distância trouxe a possibilidade de levar o conhecimento para pessoas que não teriam como adquiri-lo em virtude de questões como tempo, distância e recursos financeiros.

É importante salientar que o Estado vem investindo nesse tipo de educação, mas, no entanto, percebemos que o ensino continua embasado nas práticas tradicionais.

Também foi possível perceber que a educação à distância tem perspectivas muito limitadas e tradicionais, seja do ponto de vista da teoria do conhecimento, seja da pedagogia, seja em relação às possibilidades tecnológicas dos suportes digitais.

Sendo assim, conclui-se que o fato da falta de sociabilização do aluno e presença do professor, apesar dos recursos tecnológicos, da interatividade e da possibilidade de contato com o tutor, a escola tem um papel social que não pode ser conseguido atrás de uma tela de computador, por exemplo.

É essencial que existam aulas presenciais, intercaladas por aulas que incluam o uso de novas tecnologias.



LUCIANA SILVA DE SOUZA

Graduação em Pedagogia pela Universidade Católica de São Paulo (2009); Licenciatura em Artes Visuais pela Faculdade Famosp-Mozarteum de São Paulo (2018); Professor de Educação Infantil no CEI Maria Margarida Rodrigues de Oliveira.

REFERÊNCIAS

ALVES, J. R. M. A Educação à Distância no Brasil: síntese histórica e perspectivas. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação, 1994.

ARETIO, Garcia. Educación a distancia hoy. Madri: UNED, 1994.

BLOIS, Marlene Mortezi. O rádio brasileiro e as rádios educativas: fatores da ocupação dos canais de FM reservados para a educação no Estado do Rio de Janeiro. Brasília: SEED/MEC, 2004.

BRASIL/MEC/PNUD. Programa Nacional de educação à Distância. PNEAD – Projeto BRA/96/008. BRASÍLIA, 1996.

BELLONI, M. L. Ensaio sobre Educação à Distância no Brasil. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 1998.

_____. Educação à Distância. Campinas/SP: Autores Associados, 2006.

CASTRO, A. L. Uma experiência de educação a distância em cursos de graduação. Revista Estudos da Associação Brasileira de Mantenedores do Ensino superior, n. 26, 2007. Disponível em: <http://www.abmes.org.br/Publicacoes/Estudos/26/ana.htm>. Acesso em: 05 Nov.2018.

CHERMANN, M.; BONINI, L. Educação à Distância: novas tecnologias em ambientes de aprendizagem pela Internet. São Paulo: Universidade Braz Cubas, 2001.

ERBS, Rita Tatiana Cardoso. O processo de avaliação na modalidade de educação à distância. Caxias do Sul, RS: Universidade Caxias do Sul, 2004. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/148-TC-DE.htm>. Acesso em: 05 Nov.2018.

KAPLUN, Mario. Processos educativos e canais de comunicação. Revista Comunicação & Educação, São Paulo, n. 14, 1999.

MOORE, Michel G., KEARSLEY, Greg. Distance education: a systems view. Belmont (USA): Wadsworth Publishing Company, 1996.

OS JOGOS ELETRÔNICOS E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

RESUMO: Embora as tecnologias ofereçam uma grande variedade de informações e garanta um ambiente para o aprendizado mais diversificado, fica evidente que sua utilização na educação, não substituirá o papel do educador. Com essa perspectiva em mente, precisamos analisar o uso de novas tecnologias para o uso do pedagogo, que deve atuar em situações em que o aprendizado não acontece conforme o esperado e agir em cima de todo o universo do educando. Assim, as tecnologias desenvolvidas para os jogos eletrônicos são uma nova ferramenta para ampliar o uso das novas tecnologias na educação, fazendo assim com que o aluno com dificuldades aprenda brincando, interagindo e contextualizando qualquer forma de conhecimento para o seu cotidiano.

Palavras-chave: Jogos Eletrônicos; Educação; Pedagogo; Aprender; Jogando; Brincando; Games.

INTRODUÇÃO

O pedagogo deve buscar diversas formas e ferramentas para desenvolver suas atividades, suprindo as necessidades dos educandos.

Pensando na pedagogia como atuante da educação, e esta formada pela sociedade na qual está inserida, podemos então determinar que a prática pedagógica é afetada pelos mesmos interesses sociais. Dentro desse interesse, encontramos as tecnologias que estão surgindo ao longo dos dias, e modificam a vida das pessoas, atingindo novos conceitos e ferramentas para a construção de conhecimentos.

Utilizando então as ferramentas tecnológicas disponíveis, o trabalho do pedagogo pode ser ampliado, criando um novo ambiente de ludicidade, interatividade e experimentação, que pode fornecer uma variedade de opções na atuação sobre as dificuldades dos educandos, quer seja utilizando os vídeos, os jogos, os editores de textos, as imagens, etc.

Surge então, advindo das novas tecnologias, os jogos eletrônicos que aos poucos foram invadindo o cotidiano de todos, e gerando um mercado enorme, além de muita polêmica sobre determinadas situações e sua influência nos jovens. Vemos então uma nova abertura para o processo de aprendizado, desde que possa ser utilizado com objetivos definidos e auxiliar no processo educacional.

O foco torna-se então, tendo em vista a ludicidade e interatividade, voltando para os jogos eletrônicos, que podem servir para aprimorar a intervenção em situações que permitam esse tipo de interação e determinar sobre sua eficácia e validação, mediante as dificuldades apresentadas pelos educandos.

Portanto, o interesse nos jogos eletrônicos como ferramenta pedagógica, pode ser tornar objeto de motivação e relevância para os alunos, possibilitando seu avanço nos muitos processos educacionais.

OS JOGOS E SUAS IMPLICAÇÕES NA PSICOPEDAGOGIA

Muitos especialistas têm demonstrado a importância dos jogos no desenvolvimento educacional, como Kishimoto (2000) ressalta que a brincadeira e o jogo interferem diretamente no desenvolvimento da imaginação, da representação simbólica, da cognição, dos sentimentos, do prazer, das relações de convivência, da criatividade, do movimento e da autoimagem dos indivíduos.

Voltando então à luz da pedagogia, os jogos tornam-se um dos pilares para sustentar todo o processo de aprendizagem, em que o educando torna-se autor e construtor de todo o seu saber, realizando toda a ação sobre o objeto do conhecimento, na forma do jogo. Piaget afirmou que “o jogo é um tipo de atividade particularmente poderosa para o exercício da vida social e da atividade construtiva da criança.” (Piaget, 1975).

Segundo o autor, o jogo serve então para aproximar gradativamente a criança à lógica operatória. Ele então pontua os tipos de jogos que auxiliam no desenvolvimento da

criança, entre eles:

- Jogo de exercício, em que há a repetição de determinada ação ou situação por apreciação da criança;
- Jogo simbólico, em que o "faz de conta" toma lugar, e passam a fingir determinadas situações usando sua imaginação;
- Jogo de regras, em que há a necessidade de interação e regras, surgindo um novo contexto social, analisando os comportamentos e conhecimentos que a criança possui.

Assim, para cada fase da vida da criança, um tipo de jogo auxilia em seu desenvolvimento, atuando e mostrando como esse recurso beneficia e está intrinsecamente ligado à ação pedagógica.

Entretanto, o jogo deve deixar claro e evidente os diversos objetivos e métodos para ser usado para o aprendizado, uma vez que representa uma ação no processo de ensino-aprendizagem, criando condições favoráveis para seu desenvolvimento.

Lino de Macedo (1997) afirma que: "jogar é fundamental para o desenvolvimento do raciocínio, e traz muitas contribuições para a aprendizagem, principalmente se as crianças têm a oportunidade para exercitar essa atividade com frequência".

Portanto, cabe ao pedagogo observar e analisar cada etapa do processo de aprendizagem, compreendendo todas as formas de linguagens apresentadas pelo sujeito.

PEDAGOGIA E TECNOLOGIA

A tecnologia, como mostrado anteriormente, apresenta uma grande mudança nas concepções sociais, políticas e educacionais, em suas mais variadas formas.

Por este aspecto, entendemos como este recurso cada vez mais amplo na construção do conhecimento está diretamente conectado à pedagogia, quer seja como ferramenta, ou como recurso fundamental no aspecto de identificar os vários processos cognitivos educacionais, tornando possível a criação de novos espaços de aprendizado, ampliando a autonomia e curiosidade, utilizando toda a ludicidade desses recursos.

Podemos ver então a construção de todo o conhecimento, partindo do meio social em que qualquer pessoa está inserida, juntamente com as diversas ferramentas tecnológicas existentes em seu cotidiano, que fazem com que o interesse pelo aprendizado seja sempre renovado, mediante à ligação prática à sua realidade.

Esses equipamentos, dotados ou não de novos desempenhos tecnológicos, agem diretamente nas oportunidades profissionais e sociais nas diferentes realidades encontradas de escola para escola, agindo em cima de toda a prática educativa, uma vez que o contexto escolar é reflexo direto da comunidade na qual está inserida.

Assim, cada recurso tecnológico acompanha qualquer desenvolvimento educacional, em todos os níveis de ensino, e por meio desses recursos, o trabalho do pedagogo será apoiado, cada vez mais inseparável das novas práticas que o ensino de hoje necessita, auxiliando a cada etapa de intervenção dos problemas de aprendizado encontrados.

Pensando nos novos aspectos tecnológicos encontrados no mercado atual, podemos então destacar como os jogos criados para as novas mídias, podem auxiliar no trabalho do pedagogo.

JOGOS ELETRÔNICOS E VIDEO-GAMES

O crescente mercado de jogos eletrônicos vem se expandindo nos últimos vinte e cinco anos, criando mundos virtuais e entretenimento digital interativo, rompendo barreiras físicas e sociais, com comunidades de jogadores on-line, abrangendo uma nova gama de experiências humanas.

Os consoles das últimas gerações vêm aumentando ainda mais o poder dos jogos eletrônicos, com cada vez mais interatividade, novos mundos, novas experiências, expandindo ainda mais o acesso a essa nova mídia.

Atualmente, podemos encontrar diversos tipos de jogos, com diferentes para diferentes plataformas, com inúmeras aplicações, entre elas:

- Jogos para videogames: são jogos vendidos em diversas mídias (CD, DVD ou Blu-Ray), exclusivamente para determinados tipos de consoles, como Xbox One ou então o play station 4, cuja finalidade é entreter uma diversidade de pessoas em diferentes faixas etárias, podendo desenvolver um grande potencial para a educação, dependendo do objetivo de cada jogo, como jogos infantis ajudam no desenvolvimento da coordenação motora, e os jogos para adolescentes, com linguagens mais maduras, em que mostram valores como a honra, o heroísmo e também o trabalho em equipe. Também podemos destacar que, com a evolução da tecnologia, esses equipamentos possibilitam a conexão com a internet, podendo fornecer espaços para a comunicação e troca de ideias sobre as situações fornecidas pelo jogo;
- Jogos para computadores: Os jogos de computadores podem ser de três tipos diferentes: 1- Comprados em lojas na forma de CD's, DVD's ou blu-rays, cujo objetivo pode ser educacional ou apenas para entretenimento, utilizando diversos tipos de recursos interativos; 2- Jogo para baixar da rede, em que o usuário executa o download dos arquivos, instala em seu computador e executa o jogo, e novamente podendo ter caráter educacional ou apenas recreativo e; 3- Jogos acessados em navegadores de internet, totalmente gratuitos, que são acessados por programas como o Flash Player, que permitem o usuário jogá-los sem precisar fazer qualquer tipo de download, quer sejam recreativos ou educativos;
- Jogos para dispositivos móveis: Com as novas tecnologias, dispositivos móveis como celulares e tablets também passaram a ter programas e jogos instalados por seus usuários. Esses jogos podem ser baixados pela internet, podendo ser gratuitos ou não, e apresentam um novo potencial educacional no mercado, uma vez que facilitam a locomoção e apresentam uma grande variedade de interatividade, quer seja com os objetivos dos jogos, debates com colegas on-line, ou ainda, aprendendo novas informações.

Com o tempo, cada vez mais aparelhos se

conectam diretamente à internet, criando uma nova geração de equipamentos que conseguem romper diversas barreiras e proporcionar novas experiências, mas, ainda graças ao seu alto custo, não fornece o acesso a todas as camadas sociais de nosso país.

Essa exclusão digital, que afeta crianças e adolescentes em situações mais carentes, possuem grandes restrições de acesso à novas tecnologias disponíveis no mercado, em virtude ao 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.

JOGOS ELETRÔNICOS NA EDUCAÇÃO

Os jogos eletrônicos possuem uma enorme variedade de aplicações na educação, uma vez que com as novas plataformas que surgem todos os dias, é possível personalizar os jogos, mudando seus níveis de dificuldade conforme a habilidade dos jogadores, mostrando seus erros e acertos quase imediatamente e dá aos jogadores o poder da tomada de decisão sobre determinada situação. Essas características estão dispostas conforme a LDB (LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996), que nos diz:

Art. 32. O ensino fundamental (...), terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores. (...)

Art. 35. O ensino médio (...) terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (...). (BRASIL, 1996).

Conforme observamos nos artigos acima, em ambas as modalidades da educação básica de nosso país possibilitam ao educando acesso à tecnologia, e o desenvolvimento de suas capacidades, chegando ao pensamento crítico e a autonomia, podendo ser desempenhada e posta em prática em situações obtidas em jogos eletrônicos.

Todos esses fatores auxiliam no desenvolvimento de situações lúdicas, que fornecem novos paradigmas para o aprendizado objetivando o desenvolvimento de operações mentais, ou de autonomia, que seja na contextualização de determinada

ação, ou na socialização com outros jogadores, permitindo as interações e manipulações dos mundos virtuais.

Um estudo realizado no Reino Unido em 2001 mostrou que, com o uso de jogos como entretenimento, alunos desenvolveram melhores habilidades de raciocínio, leitura, escrita e compreensão de textos, mostrando mais uma vez como podemos usar essa nova ferramenta para o desenvolvimento de cada nível de aprendizado dos jovens, independente de sua faixa etária.

Vemos então os jogos eletrônicos como novas ferramentas que auxiliam no desenvolvimento da aprendizagem, pois despertam o interesse e atenção dos alunos, e para tanto, o jogo em si não deve ter um caráter didático perceptível aos educandos.

Luciano Meira (2012), professor de psicologia da UFPE (Universidade Federal de Pernambuco) afirma:

"Os jogos comerciais oferecem um cenário interessante para a construção da aprendizagem, mas se a tentativa é usar jogos só para ensinar ele vira uma coisa chata."

Portanto, o jogo eletrônico, antes mesmo de apresentar um caráter didático explicito, deve nos mostrar o entretenimento como ferramenta principal, para que o aluno aprenda jogando.

Embora existam títulos sem prováveis aplicações no universo educacional, podemos usar da criatividade pedagógica para relacionar ao aprendizado acadêmico.

Segundo Gilson Schwartz, professor da USP e diretor da Games for Change na América Latina, os jogos ganharão cada vez mais importância na medida que as tecnologias avancem, e que educadores percebam os potenciais dos jogos eletrônicos para desenvolver novas práticas pedagógicas, combinando o pensar, o fazer e o brincar.

Percebemos então a potencialização dos jogos para o ensino, podendo ser usado com alunos com dificuldades dos mais variados tipo, com jogos específicos para cada área do saber, seja nas ciências exatas, humanas ou biológicas.

FATORES QUE DIFICULTAM O USO DOS JOGOS

Para compreender o uso das tecnologias na educação brasileira, devemos analisar alguns aspectos e situações, como a grande falta de recursos tecnológicos em diversas instituições, que levarão anos para se encaixarem nos novos parâmetros inclusos e necessários para a educação tecnológica efetiva. Além disso, podemos ver que certas complicações ao nos depararmos com adversidades em relação ao despreparo do educador e às vezes da própria instituição de ensino, que usa parcialmente a internet e seus computadores, como ao usar um blog como comunicação, ou ainda, não utilizar nenhum recurso.

Podemos ver ainda o alto custo de muitos jogos e equipamentos que, para ter acesso à essas novas tecnologias, gera a grande defasagem em relação às diferentes classes sociais.

Além dos altos custos, os jogos ainda sofrem com três preconceitos por parte dos educadores e da sociedade, que ainda veem como apenas um aparelho para as crianças

se divertirem, ou como forma de distraí-las e deixá-las dentro de casa. Esses três preconceitos são:

- Os jogos alienam: muitas pessoas acham que os jogos podem causar certo tipo de dependência, gerando um vício de permanecer e continuar sempre jogando e por isso deveriam ser abolidos da prática social, entretanto, jogadores que desenvolveram o senso crítico, sabem como e por quanto tempo jogar, separando o mundo virtual do real e, para os mais jovens, cabem aos educadores e responsáveis apontar a finalidade e tempo de atuação com os jogos, podendo desenvolver maiores habilidades e competências;
- Os jogos incitam a violência ou a competição exagerada: nunca foi evidenciada uma epidemia de violência decorrente de jogos ou por conta de competições. Os casos isolados de atentados de jovens supostamente influenciados por esses jogos, tiveram como gatilhos em outros aspectos de suas vidas, e não parindo de horas de jogo. Portanto, os jogos devem ser tratados como uma forma de entretenimento, com a orientação necessária ao jovem;
- Os jogos são apenas uma brincadeira: os jogos são de fato atividades para entretenimento, mas podemos observar sob uma nova ótica, os aspectos que fazem valer sua importância na educação e o desenvolvimento dos jovens. Muitos adultos que jogavam na sua infância e adolescência, voltaram suas carreiras para áreas exatas, comerciais e administrativas e notaram que os jogos ajudaram em seu desenvolvimento na lógica, na leitura e escrita, na concentração e até mesmo na autonomia. Assim, a brincadeira tornou-se parte significante na vida adulta.

Com isso em mente, Gilson Schwartz (2012) afirma:

"Os games na educação vão ganhar importância na medida em que essas visões forem abandonadas, ou pelo menos contextualizadas, aplicadas em casos concretos, em que efetivamente podem existir esses riscos."

Logo, podemos perceber como a mudança social deve ser refletida na educação como um todo, quebrando os preconceitos dos educadores, pois vemos como os jogos ajudam no aprendizado dos educandos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a invasão das múltiplas tecnologias em todas as camadas sociais, fica evidente que seu uso será alcançado em varias áreas do sistema educacional.

Como forma de utilizar as mais variadas ferramentas para realizar a intervenção pedagógica, podemos então destacar os jogos, que já abrangem grande parte das atividades do pedagogo. Observando então, os jogos eletrônicos que avançam cada vez mais (quer seja no mercado comercial ou ainda no cotidiano das pessoas) podem ser inclusos como novos jogos e instrumentos para suprir os problemas de aprendizados em múltiplas competências e habilidades.

Fica evidente que muitos educandos são influenciados pelos jogos e que com eles interagem de inúmeras formas, aprendendo sem notar que estão aprendendo, de forma

prazerosa e divertida. Sob essa ótica, o jogo eletrônico deve ser utilizado de maneira a complementar os déficits dos alunos, desde que seja claro os objetivos do jogo, e propicie o aprendizado de maneira clara e eficaz, fazendo o aluno aprender brincando com os conteúdos, brincando de ser escritor, de ser leitor, de ser matemático, biólogo, físico, geógrafo, historiador, etc.

Entretanto, não fica claro até que ponto os jogos eletrônicos podem ser usados para beneficiar os alunos, se podem ser substituto de antigos jogos usados, ou ainda que sejam usados de maneira adequada e ter o mesmo significado a todos que jogam, uma vez que todo o processo passa por experiências únicas, pessoais e intransferíveis.

JORGE LUIZ DIAS ARAUJO

Graduação em Matemática pela 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

BRASIL. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96. Brasília: 1996.

COLL, César; MONEREO, Carlos; e colaboradores. Psicologia da Educação Virtual. 1. Ed. Artmed, 2010. 366 p.

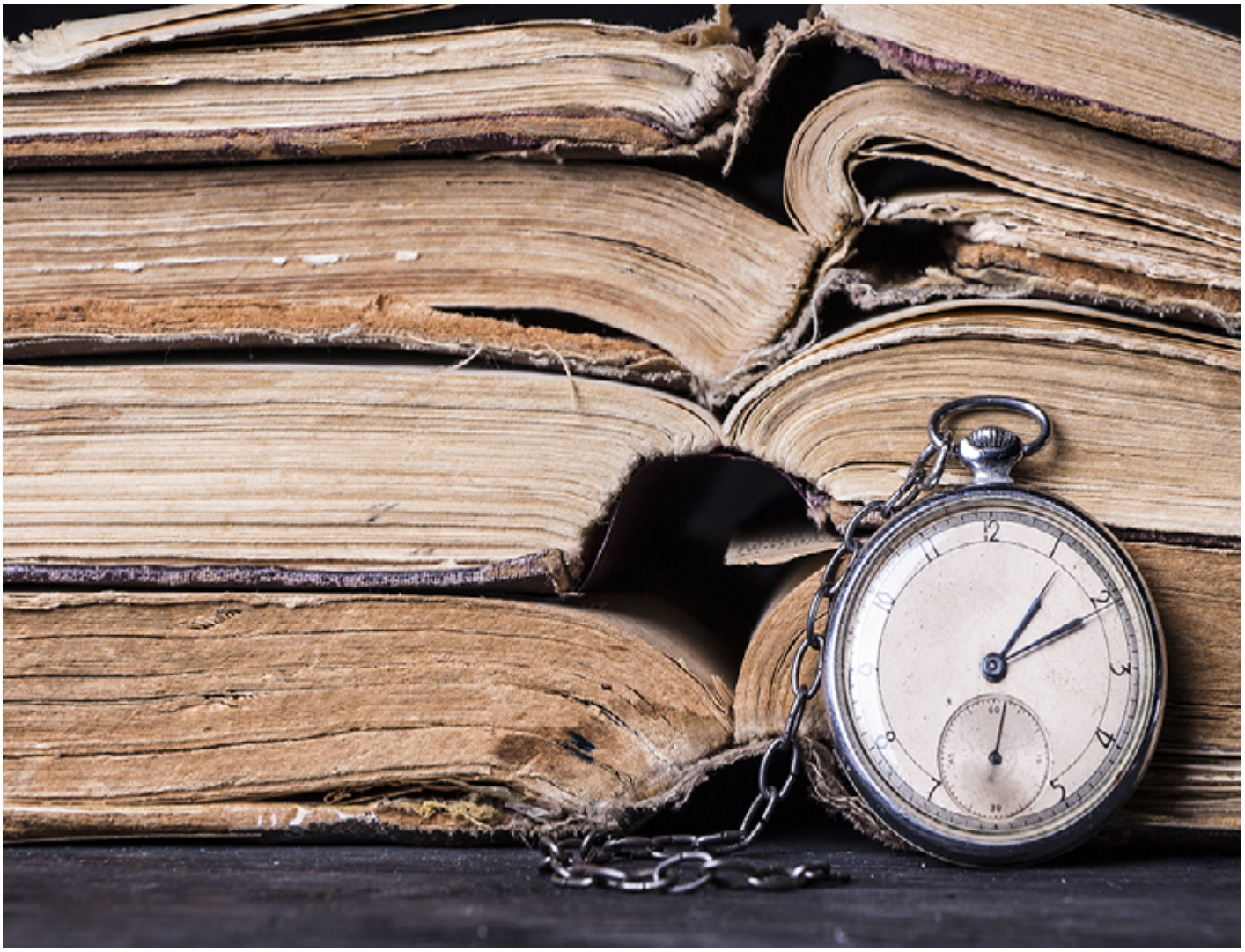
LOPES, Alzeni Ferreira; SANTOS, Édna Maria Rangel dos. Revista Pandora Brasil, número 34, p. 170-184. Set 2011.

MORAN, José Manuel. A Educação que Desejamos: Novos Desafios e como chegar lá. 1. Ed. Papirus, Campinas, 2007.

PERONI, Érica. Linguagens e Suportes: possibilidades de análise e apropriação na educação. 2011. Disponível em: <www.slideshare.net/ericaperoni/uso-das-tic-em-sala-de-aula?from_search=1> Acesso em 12 dez 2018.

SMOSINSKI, Suellen. Jogos eletrônicos podem auxiliar nos estudos, mas não devem ser muito didáticos. 24 agosto de 2012. Disponível em: < http://educacao.uol.com.br/noticias/2012/08/24/jogos-eletronicos-podem-auxiliar-nos-estudos-mas-nao-devem-ser-muito-didaticos.htm> Acesso em 11 nov 2018.

WANG, Wanderley. O aprendizado através de jogos para computador: por uma escola mais divertida e mais eficiente. 26 de Agosto de 2008. Disponível em: <http://www.portaldafamilia.org/artigos/artigo479.shtml> Acesso em 23 nov 2018.



O ENSINO DA HISTÓRIA NO ESPAÇO ESCOLAR

RESUMO: Partindo de pressupostos teóricos que fundamentaram esta pesquisa, abordo no presente trabalho, a importância do ensino da história nas escolas como ferramenta de desenvolvimento do senso crítico e da capacidade de articulação dos alunos, assim como de estudar suas origens e a dos homens e mulheres de outras gerações e de outras culturas. Vivemos numa sociedade permeada por desigualdades e devemos como educadores desejar que nossos alunos possam interagir como seres pensantes na sociedade que vivemos, agindo, participando e transformando sua realidade. A disciplina de história tem este poder de comparar os acontecimentos do passado e analisar o presente para assim modificar o futuro.

Palavras-chave: História; Ensino; Professor; Escola.

INTRODUÇÃO

Os saberes históricos são constituídos nas vivências cotidianas, nas escolas que estudamos, na leitura de nossos livros, de acordo com as crenças que temos, no contato com as novas tecnologias e principalmente com os professores que tivemos. Portanto, há a necessidade de se refletir sobre a possibilidade de realizar atividades com os alunos em sala de aula, levando-os a entender que outras formas de linguagem, além da tradicional, o professor precisa manter no processo seu encantamento pela docência.

Dentro do espaço escolar a disciplina "História", tem um dos papéis mais importantes do currículo escolar, que é o de tornar os indivíduos donos de sua realidade e de serem críticos. Neste sentido pode-se dizer que o ensino de História se faz imprescindível, na medida que é por meio desta disciplina que o aluno adquiri capacidades e potencialidades que lhe permitirão assumir uma postura mais autônoma e critica frente as realidades sociais que lhe permeiam, não que as demais disciplinas do currículo escolar não exerçam também papel importantíssimo, ocorre que é por meio do ensino de história que o aluno conhece os percursos e mecanismos que construíram as relações sociais e o mundo tal qual o conhecemos hoje, ou seja, a disciplina de história sozinha não forma cidadãos críticos porém ela é determinante na construção da leitura de mundo deste aluno, nesta pesquisa veremos algumas questões relacionadas ao ensino da história nas escolas e como as formas de ensinar podem ser repensadas. Nesta pesquisa serão apresentados dados que reforçam a importância do ensino de história nas escolas, percebendo-a como disciplina que aguça o senso crítico e transforma alunos em seres pensantes.

O ENSINO DA HISTÓRIA NO ESPAÇO ESCOLAR

O passado nos fornece elementos para compreendermos o presente, pois a história não é uma ciência ou disciplina que visa estudar somente o passado morto e imutável, ao contrário, história é vida, é movimento, é transformação e sua atuação seria comum à todas as épocas e pessoas, a história é fruto da ação humana no decorrer do tempo, onde existir o homem existe a História.

Estudar história não é achar respostas é antes aprender a fazer pergunta, é por meio dela que os homens compreendem a vida em sociedade e o seu papel social nesta sociedade, ou seja, a história é inerente ao ser humano, pois ele não só a constrói, como também é construído por ela, por meio dela compreende melhor o meio em que vive. Quando percebemos nosso passado histórico, temos condições de agir sob a realidade, assim, a história é uma necessidade humana e social, ela nos ensina, dentre outros aspectos, a conviver com as diferenças, com as múltiplas culturas.

Sendo a história movimento e dinamismo, pois está em permanente construção, ela possibilita a interação com o outro, o que por sua vez, contribui para a mudança

e transformação do ser-humano ela é interpretada conforme a ótica e os valores de cada época, sendo continuamente reescrita, uma vez que as informações ou conhecimento que chegam até nós não devem ser considerados verdades absolutas, mas sim devem ser filtrados pelo senso crítico histórico.

Em história, não se entende como apreensão do conteúdo apenas a capacidade dos alunos em dominar informações e conceitos de determinado período histórico, mas também a capacidade das crianças e jovens em fazer comparações com outras épocas, usando, por exemplo, dados resultantes da habilidade de leitura de tabelas, gráficos e mapas ou de interpretação de textos. (BITTENCUORT, 2008, p.106).

Na tarefa de auxiliar o aluno na construção de seu senso crítico é de fundamental importância que o professor de história atue de modo a possibilitar que seus alunos compreendam-se como sujeitos históricos, buscar empreender junto ao aluno a superação da visão de história enquanto ciência que estuda somente os fatos, acontecimentos e personagens do passado, e para isto se faz necessário que o docente busque diferentes materiais e metodologias de ensino que superem a visão sempre parcial que existe no livro didático, pois apesar de se constituírem em importante ferramenta de auxilio no trabalho do professor, este não pode basear o processo de ensino-aprendizagem exclusivamente neste material, neste sentido apresentarei nas próximas páginas a leitura de imagens como outra ferramenta importante no trabalho do professor de história.

COMO O ALUNO CONSTRÓI SEU CONHECIMENTO HISTÓRICO

No processo de ensino e aprendizagem, busca-se um desenvolvimento e aprofundamento da criticidade, com o objetivo de possibilitar a compreensão de como a história é produzida e veiculada. O estudo dos processos históricos deve ter uma significação maior do que a mera acumulação de informações.

Para poder pensar de maneira mais significativa o uso da imagem no ensino de história, faz-se necessário refletir, primeiro, sobre como o aluno constrói seu conhecimento histórico, lembrando que, tal conhecimento e sua apreensão, estarão diretamente ligados à maneira como ele o recebe e o articula, nesse caso, por meio da escola. Adquirir conhecimento histórico implica em se ter domínio do próprio conteúdo histórico bem como na reflexão e análise das formas de como ele foi elaborado, veiculado e preservado até nossos dias.

A teoria do conhecimento mostra que a estrutura do conhecimento é fundamentada nas relações. E são justamente as relações que o compõe e as que se pode estabelecer com as informações que se possui que fazem com que determinados conteúdos se transformem em saber e em conhecimento científico.

Conhecer é ter capacidade de estruturar, relacionar, organizar, sistematizar as informações que se tem e perceber como essas relações estruturam a realidade. Pois “a

sala de aula não é apenas um espaço no qual se transmite informações, mas onde uma relação de interlocutores constrói sentidos." (BITTENCOURT, 2012, p. 57). As atividades de aprendizagem, assim como os objetivos das aulas, não podem se resumir a reproduzir conhecimentos para apenas memorizar e depois repetir. Todo conhecimento deve ser pensado no sentido de sua redescoberta ou redefinição. Para isso, faz-se necessário trabalhar dialeticamente, construindo o conhecimento numa relação entre professor, aluno, objeto e realidade. Nessa relação, o professor deve ser o mediador entre o educando, o objeto do conhecimento e a realidade, buscando um caminho que leve o aluno a analisar e sintetizar esse objeto, de forma que chegue a um conhecimento mais elaborado, e não fragmentado e baseado apenas no senso comum.

Estabelecendo alguns conceitos estruturadores do Ensino de História, nos remetemos aos caminhos estabelecidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, que enfocam:

O passado visto como histórico nos permite organizar as experiências humanas em formações sociais distintas, identificando as diferentes velocidades das transformações e as várias temporalidades inseridas nos acontecimentos. Na história, vista com um processo, os acontecimentos sociais são resultantes de um conjunto de ações humanas interligadas, de duração variável, sucessivas e simultâneas, em vários espaços do convívio social, motivadas por desejos ou necessidades de mudança ou de resistência, pela busca de soluções de problemas, por disputas e confrontos entre agrupamentos de indivíduos, o que gera tensões, conflitos e rupturas e delineia os movimentos da transformação histórica. (PCNEM, 1998, p.70).

Quanto maior e mais diversificadas forem as experiências, fatos, situações e vivências que o aluno tiver, maiores serão as possibilidades de promover novas relações e uma elaboração mais crítica do saber. Portanto, o confronto, o conflito, a complexidade, fazem parte essencial do processo de construção da aprendizagem.

Quando o professor planeja suas aulas de história, deve fazê-lo sempre se questionando sobre o tipo de reação que suas ações irão provocar nos alunos; deve ter claro que tipo de operação mental está acionando e exigindo de seus alunos: recordação, reconhecimento, associação, comparação, levantamento de hipóteses, crítica, interpretação, solução de problemas etc.

Um dos principais objetivos da disciplina de história é levar os alunos a conseguirem verbalizar e escrever sobre os conteúdos estudados, para melhor entender ou explicar sua realidade, relacionando o presente com o passado, posicionando-se diante dessa realidade, situando-se diante dela e questionando-a, quando necessário.

Os alunos agregam às suas vidas os valores e explicações passados em sala de aula, por isso, é função também do professor fornecer estímulos ou significados que farão os alunos lembrar ou silenciar quanto aos fatos, eventos históricos, imagens marcantes, processos. Algumas das informações e questões históricas, adquiridas de modo

organizado ou fragmentado, são incorporadas significativamente pelo aluno.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais:

"O que se torna significativo e relevante consolida seu aprendizado. O que ele aprende fundamenta a construção e a reconstrução de seus valores e práticas cotidianas e as suas experiências sociais e culturais. O que o sensibiliza molda a sua identidade nas relações mantidas com a família, os amigos, os grupos mais próximos e mais distantes e com a sua geração. O que provoca conflitos e dúvidas estimula-o a distinguir, explicar e dar sentido para o presente, o passado e o futuro, percebendo a vida como suscetível de transformação". (PCN,1998, p. 38)

Para a construção do conhecimento em história, é importante dar ênfase no aprendizado de fatos que digam respeito à vida cotidiana: fatores políticos, econômicos, sociais, culturais, ideológicos, sempre procurando estabelecer a relação entre esses diversos aspectos. Lembrar que os fatos são frutos de ações de indivíduos que fizeram escolhas, mais ou menos conscientes, em suas vidas e, perceber que essas escolhas afetam a coletividade, é elemento chave para que se perceba a questão do sujeito, da responsabilidade dos indivíduos, para que se perceba que não somos somente produtos da sociedade, mas que também a produzimos e que, portanto, somos responsáveis por ela. A construção da sociedade é resultado das ações e decisões humanas e cada um de nós contribui de alguma forma nessa construção.

Um dos objetivos centrais do ensino de história na atualidade relaciona-se à sua contribuição na constituição de identidades. A identidade nacional, nessa perspectiva, é uma das identidades a ser constituída pela história escolar, mas por outro lado, enfrenta o desafio de ser entendida em suas relações com o local e o mundial (BITENCOURT, 2008, p. 121).

A relevância de se estudar história deve residir na repercussão dos acontecimentos na própria história, ou seja, quanto esses fatos modificaram as relações sociais posteriores ou contemporâneas a eles, sempre fazendo uma relação passado-presente.

Estudar o passado simplesmente pelo passado, não faz sentido. O aluno precisa despertar para sua capacidade crítica, para uma reflexão sobre as relações humanas e as consequências de suas ações.

Naturalmente, que cada época tem sua própria maneira de ver o mundo e que cada grupo social tem seu próprio modo de interpretar a realidade. Estudar os acontecimentos do passado faz com que compreendamos que eles contribuíram de alguma forma para a construção, organização e funcionamento da sociedade.

A educação tem por objetivo formar cidadãos conscientes, o que só será possível com a compreensão crítica da sociedade em que vivem e dos fatores que a produziram. Daí a importância fundamental do estudo crítico da história, sem dúvida um dos elementos essenciais na formação do cidadão capaz de participar conscientemente da transformação da sociedade e do mundo em que vive.

Para o ensino de História não existem muitas referências sobre o uso de imagens,

apesar da ampla produção, a partir dos anos 50 e 60, de psicólogos, sociólogos e especialistas em semiologia ou teorias de comunicação, os quais tinham como principal preocupação o rádio, o cinema e a televisão na configuração de uma cultura de massa.

Mudanças foram sentidas e devemos nos congratular com todos os que, individual ou coletivamente, contribuíram e têm contribuído para a melhoria do ensino de História em todos os níveis. No entanto, no que se refere à prática cotidiana do professor de 1º e 2º graus, isto é, àquela instância denominada sala de aula, de um modo geral as mudanças ainda não são satisfatórias. (BITTENCOURT, 2012, p. 55).

Na trilha desses pesquisadores, historiadores vêm-se dedicando ao estudo da iconografia, incluindo análise das denominadas "imagens tecnológicas". Assim, novos meios, além do documento escrito e das imagens impressas, têm sido acrescidos ao estudo e compreensão da história, sendo que, tomando-se por base os meados do século XX, houve um significativo aumento de ilustrações em livros didáticos.

Atualmente, o uso de imagens, por exemplo, é uma das formas mais eficazes utilizadas como recurso pedagógico no ensino de história para incrementar o processo de aprendizagem. E são muitos os meios que se apresentam para esta utilização: vídeo-documentários, cinema, pintura, fotografia, música, mapa, internet, história em quadrinhos, arquitetura, softwares, enfim, há uma infinidade deles. Circe Bittencourt (2008) propõe uma reflexão acerca das consequências da utilização de recursos tecnológicos, partindo do pressuposto de que toda informação é moldada pelo veículo que a disponibiliza e, portanto, carregada de ideologias. A autora defende o papel mediador do professor, analisando tais recursos criticamente junto aos seus alunos, contribuindo assim para um aprendizado mais efetivo da disciplina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na tarefa de auxiliar seu aluno na construção de seu senso crítico é de fundamental importância que o professor de história atue de modo a possibilitar que seus alunos compreendam-se como sujeitos históricos, buscar empreender junto ao aluno a superação da visão de história enquanto ciência que estuda somente os fatos, acontecimentos e personagens do passado, e para isto se faz necessário que o docente busque diferentes materiais e metodologias de ensino que superem a visão sempre parcial que existe no livro didático, pois apesar de se constituírem em importante ferramenta de auxilio no trabalho do professor, este não pode basear o processo de ensino-aprendizagem exclusivamente neste material.

O professor de história, utilizando-se da criatividade e do amor ao conhecimento, deve pautar sua atuação profissional na tarefa de demonstrar para seus alunos que existem diferentes versões históricas, e que o aluno é um agente histórico capaz de não só reproduzir os mecanismos presentes na sociedade, mas também de transformá-los mediante a investigação e tomada de

consciência quanto ao meio social no qual está inserido.

Muito além do trabalho pedagógico que realiza o professor de história devem entender-se também como pesquisador, que não apenas transmite as informações contidas nos livros, mas, sobretudo, orienta e motiva o questionamento e investigação daquilo que os textos e as demais fontes utilizadas apresentam.

Por fim, o profissional deverá esforçar-se ao máximo para que consiga levar e transmitir a História para a vida de seus alunos de uma maneira que se perpetue para sempre, e que seus ensinamentos eles possam levar por toda a vida.

ELIANE RODRIGUES PESSOA VIANI

Graduada em Artes pela FAAM/FMU (2003); Especialista em Comunicação em Arte Educação pela Faculdade Paulista de Arte (2005); Professora de Ensino Fundamental I e II – Arte – na EMEF Cel. Palimércio de Rezende.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História: Fundamentos e Métodos. São Paulo: Cortez, 2008. _____ _____. O Saber Histórico na Sala de Aula. São Paulo: Contexto, 2012.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DESENHO INFANTIL: UMA HISTÓRIA A SER CONTADA

RESUMO: A reflexão do texto que se segue tange a atividade mais presente e constante na Educação infantil, que é o ato de desenhar. Todo professor tem o desenho como parte de sua rotina com a turma, porém, ainda há muito que se pensar quando e por que se pede tanto para a criança fazê-lo. O presente artigo busca alinhar as opiniões de alguns autores a respeito desse assunto, com o objetivo de levar os educadores a se debruçarem sobre o assunto com mais afinco, em uma visão que possa valorizar mais o desenhar, que é uma linguagem tão importante da criança, e gerar no educador uma sede de conhecimento sobre o que está por trás do desenho infantil, de que forma a criança se sente, se vê, se transforma no mundo, através da vivência dentro e fora do contexto escolar e como ela é capaz de se expressar através do desenho. Assim, depois de compreender melhor o que engloba o ato de desenhar, espera-se que o professor de Educação Infantil prossiga no conhecimento e coloque em prática na sala de aula essa observação atenta, esse olhar cuidadoso sobre as produções das crianças.

Palavras-chave: Desenho Infantil; Educação Infantil; Linguagem; Observação.

INTRODUÇÃO

Vivemos em uma era de transformações na Educação Infantil no Brasil. Até poucos anos, esse segmento da Educação era responsabilidade da Assistência Social e tinha muito mais a ver com o cuidar do que com o educar, portanto, o fazer pedagógico não era fruto de reflexões e carecia de propósitos, metodologias, pois na maior parte do tempo o adulto dizia à criança o que fazer mais para mantê-la ocupada do que para se alcançar uma meta de aprendizagem. Um dos maiores exemplos disso tem a ver com o ato de desenhar. Desde muito cedo a criança, naturalmente, desenha. Nancy Rabello (2013, p.11) define:

Em poucas palavras, podemos definir o desenho como sendo uma linha que contorna algo, que envolve uma determinada forma. Então, podemos desenhar com barbante, com lápis, com arames e também com giz de cera, com os dedos, com tinta, enfim, o desenho pode estar em qualquer local, desde que exista alguém querendo contar algo e um local onde isso pode ser registrado.

O que acontece no contexto escolar é que há sempre alguém querendo contar algo, mas nem sempre há um educador preparado e disposto para "ouvir" essa narrativa por trás do desenho de uma criança. Desde o início das creches e centros de educação infantil é comum constatar que os professores e professoras pedem para a criança desenhar e depois disso ou expõem os desenhos em um mural por alguns dias para depois descartá-los ou simplesmente já os jogam no lixo, sem ao menos se darem o trabalho de olhar atentamente para o que cada criança produziu durante a atividade proposta, e algumas vezes mandam os pequenos levarem seus trabalhos para casa, e lá certamente terão o mesmo fim. Obviamente, nem todos os desenhos deverão ser analisados, e nem há tempo suficiente para isso na lida diária na Educação infantil, como afirma RABELLO (2013, p.15) "Nem tudo o que foi desenhado tem um simbolismo, não devemos ficar buscando em cada traço um significado", mas fica a possibilidade de buscar compreender a interpretação dos desenhos das crianças, a fim de melhor compreendê-las, para poder as conhecer melhor e assim, a partir desse olhar mais atento do educador, favorecer "às crianças um melhor entrosamento, uma melhor qualidade de vida, assim poderá sugerir aos pais algumas maneiras de lidar melhor com seus filhos" (RABELLO, 2013, p.15). Para lidarmos melhor com os pequenos é necessário, portanto, refletir sobre a narrativa implícita em suas produções.

DESENHO INFANTIL: UMA HISTÓRIA A SER CONTADA

No contexto escolar o desenho costuma ser uma atividade feita pelo grupo todo das crianças, em um ou mais períodos do dia, como entretenimento ou para consolidar outra ação pedagógica, como um jogo, após se contar uma história ou a visita a um determinado local, por exemplo, porém Nicole Bérard (2010, p.8) afirma, com relação à criança:

Não é conveniente obrigá-la a desenhar se ela não sente a necessidade de fazê-lo. Deve desenhar por prazer, nunca por obrigação. É recomendável deixar sua imaginação manifestar-se com toda liberdade.

Ainda de acordo com a mesma autora, isso se dá pelo fato de que nem todas as crianças conseguem se expressar por meio de um desenho, há algumas que sim, enquanto outras conseguirão canalizar seus sentimentos e expressá-los através da música, do canto, da dança, dos esportes. Portanto, o educador deve atentar-se para isso e assim evitará a frustração quando uma criança levanta-se e entrega uma folha em branco e diz que não quer desenhar, simplesmente.

Isso não significa que a atividade proposta não tenha sido a contento, mas que cada criança tem sua própria maneira de estar no mundo, de se expressar, como afirma RABELLO (2013, p.12) "Cada criança pode e deve ser vista por meio de diferentes olhares, assim também é o desenho que ela realiza" (quando realiza, evidentemente).

Desde muito cedo, por volta dos dezoito meses, a criança demonstra gostar de rabiscar livremente sobre grandes superfícies, de maneira muito espontânea, com muita liberdade, sem se importar com julgamentos ou com o resultado final. Com o passar do tempo, porém, começam as mudanças na forma de expressar-se. De acordo com RABELLO (2013, p.13) "Os desenhos passam por transformações bastante significativas, as quais ocorrem nas seguintes idades: dois, quatro, sete e dez anos".

Por volta dos dois ou três anos "a criança deseja experimentar ferramentas diferentes: o carimbo, a aquarela, os lápis de cera etc. Nessa fase a experimentação predomina sobre a expressão" (BÉDARD, 2010, p.9).

Entre três e quatro anos é que a criança começa a se expressar através dos seus desenhos, contudo, ao analisar um desenho é necessário ter em mente sempre que o desenvolvimento é individual e varia de criança para criança. De acordo com BÉDARD (2013, p.9), a partir dos quatro anos há a escolha das cores em função da realidade que circunda a criança ao desenhar, folhas serão verdes, troncos serão marrons etc. Também nessa fase, e que vai se estender até aproximadamente dez anos, há dois recursos interessantes que as crianças usam ao desenhar: o primeiro é o plano deitado, no qual não se faz perspectivas, a criança "desenha como se estivesse em um plano acima, como se estivesse olhando para o que vai representar de um prédio alto ou de um avião" (RABELLO, 2013, p.57), e o segundo recurso é a transparência, isso porque a criança representa o que está fora e dentro em seus desenhos, como faz ao desenhar a mamãe grávida e também o bebê em sua barriga.

Após começar a escrever é comum perceber que a criança vai aos poucos perdendo o interesse nos desenhos, mas isso não se dá somente por conta da alfabetização ou do letramento. RABELLO (2013, p.13) faz uma importante reflexão sobre esse fato:

Nossa cultura faz com que a compreensão sensível do mundo fique em segundo plano, prioriza-se, portanto, a visão intelectual e racional. Sendo assim, aos poucos, a criança

deixa de perceber o mundo e expressá-lo pelo prisma da sensibilidade, por meio de desenhos, pois recebe a crítica do adulto, e vai ficando cada vez mais crítica em relação aos seus próprios desenhos, uma vez que, dessa forma, é que lhe é ensinado pela sociedade na qual vive, e deve ter um olhar mais racional sobre as situações com as quais convive.

A fase final do grafismo infantil se dá por volta dos doze anos, quando a criança deixa de ser espontânea e começa a ser mais crítica em relação às suas produções, até chegar ao ponto de não querer mais desenhar, por quererem realizar trabalhos perfeitos do ponto de vista estético.

Para o professor de Educação Infantil, a quem esse artigo a priori se destina, fica o alerta de que esse artigo não busca incentivar análises do ponto de vista psicológico, que demandam uma técnica, um conhecimento psicológico e um aparato maior, mas sim os simbolismos, pois o desenho é uma representação simbólica (RABELLO, 2013, p.62) afirma:

Os símbolos ganham significado quando vistos a partir do contexto em que se encontram, quem os desenhou. Sendo assim, reintegro a necessidade que temos de saber um pouco da história de quem desenha, antes de tentarmos "interpretar" os desenhos. Temos repetidos devem ser observados, isso porque parece querem nos mostrar algo. Outro aspecto importante do símbolo é que ele não é o mesmo para duas pessoas, o símbolo é único e seu significado terá conotações diferente para pessoas diferentes.

Portanto, o ponto de partida para o educador deve ser o conhecimento da criança, que deve ser obtido no início de cada ano letivo, com o maior número de informações possível, em relação à vida dela, seu nascimento, vida familiar, com quem mora e dados sobre sua saúde física e mental, entre outros. Outro aspecto relevante é não fazer "recortes" ao observar uma produção infantil, além de buscar ter em mãos vários desenhos da mesma criança, pois para RABELLO (2013, p.63) "Fazer considerações a partir de um único desenho não nos dá possibilidade de levantarmos dados confiáveis para as considerações para o desenho e seu autor".

Um símbolo nunca é igual para todos os indivíduos, ele traz em seu bojo elementos que a consciência desconhece, RABELLO (2013, p.64) revela que:

O símbolo é a linguagem dos arquétipos pela qual tanto os mitos e os contos de fadas falam à humanidade. Esta linguagem se apresenta por meio de metáforas e alegorias. Nos desenhos, vamos encontrar símbolos trazidos à tona por quem desenha.

O desenho é uma representação única, cada um tem um gosto, um traço, uma intensidade, uma ou várias intenções ao desenhar. Para as crianças é algo descompromissado, uma brincadeira como tantas outras, uma espécie de jogo, mas sem objetivos a serem alcançados, o principal intuito é a diversão.

Ao brincar desenhando ou desenhar brincando, a criança vai descobrindo novos prazeres e desafios dessa experiência, novas formas também de se relacionar com o

mundo. RABELLO (2013, p. 65) lembra que "devemos saber da importância de usar o desenho como uma linguagem, que nos fala, sem palavras".

Todas as coisas devem ser levadas em conta ao observar os desenhos de uma criança. A localização na folha, por exemplo, segundo RABELLO (2013, p.70) pode indicar que:

Área superior pode indicar a área referente ao pensamento ou intelecto, também podendo representar o ideal. Se o desenho está no lado esquerdo de que olha e na área superior, poderemos acreditar que projetam algo referente a situações de recordação; no meio, imaginação; e do lado direito, sonhos, isto é, o que se deseja ou imagina, o que se sonha ter.

Esse exemplo é só para ilustrar a abrangência que uma observação deve contemplar. A análise de um desenho passa ainda por questões mais específicas, tais como o traçado e as formas geométricas que podem constar nos desenhos, os tamanhos dos desenhos, pois tem a ver com a afetividade de quem desenha para com o objeto ou pessoa desenhado, a figura humana, seu desenvolvimento e suas características, o uso das cores que há muito tempo vem sendo estudadas pelos cientistas, que observaram a relação delas com o psiquismo humano, entre outras coisas, mas RABELLO (2013, p.82) adverte que:

É sempre importante que nos lembremos de que a criança ao desenhar usa tanto da sua criatividade como do que conhece dos objetos que a rodeiam e do que vê. Sendo assim, quando vai representar algo por meio do desenho, o faz usando estes três aspectos muito importantes de serem levados em consideração por aqueles que, de alguma maneira, estão "interpretando" seus desenhos. Volto, portanto, a afirmar a importância da conversa após a realização dos desenhos que sempre deve estar presente.

É primordial estabelecer uma conversa sobre o desenho, principalmente quando se depara com pontos a serem esclarecidos, uma conversa informal pode trazer informações valiosas, cujos detalhes podem trazer simbolismos que são bastante significativos e relevantes. Como educador que tem o privilégio de lidar com crianças que desenham na Educação Infantil, fica o convite de RABELLO (2013, p.139):

Devemos abrir nosso olhar, buscar as simbologias e as relacionar, assim como usar da nossa intuição e do nosso conhecimento, conhecer quem desenha, olhar mais de uma produção daquela criança e ver o que é constante e o que se repete.

Até mesmo o formato do papel tem importância na observação do desenho, por isso convém ter disponíveis folhas de diferentes formatos, pois a criança revelará através de sua escolha como ela se situa no ambiente. Para BÉDARD (2010, p. 11), ao escolher uma folha de formato pequeno, a criança indicará certa introversão e capacidade de concentração, "é uma criança que não procura ocupar todo o lugar disponível, talvez por falta de confiança em si mesma ou simplesmente porque suas necessidades são limitadas, fáceis de satisfazer".

Atualmente há muita crítica por parte de alguns pedagogos quando se oferece um desenho já pronto para a criança colorir, porém BÉDARD (2010, p.14) esclarece que na verdade isso é melhor do que nada, pois não limita a imaginação, como alguns acreditam, mas que nesse caso o acento recai sobre a escolha das cores, já que as formas já estão estabelecidas, contudo, é evidente que o papel branco deixa livre a imaginação e estimula a criatividade na criança, já que segundo ele "Na vida, nem sempre a pessoa tem a possibilidade de se expressar com toda liberdade. O desenho é um bom meio para se fazer isso".

Até mesmo a atitude da criança enquanto desenha deve ser levada em consideração durante a observação e análise. Por exemplo, há crianças que se esforçam muito para apagar o que fizeram, e seguem apagando a folha de papel durante todo o processo de desenhar, ao que BÉDARD (2010, p. 15) afirma que isso, de algum modo, diz que é difícil enfrentar os fatos, como numa tentativa de apagar o que lhe aconteceu no passado. Por outro lado, a criança que atira seu desenho no cesto de lixo denota afirmação e determinação, sua mensagem é clara: significa que ainda que haja ocorrido algo negativo, a criança repudiou e o atirou ao cesto do esquecimento.

As reações diante dos desenhos das crianças devem ser sempre pautadas na sinceridade e na delicadeza das palavras. Um exagero ao elogiar pode gerar na criança o desejo de sempre repetir o mesmo tema, e um elogio falso certamente fará mais estragos do que se pode imaginar. A criança muitas vezes faz rabiscos e desenha "mal" para testar a reação do adulto e sua veracidade. É preferível conversar abertamente com quem desenhou sobre suas reais intenções a fingir que gostou e elogiar.

BÉDARD (2010, p. 29) chama a atenção até mesmo para o fato de que algumas crianças gostam de desenhar no reverso da folha. A um olhar desatento, isso pode não significar nada, mas o autor exemplifica uma criança que de um lado desenha sua família, omitindo sua irmã pequena ou seu pai e os desenha do outro lado do papel, afastando esse personagem de seu meio. Será que ela realmente deseja esse afastamento na vida real? Ou será que ele já é fato e isso a entristece?

Há algumas crianças que desde muito cedo desenham coisas que não coincidem com as que estamos acostumados a ver, e ao serem questionadas, respondem com alguma brincadeira que se trata de um desenho híbrido, por um exemplo um gato-elefante, uma garrafa-girafa, e por aí vai. A originalidade de um desenho baseia-se nisso, na não conformação com a realidade estabelecida. De acordo com BÉDARD (2010), não há necessidade de preocupação nem por parte dos professores e nem dos pais. Segundo ele "a originalidade indica capacidade para afirmar as próprias opiniões" (p.29).

Alguns pais chegam a se perguntar diante desta atitude da criança se ela poderá progredir socialmente, se não se integrar na realidade concreta do mundo, ao que o autor sugere que ela pode usar o desenho original não para expressar suas diferenças, mas para deformar uma situação que não lhe

agrada e que não quer ver como tal como é sublimando a realidade que ela percebe como negativa.

Percebe-se, então, o quão enriquecedor o conhecimento do desenho poderá ser para a prática do professor da Educação Infantil, tendo em vista que lidar com crianças sempre requer um olhar atento, até mesmo porque muitas vezes os pequenos não conseguem se expressar através das palavras. Ao compreender melhor os seus desenhos, o educador certamente terá mais aporte para desenvolver todas as outras atividades da rotina escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Felizmente há muitos materiais disponíveis hoje que versam sobre o desenho infantil, seus simbolismos e formas de analisá-los, interpretá-los, com diferentes finalidades e propósitos.

Em momento algum esse artigo intencionou explanar sobre cada aspecto da análise, ou acrescentar informações inéditas. O que se propôs, essencialmente, é convidar o profissional que lida com as crianças pequenas na Educação Infantil a ter um olhar mais atento e carinhoso para a produção gráfica de suas crianças, valorizando seus desenhos, conversando sobre eles, a fim de conhecer melhor a criança que desenhou e poder auxiliá-la em seu autoconhecimento e na sua relação com o outro, com o mundo e consigo mesma.

O cerne do trabalho é fazer lembrar que o desenho infantil traz uma história a ser contada, e é preciso que haja cada vez mais educadores dispostos a “ouvir” essas histórias, dialogar com a criança, ter uma escuta atenta, que valoriza a voz da infância e toda a complexidade de ser criança em nossos dias.

Há muito que se pesquisar ainda, e todos os exemplos trazidos foram para instigar a curiosidade e o aprofundamento do conhecimento que as autoras trouxeram, e saber que ainda há muitos outros pensadores que se debruçam sobre esse rico tema.

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

BÉDARD, Nicole.Como interpretar os desenhos das crianças. Traduzido do original “Comment Interpréter les Dessins de Votre Enfant” da Les Éditions Quebecor (Quebéc/ Canada). Editora Isis Ltda, 2010.

RABELLO, Nancy. O desenho infantil: entenda como a criança se comunica por meio de traços e cores. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.

O DESENVOLVIMENTO NECESSÁRIO PARA UMA ESCOLA INCLUSIVA DE QUALIDADE

RESUMO: Este artigo tem como objetivo descrever como o tema inclusão de pessoas com alguma forma de deficiência no Brasil pelo prisma da educação transformadora e inclusiva, quando a qualidade acadêmica proposta poderá derrubar certas barreiras tradicionais que presenciamos dentro das escolas brasileiras. A educação deve revolucionar rumo à transformação inclusiva implicando em mudanças estruturais, tanto políticas quanto nas propostas educacionais, e seu potencial para a inclusão transcorre pela adequada incorporação das novas tecnologias no âmbito pedagógico e do desenvolvimento de novas formas de ensinar. Sendo interessante dentro deste contexto trataremos da parte legal do assunto traduzindo os direitos e deveres dos portadores de deficiência, tanto no contexto social quanto no educacional. Tendo como destaque as principais características e os diferentes tipos de deficiência, tentando esclarecer e informar aos pesquisadores dessa área as necessidades e dificuldades pelas quais passam os portadores de deficiência dentro da sociedade, especialmente dentro das escolas da rede pública de ensino.

Palavras-chave: Educação; Formação; Inclusão.

INTRODUÇÃO

Esse artigo descreverá um pouco sobre como acontece a inclusão e o que poderia ocorrer, com auxílio de estudos e de pessoas qualificadas para tanto nas escolas de ensino infantil e fundamental no Brasil, começando desde a preparação das famílias que possuem alguém com necessidades especiais como os educadores, gestores e demais funcionários da escola, pois todos que trabalham dentro das unidades escolares devem entender um pouco das limitações e como podem ajudar a esse educando a crescer, respeitando e auxiliando os educadores.

A educação inclusiva não deve ser confundida com educação especial embora o contemple, se configura na diversidade inerente à espécie humana, buscando perceber e atender todas as necessidades educativas especiais de todos os educandos, em salas de aulas comuns, em um sistema regular de ensino, de forma a promover a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal de todos os envolvidos. Prática pedagógica coletiva, multifacetada, dinâmica e flexível requer mudanças significativas na estrutura e no funcionamento das unidades escolares, na formação dos educadores e nas relações entre as famílias e a escola.

A política nacional de educação espacial, na perspectiva da educação inclusiva, assegura acesso ao ensino regular a educandos com deficiência diversificada como: mental, física, surdos, cegos, com transtornos globais do desenvolvimento e a educando com altas habilidades, superdotados, desde a educação infantil até a educação superior. No Brasil o ensino especial foi, na sua origem, um sistema separado de educação das crianças com deficiência não podendo ser supridas nas escolas regulares.

Dentro da perspectiva da educação inclusiva, outras racionalidades estão surgindo sobre aprendizagem. Com o uso da concepção Vygostskyana especialmente, entende que a participação inclusiva de alunos facilita o aprendizado de todos, deles e dos demais educandos que convivem com as diferenças. Este entendimento está baseado no conceito da Zona de Desenvolvimento Proximal, que deve ser conquistada por meio da mediação do outro, entre educador e educando e entre os educandos.

Esse estudo está dividido em duas partes, os desafios da inclusão no Brasil, o que precisa ser melhorado dentro das escolas, suas instalações e funcionários e a segunda parte descreve a função dos professores, suas necessidades e os estudos que estes necessitam para atender a demanda de alunos com necessidades especiais.

Temos como objetivo mostrar como as diferenças são tratadas e como tentar atender essas crianças da melhor maneira possível dentro das nossas escolas e aulas. E o que o educador pode fazer para se preparar da melhor forma possível para saber trabalhar com essa criança que apresenta alguma deficiência e trabalhar junto com os demais, mostrando a diversidade, o respeito e a solidariedade que devemos ter com pessoas que apresentam algum tipo de dificuldade, seja ele de se locomover, de pensar ou ambas

as deficiências.

OS DILEMAS DA INCLUSÃO

Sempre haverá algum problema perante à integração de alunos com necessidades educativas especiais, é imprescindível que se proponham mudanças profundas para conseguir escolas abertas para todos. É preciso que todas as escolas integradoras realizem constantes avaliações sobre o atendimento que elas prestam às crianças com alguma necessidade especial.

As escolas integradoras precisam estar cientes desses problemas e precisam pensar em responder todas as perguntas referentes a esse tema, que precisa ser cada vez mais trabalhado, pois a cada ano parece que aumenta os casos de crianças com necessidades especiais dentro das escolas, antigamente era meio raro aparecer uma criança com alguma deficiência na escola, agora é difícil achar dentro das escolas regulares alguma sala na qual não há uma criança especial, com laudo, muitas vezes por não ser terem laudo, há mais de uma criança dentro da sala, tornando o trabalho do profissional da educação cada vez mais desafiador, pois quando há mais de um com problema distinto, dificulta e muito o trabalho.

Um dos dilemas principais é ter um currículo comum, de que forma um aluno com grandes dificuldades pode aprender o mesmo conteúdo que os demais colegas?

Fazer a identificação de alunos com problema pode marcar de forma negativa a sua passagem pela escola, ou pode ajudar a sua integração?

A escola precisa trabalhar com os pais, mas precisa decidir quem tem maior influência na educação, os pais ou o profissional que trabalha com esse aluno?

Outro dilema é: em que momento uma criança com grandes dificuldades de aprendizagem aprende mais, numa sala regular ou em outra com mais recurso e apoios?

Aqui no Brasil o currículo é o dilema principal, pois como forçar o aluno com uma grande dificuldade tenha o mesmo conteúdo de um aluno sem dificuldade, é necessário que se diminua o conteúdo do currículo? Isso fará com que todos os demais alunos não precisem aprender muito, pois ficariam entediados em estar sempre trabalhando o mesmo ponto, pois as crianças com dificuldades precisam ser estimuladas de diferentes formas, até que aprenda determinado conteúdo, isso tornará as aulas cada vez mais maçantes e desestimulando as crianças haverá uma evasão significativa nos próximos anos.

O CURRÍCULO DEVE SER DIFERENTE

A integração sugere que o currículo seja comum entre todas as salas, baseando-se e que os alunos com grandes dificuldades estejam lá para ter acesso ao mesmo, junto com os demais colegas, com experiências similares de aprendizagem. Dando ênfase nos aspectos comuns da aprendizagem destacando o aspecto mais rico e positivo das escolas inclusivas.

Todos os educandos são diferentes, possuem ritmos de aprendizagem diferentes e distintos modos pessoais de enfrentar o processo educacional e a construção de seus conhecimentos.

O educador sempre está atento às diferenças individuais, e as estratégias educativas que se assentam no respeito à individualidade de cada aluno.

É complicado, por um lado é necessário que se tenha um currículo igual e do outro lado é necessário que se respeite as diferenças, o professor fica no meio desse dilema, trabalhar o conteúdo como um todo ou forçar que ele se adeque à individualidade de cada aluno? Cada vez está mais difícil fazer essas escolhas, pois há quem ache necessário que o conteúdo seja trabalhado fielmente e outros que querem trabalhar o que eles consigam acompanhar.

"Desconstruir o atual ordenamento em saberes, áreas, tempos, mais nobres, menos nobres, desprezíveis, silenciados, ausentes nos currículos. Essas estruturas e ordenamentos não têm garantido o direito à educação, ao conhecimento e à cultura; antes, vêm sendo ordenamentos que limitam e negam esse direito." (ARROYO, 2008, p. 38).

No fundo é necessário um currículo comum, mas que ele seja múltiplo, com diferentes estratégias, tentando atender o maior número de alunos, fazendo com que a maioria aprenda e tente fazer com que todos os outros consigam aprender, de formas diferentes, tentando fazer com que todos alcancem os resultados esperados para a faixa etária que se encontram.

Não há uma fórmula pronta, para que seja feito um currículo que atenta às demandas, tornando as escolas inclusivas e que proporcionem aulas com experiências de aprendizagem, diversas que alcancem a todos os alunos de maneiras diferentes.

É preciso analisar de forma mais criteriosa os componentes do currículo e estabelecer quais elementos devem ser comuns para todos os alunos e que elementos devem ser modificados para responder às demandas dos alunos com mais dificuldades na aprendizagem.

Há um enorme leque de adaptações curriculares, desde que não se tenha um currículo a ser seguido, até mudar por completo os objetivos gerais dos currículos, podendo haver diferentes possibilidades, dependendo dos elementos comuns e até mesmo seus diferenciais.

É necessário estudar a metodologia utilizada, o sistema de organizar os apoios aos alunos e os meios empregados para facilitar ao aluno o acesso ao currículo. Todas essas adaptações metodológicas e dos conteúdos traduzem os principais conhecimentos sejam apresentados com nível de profundidade distinto, em que os alunos cooperem com os demais, e os professores de apoio trabalhem em conjunto com o professor titular no atendimento a todos os alunos, proporcionando aos mesmos sistemas de acesso ao currículo comum.

A TRANSFORMAÇÃO DO CURRÍCULO

Um grande problema que afeta a inclusão

dos alunos com necessidades educativas especiais, está no distanciamento de escolarização e à provisão de recursos suplementares que é necessário nessa situação.

Quando a criança é rotulada ao apresentar alguma dificuldade na aprendizagem, provavelmente serão tratadas de forma diferente, desvalorizadas e estigmatizadas. Mas quando experimentam dificuldades na aprendizagem e não são identificadas individualmente como tendo necessidades educativas especiais, não haverá uma maneira de identifica-las e de assegurar recursos educativos para elas, por um lado ao rotular, podem sofrer alguma discriminação, não identificar perderão o apoio necessário que elas poderiam ter, ao participarem de sala de apoio, entre outros recursos.

A educação ultimamente está dentro de um dilema, tratar as crianças com necessidades especiais como sendo especiais, ou deixa-las junto com as demais, sem que possam participar de programas diferenciados à fim de deixa-las com menos defasagem perto das demais.

Toda segregação inevitavelmente cria rótulo, com efeitos negativos nas atitudes e expectativas dos pais, educadores e dos colegas de sala.

Mas a presença de especialistas designados para trabalhar junto a esses professores passa um pouco dessa responsabilidade em lidar com todas as dificuldades desse aluno com necessidade especial.

Os recursos que podem proporcionar uma resposta educativa mais flexível são canalizados para uma provisão separada.

As oportunidades educacionais que são proporcionadas caracterizam-se por uma limitação e um baixo nível de exigência.

Devemos avaliar caso a caso, para tomar então a decisão mais acertada para o seu aluno com dificuldades de aprendizagem, sendo necessários recursos e outros apoios que possibilitem a aprendizagem.

É necessário um currículo comum para todos os alunos, devendo ser adequado ao contexto social e cultural de cada unidade escolar e às necessidades diferentes de todos os seus alunos.

O currículo que seja aberto à diversidade dos seus educandos não é apenas um currículo que oferece a cada um deles aquilo de que necessita de acordo com as suas possibilidades, mas é aquele que oferece a todos seus alunos para que todos aprendam são os outros e que deve incluir, em seu conjunto e em cada um de seus elementos, a sensibilidade para as diferenças que apresentam os alunos dentro da mesma sala de aula.

Educar para a diversidade deve estar presente o tempo todo dentro do currículo e em todo o ambiente escolar e até mesmo dentro da família e da comunidade ao redor da escola.

A diversidade dos alunos é uma enorme fonte de enriquecimento mútuo, de intercâmbio de experiências, que lhes permite conhecer outras maneiras de ser e de viver e que desenvolve neles diversas atitudes de respeito e de tolerância juntamente com o amplo sentido da relatividade dos próprios

valores e de costumes da sociedade em que vive.

Todos constroem melhor seus conhecimentos e sua identidade em contato com outros grupos de pessoas, com concepções e valores distintos.

A inclusão não é só interessante aos que apresentam alguma necessidade especial, é interessante para os demais, pois aprendem desde cedo que todas as pessoas são diferentes, e que uns precisam de mais acompanhamento que os outros, e que sozinhos não somos ninguém, mas juntos podemos mudar o mundo.

A tolerância trabalhada dentro das escolas inclusivas, é um dos conteúdos mais importantes a serem trabalhados nessas novas gerações, pois a intolerância às minorias é muito prejudicial para o crescimento individual e global da sociedade como um todo.

AS CONDIÇÕES DA INCLUSÃO

As escolas inclusivas não avançaram apenas pelo esforço individual dos seus educadores ou das atitudes positivas do conjunto da comunidade educacional de uma escola.

Esse avanço se deu por um amplo conjunto de condições que tornam possíveis, para a imensa maioria dos alunos com graves problemas de aprendizagem, uma resposta positiva nas escolas regulares.

Os três pontos principais foram: o contexto político e social, o contexto da escola e o contexto da sala de aula. Cada um com suas características e mantém certo grau de independência em relação aos outros.

A criação de leis, e a firme posição política em favor da inclusão contribuirão de forma significativa para que as escolas se situem nessa posição, quando uma escola estabelece entre seus objetivos prioritários a inclusão de todos os seus alunos, deixa mais simples transferir a estratégia à prática educativa de seus educadores dentro das salas de aula.

O CONTEXTO SOCIAL E POLÍTICO

Cada país tem sua história, uma cultura e uma tradição educacional, o Brasil é um país relativamente novo, e busca em outros países exemplos para serem implantados aqui.

Há modos diferentes de compreender o significado da educação e das soluções alternativas diante dos problemas.

No âmbito educacional temos algumas ideologias, entre elas a liberal, a pluralista e a igualitarista.

A posição liberal acentua a ocorrência entre as escolas e os resultados acadêmicos dos alunos, selecionando os alunos com maiores possibilidades de êxito, excluindo os que possuem maus resultados, negativando em seu prestígio e nos recursos que receberá.

As ideologias pluralistas ou a igualitária, dão importância não apenas ao rendimento, mas na socialização e à formação em atitudes solidárias, levando em conta o meio social em que está situada cada escola, valorizando especialmente as escolas que procuram oferecer uma boa educação a todos os seus educandos, sem segregação, sendo mais adequadas para criar uma dinâmica

estimulando à integração de alunos com necessidades educativas especiais.

As estratégias para facilitar a integração educativa e social dos alunos com necessidades educativas especiais podem ser diferentes, tendo maior ou menor incidência, as iniciativas que procuram reformas globais para conseguir escolas inclusivas abrem mais possibilidades que as que procuram respostas individuais.

As propostas que estendem à coordenação de programas sociais procuram reduzir as barreiras que dificultam a integração social e atribui um maior reconhecimento ao esforço educativo.

É importante considerar as iniciativas legais implementadas em cada país, ao perceber precocemente as necessidades educativas, o atendimento inicial que se proporciona, com um modelo de avaliação psicopedagógico, o sistema de provisão dos recursos, a definição do currículo escolar, a formação de educadores os a participação dos pais e da comunidade no processo educacional de seus filhos são orientações gerais que geram uma enorme influência nas possibilidades de inclusão que se abrem em cada unidade escolar.

O CONTEXTO ESCOLAR

Cada escola condiciona a viabilidade das práticas integradoras, há orientações gerais que facilitam ou dificultam a resposta aos alunos com maiores dificuldades de aprendizagem, cada escola tem uma ampla margem de atuação para avançar no sentido de uma melhor ou pior inclusão.

A escola pode fazer com que a integração seja um dos objetivos principais na sua concepção, ou fazer com que isso seja um fator que foi imposto, que não tem o que se fazer com esses alunos e cuidar apenas da sua integridade física, muitos dos pais acham que a escola é apenas um lugar no qual seu filho irá ficar, sendo alimentado e cuidado por pessoas especializadas, ou melhor enfermeiras, não percebendo que precisam cobrar um aprendizado para seus filhos.

São necessários diversos estudos que ajudem na melhoria da qualidade das escolas, que favoreçam os processos de mudanças, fazendo com que as escolas sejam eficazes para todos.

As escolas inclusivas destacam alguns fatores com maiores incidências de mudanças dentro delas, transformaram seus currículos, o desenvolvimento profissional de seus educadores, mostram uma liderança bem efetiva, a modificação da cultura e da organização da escola e o compromisso com a mudança, e o bom atendimento a todos seus alunos, com ou sem necessidades especiais.

O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO EDUCADOR

É necessário que os professores tenham uma formação e desenvolvimento profissional, para produzir práticas integradoras positivas nas escolas.

A formação de todos os educadores que trabalham em escolas inclusivas se faz muito importante, para que haja uma educação especial, com competência suficiente para

ensinar todos os alunos.

Com uma boa formação o professor pode construir atitudes positivas frente a diversidade dos seus educandos, pois se sente competente o suficiente para ensinar seus alunos com necessidades educativas especiais, desenvolvendo boas expectativas.

A melhor forma de enfrentar os obstáculos da inclusão é o estudo e o desenvolvimento do conhecimento da diversidade dos alunos e suas habilidades para ensinar-lhes.

Não se pode ignorar o conjunto de condições que influem no trabalho do educador sua remuneração, o local no qual leciona, sua valorização social e suas expectativas profissionais. O educador sempre está em formação, e isso facilita na sua dedicação.

AS MUDANÇAS NECESSÁRIAS

Com todas as mudanças sociais e culturais, com a flexibilidade organizacional, a possibilidade de adaptar o currículo e a melhoria na formação dos educadores, faz com que a integração das pessoas se torne cada dia mais acessível.

O trabalho do educador é o grande diferencial, não apenas por desenvolver um currículo mais acessível a todos os alunos, quando o educador geralmente tem experiência e isso ajudará nas suas atitudes e mostrará aos seus colegas de profissão como agir frente às diversidades, elaborando projetos e nas avaliações dos alunos, trazendo a realidade de uma classe integradora.

O professor deve partir do entendimento de como se dá a aprendizagem de seus alunos e qual a melhor maneira de ajuda-los. Sendo preciso levar em conta as relações estabelecidas entre professor, educando e o conteúdo da aprendizagem, num triângulo que pode explicar o que ocorre quando o aluno aprende algo, devido à ação instrutiva do seu educador.

O ensino pode ser entendido como um processo de ajuda prestada à atividade construtiva do educando, devendo ser levado em conta três fatores: seus conhecimentos prévios, a atividade mental construtiva e a motivação para aprender.

O professor integrador deve partir do enfoque de avaliar particularmente as características dos alunos com problemas de aprendizagem. Para depois ser capaz de organizar e estruturar os conteúdos do currículo para poder ajudar os alunos a aprender de forma ativa e significativa.

As experiências de aprendizagem precisam ter um objetivo, que completem seus esquemas de conhecimento, dando sentido às suas aprendizagens e que aprendam cada vez mais, pouco a pouco, controlando as estratégias que ajudem à aprender sozinhos. Esse processo transmite ao aluno o controle da sua aprendizagem interiorizando a tarefa por si só, mesmo que leva mais tempo, mais é necessário que o professor compartilhe com seus alunos o significado da aprendizagem, utilizando sistemas de comunicação que façam essa interação.

O planejamento e a metodologia que o educador aplica dentro de sala de aula, deve fazer com que todos os seus alunos ajudem os com mais dificuldades, fazendo com que sirvam como estímulo para a construção dos

conhecimentos, com trabalhos em grupos cooperativos, ou com ações tutoriais por parte de outro aluno com maior nível de conhecimentos. Esse tipo de atividade gera respeito mútuo entre os alunos, gerando também mais sensibilidade e compreensão dos demais, aumentando o reconhecimento e a valorização das diferenças. Não se pode perder de vista a dimensão afetiva e a autoestima dos educandos com necessidades especiais, não esquecendo de sempre ter atividades conjuntas que devem ser planejadas, várias oportunidades para a cooperação e a vigilância constante do educador, mas com uma certa distância.

Avaliar a situação e as experiências dos alunos com deficiência aponta para a necessidade de saber o que esses alunos pensam e o que sentem. Para isso é preciso perguntar sobre preferências, sobre seus sentimentos e pelos problemas que encontram no âmbito escolar.

Ainda há muita ignorância sobre a condição das pessoas com deficiência e sobre a inclusão dessas pessoas, dentro da escola e dentro da sociedade como uma pessoa capaz de ter alguma independência.

Os alunos com necessidades especiais e suas famílias não conseguem planejar a transição entre a escola e a vida adulta, gerando muita frustração, quando o tempo escolar termina.

A escola precisa tentar trabalhar a preparação para a independência, a escolha e a responsabilidade na vida cotidiana, mas fazer isso tudo sozinha é uma tarefa difícil de ser feita, a sociedade, o governo e as famílias precisam estar trabalhando junto da escola, para poder colocar essas pessoas dentro do mercado de trabalho, para não se sentirem inúteis.

A situação de cada pessoa com deficiência é única, por isso não se pode estabelecer critérios gerais para o ensino dos alunos com algum tipo de deficiência, mas de compreender as necessidades, os sentimentos e os pontos de vista de cada um dos alunos que são escolarizados.

Os professores precisam estar atentos às relações que esses alunos estabelecem dentro dos trabalhos em sala de aula e nos momentos de brincar, às atitudes que acontecem nas relações entre os colegas e como são tratados dentro da escola por todos.

O professor integrador é aquele que observa, pergunta, analisa, ouve, avalia e faz intervenções quando necessário.

A sala de aula é um lugar com muita diversidade e o professor não pode só trabalhar pensando somente nos seus alunos que apresentam necessidades especiais, precisa pensar em ensinar a todos os seus alunos.

A grande mudança ainda se encontra por conta dos educadores, que precisam até construir materiais, cadeiras, extensores e diversas outras coisas para conseguir atender seus alunos com necessidades, não deixando de lado o conteúdo do currículo. O maior obstáculo é conseguir trabalhar o mesmo com alunos com alguma deficiência e os demais, pois as deficiências que uns apresentam, fazem com que não consigam aprender o mesmo, mas trabalhar com todos seus alunos o mesmo conteúdo, da mesma

forma é o grande diferencial.

O educador precisa ter mais formações com especialistas, para tentar desenvolver dentro da sua sala de aula uma melhor forma de atender a todos sem discriminação, mas fazer com que todos aprendam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentro das unidades escolares são necessários alguns estudos e enfrentamentos, desfazendo alguns preconceitos e estereótipos que existem dentro e fora da escola, se fazem necessárias algumas políticas públicas voltadas à formação inicial e continuada dos educadores, buscando uma educação que estimule as potencialidades de seus educandos e que assegure o aprendizado sem ignorar a pluralidade dos alunos reais existentes nas escolas.

O estudo sobre inclusão é muito importante, necessitando ações que tenham como foco a educação e as práticas pedagógicas que contemplem as necessidades educacionais de todos os educandos, bem como informações à comunidade escolar sobre as deficiências e a busca de estratégias que ajudem o aprendizado e o pleno alcance das potencialidades de todos os alunos, por meio da parceria entre escola regular e o atendimento especial, quando necessário, e de debates envolvendo todos os atores do processo educativo: educadores, funcionários das escolas, alunos e seus familiares. Esse processo nunca é fácil, mas é necessário e urgente, sobretudo em uma época que nos desafia a ampliar a prática de uma educação que atenda verdadeiramente a todos os alunos, fazendo da escola um ambiente igualitário, inclusivo, nos quais todos precisam respeitar as diferenças.

Quanto antes tomarmos algumas medidas, mais cedo estaremos dando uma educação de qualidade e inclusiva.

Outro ponto relevante para uma escola inclusiva de sucesso é a elaboração de um trabalho para toda comunidade escolar, conscientizar todos, aceitando as diferenças individuais como um atributo e não como um obstáculo e valorizar a diversidade humana como uma forma de aprendizado.

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

AMARO, D. G.; MACEDO, L. Da lógica da exclusão à lógica da inclusão: reflexão sobre uma estratégia de apoio à inclusão escolar, 2002.

ALVES, Nilda (org.). Formação de professores - Pensar e fazer. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2001. (coleção questões de nossa época.)

ARROYO, M. G. Ofício de mestre - Imagens e auto imagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é educação. 12ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1984. (coleção primeiros passos)

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). Declaração de Salamanca. Brasília, 1994.

CASTANHO, Maria Eugênia L.M.; VEIGA, Ilma Passos A. (Orgs.). Pedagogia Universitária - A aula em foco. 3ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.

DEMO, Pedro. Conhecimento Moderno - Sobre ética e intervenção do conhecimento. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

DEWEY, J. Educação e democracia. 5ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1965.

DIAS, Rosilâna Aparecida; LEITE, Lígia Silva. Educação à distância: da legislação ao pedagógico. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

FRANÇA, Júnia Lessa. Manual para normalização de publicações técnico-científicas. 5ª ed. Belo Horizonte, MG: UFMG, 2001.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Coleção Leitura. 29ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Coleção Leitura. 36ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GASPARIN, J. L. Uma didática para a pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2002.

GUIMARÃES, Paulo Vicente. A contribuição do consórcio interuniversitário de educação continuada e a distância ao desenvolvimento nacional. Linhas Críticas. Brasília, 1996.

KENSKI, Vani Moreira. Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2008.

MORAES, Maria Cândido. O paradigma educacional emergente. Campinas: Papirus, 2001.

MOREIRA, A. F. (Org.). Currículo: questões atuais. São Paulo: Papirus, 1997.

NALINI, José Renato. Ética geral e profissional. 2ª ed. São Paulo: RT Didáticos, 1999.

PERRENOUD, P. Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: Perspectivas sociológicas. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1993.

_____ Novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

RODRIGUES, Carla e SOUZA, Hebert de. Ética e cidadania. São Paulo: Moderna, 1994.

RIOS, Terezinha Azerêdo. Ética e competência. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SAVIANI, Demerval. A pedagogia no Brasil: história e teoria. Campinas: Autores Associados, 2008.

SEVERINO. Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 23ª edição Revista e Ampliada. São Paulo. Cortez, 2007.

SOBRINHO, José Dias. Educação superior, globalização e democratização. Rio de Janeiro: Rev. Bras. Educ. nº28/Apr. 2005 –.

UNESCO. Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. 4ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2000.

VYGOTSKY, L. S.; A formação Social da Mente. São Paulo, Martins Fontes, 2000.

A MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO: Este artigo tem como objetivo mostrar o quanto a música pode ser importante no desenvolvimento das crianças, e como podemos trabalhar com música dentro da educação infantil, trabalhando diferentes aspectos do desenvolvimento, trazendo diferentes estilos de música, ensinando as crianças a cantarem, mostrando formas de dança, estimulando desde o cantar até a dançar. A música além de trabalhar com o som, trabalhando o corpo, os movimentos, trabalha saberes dependendo da música podemos ensinar diferentes conteúdos e valores, além de que por meio da música podemos trabalhar diferentes culturas. Dentro das aulas é necessário contemplar a música, podendo entrar em diversas disciplinas, mas especialmente na de artes, pois a música não deixa de ser uma linguagem artística.

Palavras-chave: Arte; Desenvolvimento; Educação; Música.

INTRODUÇÃO

Em relação à disciplina de Artes, inserida no currículo na Educação Infantil, há relações positivas, entre a arte e o processo de ensino e aprendizagem, vindos dos variados gêneros artíticos, especialmente, das artes visuais. Esta pesquisa procura relatar as inflências da Arte nas as aquisições da criança ao ver, participar e entender, parcialmente, de cordo com sua faixa etária, até os cinco anos.

A educação necessita ser vista como um procedimento global, progressivo, que precisa de diferentes maneiras de estudos para seu aperfeiçoamento, pois qualquer meio sempre haverá diferenças individuais, diferença das condições ambientais que são originarias dos alunos e que necessitam de um tratamento diferenciado. É importante desencadear atividades que auxiliem no desenvolvimento da inteligência e no pensamento crítico dos alunos, com algumas práticas ligadas à arte, música e dança, pois as três transformam o ato de aprender em uma forma prazerosa no cotidiano dos alunos e na prática do professor.

Ao levarmos música para dentro da sala de aula, estamos cooperando com a sensibilização para o mundo dos sons, pois é somente com o contato com diferentes fenômenos sonoros e com o som que as crianças vão diferenciando e sentindo diferentes emoções. As crianças vão aprendendo a sensibilidade com o som, à medida que são expostas aos mesmos, descobrindo diferentes qualidades. É importante que o professor proporcione os diferentes estilos de música, pois geralmente a família só a expõe a determinado repertório, com essa quantidade de opções elas desenvolvem a memória e a atenção.

A música é um fator importante para a aprendizagem, pois a criança desde pequena já ouve música, a qual muitas vezes é cantada pela mãe ao dormir, conhecida como cantiga de ninar. Na aprendizagem a música é muito importante, pois o aluno convive com ela desde muito pequeno.

Os objetivos gerais consitem em enfrentar os desafios, e procurar soluções, especialmente, na Educação Infantil, e, de conseguir adaptar-se novas práticas pedagógicas, voltadas para atender às necessidades destas, na sociedade contemporânea; nas etapas vivenciadas no processo que antecede a alfabetização, da apreensão dos códigos linguísticos, visando a aprendizagem, para a leitura e escrita da criança.

O presente trabalho busca pesquisar sobre a importância da música na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I. E ainda busca proporcionar informações de modo que os mesmos percebam as contribuições da música como uma ferramenta de trabalho na Educação Infantil.

O presente estudo tem como objetivo refletir sobre a formação de professores de Artes, tendo como referência a proposta de inserção dos acadêmicos nos espaços profissionais do campo artístico, num currículo integrado, não só pensando nas Artes Visuais como nas outras vertentes: Música e Teatro que na maioria das vezes

nem são trabalhadas pois as Artes Visuais são mais fáceis ou o educador tem mais facilidade em transmitir.

O objetivo geral é mostrar aos professores que podem promover reflexões e sensibilizar o educador visando favorecer sua conscientização sobre a importância da arte, e que é necessário que o educador continue o processo de pesquisa, constantemente. Buscando dominar as linguagens artísticas o suficiente para conseguir transmitir aos seus educandos.

O objetivo específico é mostrar o quanto é necessário enfocar os diferentes aspectos da formação do educador, para ultrapassar a visão fragmentada do currículo, promovendo a arte como uma forma de expressão muito variada, podendo ser transmitida com música, dança, teatro, pintura, e diversas outras formas.

Temos que pensar numa forma de melhorar as aulas de artes dentro das escolas, para que dentro do currículo esteja presente aulas de música, teatro, dança, pintura, escultura, e todas as linguagens que podemos encontrar dentro das aulas de artes.

Repensar o trabalho, numa perspectiva de reconstrução do seu trabalho com arte, buscando uma formação constante, especialmente nas linguagens que dominamos.

A MÚSICA E O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Dentro das aulas de Artes temos aulas de música, teatro, pintura, escultura, fotografia, entre outras matérias. Mas nem todos os estudantes de Artes possuem aptidão para ensinar música, teatro, cada indivíduo tem uma aptidão, por isso há licenciaturas voltadas para cada vertente: Artes Visuais, Música e Teatro, todas elas englobam a Arte, mas nem todos os estudantes saem sabendo o suficiente para dar uma boa aula que englobe música, teatro e artes visuais.

Nas escolas é necessário que se reflita sobre o currículo de Artes, talvez dividindo as vertentes em ciclos ou semestres, dentro dos anos em que a matéria deve ser trabalhada, sendo necessário que houvesse projetos específicos em diferentes momentos e espaços.

A arte em si contribui na conscientização das novas possibilidades de significação da palavra na prática educativa. As atividades de expressão dramática centradas com valores didáticos, ou seja, como importante instrumento educacional na medida em que difunde o conhecimento e representa o prazer literário do teatro como formador da personalidade.

Para que o teatro e a música assumam o papel de contribuir para o desenvolvimento emocional, intelectual e moral das crianças, se faz necessário uma boa formação do professor.

Analisando os Parâmetros Curriculares Nacionais em Arte, e a realidade prática de todo o sistema educacional podemos perceber que são realidades completamente distantes do que priorizam as Leis de Diretrizes e Bases e contextualizam de uma efetiva ação do Estado na realidade do Teatro na Educação formal como um todo.

Faz-se fundamental uma boa formação de professores, pensando já num futuro bem diferente, norteando o conhecimento e uma nova consciência de que atuará pensando na prática da pedagogia de todas as vertentes da Arte, e como todas as outras áreas devem ser trabalhada de forma contínua e sistemática, do mesmo modo que deve proceder com a formação do professor.

Dentro dessa formação é fundamental que se tenha atenção para a história de luta pelo estabelecimento do teatro na escola regular, lembrando que o ensino da arte só apareceu durante a ditadura militar, com a lei nº5692/71, se tornando uma obrigatoriedade da educação, denominando a disciplina como Educação Artística. Exigindo aos professores habilitações específicas, ou seja, era necessária para os educadores uma licenciatura plena nessa área, naquela época não existia curso universitário nessa disciplina.

O ensino da arte em conjunto com uma prática de conhecimento e de apreciação é o processo pedagógico mais coerente que existe, precisamos ter consciência dos objetivos da arte, alguns deles são:

- Diferenciar algumas características plásticas e visuais (cor, forma, textura, etc.) em elementos naturais e em manifestações artísticas presentes no meio em que vive, e perceber relações, semelhanças e diferenças com as próprias produções;
- Mostrar aos alunos algumas produções artísticas que não teriam acesso a curto prazo de outra maneira, aumentando seu repertório artístico;
- Simular algumas coisas que possam representar ideias e sentimentos por meio de alguma imagem, música, mímica ou desenho, fazendo com que reflitam a observação da realidade circundante, a pesquisa e a compreensão de algumas obras de Arte realizadas por outros povos, com culturas diferentes, em outros tempos, mostrando que a história pode ser contada por meio de várias obras de Arte;
- Trazer obras de artistas brasileiros, conhecendo, valorizando a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, mostrando que temos excelentes representantes no mundo da Arte, apresentando que não há diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, etnia ou qualquer outra característica individual ou social;
- Promovendo conhecimento sobre as diversas áreas dentro da Arte, possibilitando ao aluno uma experiência de trabalho, de criação total e unitária, pois a Arte não esta só em obras, esta nas melodias, nas peças de teatro, na fotografia, nas esculturas, etc...

Podemos concluir a esse respeito é que efetivamente a prática de música, seja pelo aprendizado de um instrumento, seja pela apreciação ativa, potencializa a aprendizagem cognitiva, particularmente no campo do raciocínio lógico, da memória, do espaço e do raciocínio abstrato.

A MÚSICA E OS BRINQUEDOS SONOROS

Dentre as melhores lembranças que se guardam na infância certamente estão as brincadeiras: pique - esconde, pular corda, amarelinha, a os amigos que fizeram parte de

uma época especial. Quem teve uma infância feliz, pode se lembrar com saudades de jogos e brincadeiras características dessa fase. Da mesma forma, os problemas que a ausência do brincar provoca são sentidos pelas pessoas que não tiveram esta oportunidade.

Além do prazer e da satisfação que proporciona às crianças, os jogos, as brincadeiras e as músicas estimulam o desenvolvimento de uma imaginação mais criativa, possibilitando um novo olhar do indivíduo sobre a realidade. Por tamanha importância que o ato de brincar desempenha na vida das pessoas é que Piaget (1976, p.40) diz que "a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança".

Apresentar aos alunos de todas as idades os sons do ambiente; tratar a paisagem sonora do mundo como uma composição musical, da qual o homem é o principal compositor; e fazer julgamentos críticos que levem à melhoria de sua qualidade. (Schafer, 1991, p.284).

Também segundo a Dra. Sandra Kraft do Nascimento: "A atividade lúdica produz entusiasmo. A criança fica alegre, vence obstáculos, desafia seus limites, despende energia, desenvolve a coordenação motora e o raciocínio lógico, adquirindo mais confiança em si e aprimorando seus conhecimentos (...) Brincando, a criança desenvolve potencialidades, ela compara, analisa, nomeia, mede, associa, calcula, classifica, compõe, cria, deduz etc... (...) Sua socialização se desenvolve, ela faz amigos, aprende a compartilhar e respeitar o direito dos outros e as normas estabelecidas pelo grupo, e a envolver-se nas atividades apenas pelo prazer de participar, sem visar recompensas nem temer castigos".

Os jogos e brinquedos musicais são a junção de elementos musicais com brincadeiras. Algo que, indiscutivelmente, atrai as crianças, pois, como disse Brito (2003, p.35) "a criança é um ser "brincante", e brincando faz música".

O RCNEI (BRASIL/MEC/SEF, 1998, p.70,71) se refere aos brinquedos musicais como legítimas expressões da infância, que envolvem o gesto, o movimento, o canto, a dança e o faz-de-conta.

São brincadeiras que atravessam gerações, e que ainda encantam as crianças, que ao combinarem brincadeiras com o corpo e a voz, descobrem infinitas possibilidades de se relacionarem com a música. Segundo Câmara Cascudo (1972), "essas brincadeiras dificilmente desaparecem e são das mais admiráveis constantes sociais, transmitidas oralmente, abandonadas em cada geração e reerguida pela outra, numa sucessão ininterrupta de movimento e de canto" (Nogueira, 2000, p.4).

Por já apresentarem um fator motivador que é a brincadeira, o jogo, e por apresentarem elementos musicais (seja melodia, pequenos intervalos ou apenas ritmo, como no caso das parlendas), quando combinadas com as músicas podem enriquecê-las, facilitando o aprendizado musical.

Em se tratando de um assunto tão importante, não só pela riqueza musical que proporciona às crianças, mas como forma de perpetuar nossa cultura e conhecer a de outros povos é que se deve buscar nestas

manifestações um respaldo que contribua no processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com o RCNEI (BRASIL/ MEC/SEF 1998, p.71) "os jogos e brinquedos musicais da cultura infantil incluem os acalantos (cantigas de ninar); as parlendas (os brincos, as mnemônicas e as parlendas propriamente ditas); as rondas (canções de roda); as advinhas; os contos; os romances etc.". Este estudo procurará se ativer em apresentar alguns brincos ou acalantos, parlendas, e cantigas de roda.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presença da música na educação auxilia a percepção, estimula a memória e a inteligência, relacionando-se ainda com habilidades linguísticas e lógico-matemáticas ao desenvolver procedimentos que ajudam o educando a se reconhecer e a se orientar melhor no mundo. Além disso, a música também vem sendo utilizada como fator de bem-estar no trabalho e em diversas atividades terapêuticas, como elemento auxiliar na manutenção e recuperação da saúde.

As atividades de musicalização também favorecem a inclusão de crianças portadoras de necessidades especiais. Pelo seu caráter lúdico e de livre expressão, não apresentam pressões nem cobranças de resultados, são uma forma de aliviar e relaxar a criança, auxiliando na desinibição, contribuindo para o envolvimento social, despertando noções de respeito e consideração pelo outro, e abrindo espaço para outras aprendizagens.

Desde a mudança na LDBEN de 1996, quando se começou a pensar numa educação não mais focada na guarda, no cuidado e na assistência social, que marcava a Educação Infantil dos anos anteriores, e a criação do RCNEI, grandes avanços foram experimentados na Educação do país, no que diz respeita à Educação Básica. No contexto da Educação Infantil, muitas vezes a música é vista como um pretexto para outras atividades, e dentro desta realidade as músicas são usadas de forma inapropriada, e em muitos casos por pessoas despreparadas.

Do paradigma histórico do desenvolvimento humano as implicações escolares educacionais nas quais é inserida a proposta do trabalho com as linguagens da Arte apresentadas nesse trabalho, mostra a importância do que se pode fazer com a ajuda de outros mais capazes e experientes e o que faz sozinho, entregando a uma resolução solitária de problemas, com o isolamento cultural em determinado grupo social. As interações mediadas interferem decisivamente no processo de constituição dos sujeitos envolvidos na aprendizagem.

Podemos concluir que as linguagens, permitem que seja renovada a esperança a esperança de inclusão definitiva de todas as linguagens da arte no meio das matérias que integram a grade curricular das séries iniciais do ensino fundamental, podendo contribuir como um recurso metodológico, facilitando a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo, melhorando a interação entre os alunos, amenizando a indisciplina e a violência dentro do espaço educacional.

Muitas ações ainda precisam ser tomadas para a inclusão plena da Arte nas

escolas, desde a formação adequada de professores, até o espaço, pois é necessário, tanto um espaço adequado para serem trabalhadas todas as linguagens, uma sala com pia para limpeza de material de pintura, um palco para teatro e dança, instrumentos para música entre outros espaços que seriam ótimos para se trabalhar com arte e para a própria apresentação, é claro que um educador com a convicção que precisa trabalhar todas as linguagens da Arte faz bem aos seus alunos, improvisaria um palco até mesmo no pátio, mas isso seria de um grande esforço do mesmo, mas acarretaria diversos outros problemas, pois o espaço é coletivo, e outros alunos, que não estejam envolvidos na aula, teriam curiosidade e até poderiam acabar estragando alguma parte, fora isso a falta de materiais, como instrumentos seria difícil de solucionar.

SUHAILA ABDOU KALIK CEDRO

Graduação em Pedagogia pela Faculdade UNIMESP-FIG (2009); Especialista em Arte Educação pela Faculdade Campos Elísios (2015); Especialista em Tecnologia da Informação e Comunicação para o Ensino Básico pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2016) Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I - no CEU EMEI Jaçanã.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria do Ensino Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais - Artes. 1997/1998 (Ciclos 1 e 2 - Ciclos 3 e 4).

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva. São Paulo: Átomo, 2003.

BRITO, Teça Alencar de. Música na Educação Infantil. São Paulo: Peirópolis, 2003.

DUCOURNEAU, Gérald. Introdução à musicoterapia. São Paulo: Manole, 1984.

FARIA, Márcia Nunes. 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: http://www.abemeducacaomusical.com.br/, acessado em 1 de dezembro 2018.

GAINZA, V. Hemsy 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.

LINO, Dulcimarta; CUNHA, Susana; RICHTER, Sandra. Música é...Cantar, Dançar...e Brincar! Ah, tocar também! Cor, Som e Movimento: A Expressão Plástica, Musical e Dramática no Cotidiano da Criança. Porto Alegre: Meditação, 2004.

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.

PARO, Vitor Henrique. Admistração escolar: Introdução crítica. 11.ed.São Paulo. Editora Cortez, 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.

STEFANI, Gino. Para entender a música. Rio de Janeiro: Globo, 1987.

VISCONTI, Márcia; BIAGIONI, Maria Zei. 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.

AS LEGISLAÇÕES BRASILEIRAS QUE ENVOLVEM GARANTIA DE PRESERVAÇÃO DA CULTURA AFRO BRASILEIRA

RESUMO: Este artigo visa refletir sobre a forma como os negros foram escravizados e como a sociedade tenta minimizar a situação, criando leis que favoreçam esta população, sabendo que o racismo sofrido antes da abolição da escravatura não influenciaram os costumes e valores da raça, de maneira que podemos observar em nossos dias características vivas do conhecimento da raça no mundo das artes, esporte, política e em toda a construção cultural e social do Brasil, tendo estas características como fator importante para o processo ensino-aprendizagem existe, uma vez que frequentemente ocorrem episódios de discriminação com inúmeras pessoas na escola havendo necessidade de se levantar diversas formas de saberes nos quais ao unirmos todos estamos promovendo uma verdadeira revolução na maneira como são tratadas as aulas professores e administradores do ensino veem a oportunidade da utilização de procedimentos próximos aos alunos e que facilitam seu manejo com o ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Racismo; Abolicionismo; Aprendizagem; Leis; Diversidade.

INTRODUÇÃO

Ao analisar questões sobre as leis e as Relações Raciais é necessário refletir para que se tome consciência que ainda existem dificuldades para os negros, devido a situações que envolvem o preconceito e o racismo, desta forma é possível observar que o problema vem sendo bastante discutido, porém tratar sobre o assunto é difícil, pois o mesmo é considerado um tabu já que muitos docentes inconscientemente estão condicionados a valorização da cultura eurocêntrica reproduzindo em sua prática diária atitudes preconceituosas que tendem a legitimar o racismo.

Entende-se que a escola como instituição formal é frequentada por diferentes sujeitos que se apropriam diariamente dos seus diversos espaços e é nestes que ocorrem às relações sociais entre os distintos agentes, nela se modelam os valores entre os aprendizes e mestres, por meio da troca de informações e sentimentos afetivos, é nela que alunos e professores possuem e lidam com aspirações das mais diferentes neste amplo universo, no qual está repleto de informações ou referencial individual, formando as identidades. Estas por sua vez não podem ser vistas somente pela ótica dos referenciais étnicos raciais, culturais ou sociais, pois as construções ocorrem quando se é considerado os diferentes sujeitos de acordo com o contexto em que se inserem em constante movimento de transformação.

Diante de tal afirmativa, o tema tem importante relevância uma vez que o trabalho no espaço escolar favorecerá o entendimento das leis que envolvem a questão, poderão ou não criar mecanismos de aprendizado para o pleno exercício do convívio, do respeito e do reconhecimento de direitos de si e dos "outros", os "diferentes", que frequentam este meio social, disseminando a cultura transmitindo à instituição escolar a responsabilidade pela organização, transmissão e socialização do conhecimento revelando-a como um dos espaços em que as representações positivas ou negativas sobre os negros.

O tema então apresenta relevância partindo do princípio que se faz necessário refletir sobre a ótica do preconceito racial por meio de um estudo detalhado com olhar investigativo para a as leis que procuram proteger os negros de situações racistas, tornando necessário que estas sejam e se atente ao fato que a escola ignora as situações no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, utilizando-se dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação que ampliam as desigualdades culturais entre crianças das diferentes raças e classes sociais.

O objetivo deste artigo é então pesquisar a as leis e o comprometimento destas para a vida dos negros, bem como a sua atuação no espaço escolar em relação às práticas pedagógicas na sala de aula tendo em vista investigar temas pertinentes à desigualdade social, discriminação racial e racismo, pois ambos estão interligados e inseridos em nosso meio social, mas ainda prevalece o senso comum que justifica de

forma preconceituosa o fracasso escolar dos negros obtendo como consequência da falta de aptidão e de esforço individual e de insucesso como de responsabilidade única e exclusiva do indivíduo.

Além de analisar se esta contribui com a modificação e minimizam as atitudes que potencializam a exclusão para que os seus alunos construam conceitos sobre os problemas do racismo e reflitam sobre as barreiras existentes, para que no futuro participe da construção de uma sociedade mais democrática, menos preconceituosa e desigual, bem como refletir sobre os aspectos sociais que caracterizam o movimento de resistência da mulher negra brasileira no sistema educativo atual.

Observar os aspectos educativos, quanto aos fatores legais é urgente o desenvolvimento de uma prática educativa que envolva a comunidade escolar para que se perceba a necessidade de ações pedagógicas que busque a inserção do diálogo sobre as questões referentes à cultura negra no cotidiano do ambiente escolar que também tem sido um lugar de marginalização, exclusão e o silencia mento das minorias.

AS LEGISLAÇÕES BRASILEIRAS QUE ENVOLVEM A SEGURIDADE SOCIAL DA CULTURA AFRO BRASILEIRA

Existem diversas leis que visam o bem-estar e minimizar as ações racistas no país desde a abolição da escravatura a começar pela Constituição Federal de 1988, nos seguintes artigos:

Artigo 1º: A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado democrático de direito e tem como fundamentos:

II – A cidadania;

III – a dignidade da pessoa humana;

Artigo 3º: Os objetivos fundamentais da República são:

IV - Promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação;

Artigo 4º: A República Federativa do Brasil rege-se nas suas relações internacionais pelos seguintes princípios:

VIII – repúdio ao terrorismo e ao racismo;

Artigo 5º: Todos são iguais perante e lei, sem distinção de qualquer natureza;

XLI - a lei punirá qualquer discriminação atentatória aos direitos e liberdades fundamentais;

XLI I - a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão.

Na Lei nº 7.716 de 05 de janeiro de 1989, a também conhecida por LEI CAÓ: que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor, etnia, religião e procedência nacional, O bem jurídico tutelado “in casu” é o direito à igualdade;

Lei 9.459 de 13 de maio de1997: acrescenta o parágrafo 3º no Artigo 140º do Código Penal, como crime de injúria real, no caso de injúria consistir na utilização de elementos referentes à raça, cor, etnia, religião ou origem, e a pena de 3 anos de

reclusão e multa. Trata-se da proteção da honra subjetiva da pessoa;

Existem Leis também que coíbem a discriminação na mídia, seriam elas:

Lei 8.081 de 21 de setembro de 1990 altera a Lei 7.716, a Lei Caó, Artigo 20º – Praticar, induzir ou incitar a discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional, a pena é de reclusão de 1 a 3 anos e multa;

Parágrafo 2º - Se qualquer dos crimes previstos no caput é cometido por intermédio dos meios de comunicação social ou publicação de qualquer natureza, a pena é de reclusão de 2 a 5 anos e multa.

Código de defesa do consumidor

Lei 8.078 de 11 de setembro de 1990: dispõe no Artigo 37, que é proibida toda a publicidade enganosa ou abusiva. E no parágrafo 2º: "É abusiva, dentre outras, a publicidade discriminatória de qualquer natureza (...)".

Estatuto da criança e do adolescente

Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Na proteção da criança e do adolescente, dispõe no seu:

Artigo 5º - Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão a seus direitos fundamentais.·.

Lei da tortura

A Lei 9.455 de 07 de abril de 1997 - prevê em seu Artigo 1º, inciso I, letra c: "Constitui crime de tortura":

I - Constranger alguém com emprego de violência ou grave ameaça, causando-lhe sofrimento físico ou mental:

c) "em razão de discriminação racial ou religiosa".

O Brasil é signatário de inúmeras Declarações Internacionais, o que significa que se obriga a cumprir as normas nelas estabelecidas. A Declaração Universal Dos Direitos Humanos, de 1948, dispõe:

Artigo 1º - todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos são dotados de razão e consciências e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade;

Artigo 2º - toda pessoa tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidas nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política, ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.

A CONVENÇÃO nº 111, de 1958 – Discriminação em Matéria de Emprego e Profissão:

Artigo 2º - Qualquer membro para o qual a presente Convenção se encontre em vigor compromete-se a formular e aplicar uma política nacional que tenha por fim promover, por métodos adequados às circunstâncias e aos usos nacionais, a igualdade de oportunidades e de tratamento em matéria de emprego e profissão, como objetivo de eliminar toda discriminação nessa matéria.

Observa-se então um grande movimento legislativo para que se minimizem as evidencias de escravidão racismo e igualdade, mas o que impede este

movimento de ser eficiente são as diversas interpretações dadas às leis propostas. Este movimento adentra-se também ao ambiente escolar.

A escola é um espaço voltado para as reflexões sobre as diversas visões sobre determinado assunto e costumes, dando ênfase também a modificação de costumes, culturas racistas, e ignorância, assim seu papel é a busca de informação e conhecimento que derivem a modificação e evolução do ser humano.

Diante disto, cabe às unidades buscar a transformação e a modificação da visão minimizadora do Negro na sociedade, uma vez que este tem socialmente sua imagem ligada à criminalidade, baixo rendimento, má índole, etc., e das mulheres negras vistas como, domésticas, e com padrão de beleza de certa forma ridicularizado.

Assim a informação disseminada nos tempos atuais diz respeito erroneamente a fortificar o preconceito, desde o início da infância, no qual a criança é colocada em contato com uma literatura de certa forma ilusória, nos quais heróis e princesas nunca são negros (os), salvo exceções recentes.

O problema não está na relação dos negros e brancos personagens da história, está no fator de desigualdade na qual não se oferece acesso a reais histórias de todas as raças dentro da escola.

A cultura Afro-brasileira é extremamente interessante, que contribui com as questões educacionais voltadas para o racismo, a violência racial, e a diversidade cultural existente contribuindo para a quebra dos estereótipos históricos existentes.

Para que fossem incluídos no sistema escolar conteúdos/atividades relacionadas a temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, em 09 de janeiro de 2003 entrou em vigor a Lei Federal 10.639 que alterou os artigos 26-A e 79-B, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 determinando a obrigatoriedade de estudos relacionados a temática acima, passando a vigorar com as seguintes modificações: 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 política pertinente à História do Brasil. § 2° 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. n.p.).

A presença africana e sua influência na cultura são características determinantes na formação da sociedade brasileira. (SOUZA E LOYOLA 2007, p.61) dizem que "aprender a história e a cultura brasileira é se apropriar também da cultura de vários povos que ajudaram na construção deste país com a junção de memória e bagagens trazidas de

diversas partes do mundo".

Entende-se então que os fatos históricos trazem seus ensinamentos para formação dos educandos considerando as conotações da literatura contribuindo para discussões e reflexões que são percebidas no ato de contar e recontar, desenhar, identificar os personagens e utilizar todas as formas de representação, contribuindo para a assimilação de conceitos como igualdade, tolerância, fraternidade etc.

A literatura contribui para desenvolva condições discursiva além das habilidades de ouvinte, para conseguir modificar seu meio, desta forma, a história escrita sobre os negros, está ligada a socialização e a construção da identidade do povo, e dos valores que se constrói no dia a dia, desenvolvendo não só sua cognição, mas conceitos morais e culturais, tornando-a fator importante para desenvolver valores e saberes ligada a cultura Afro-brasileira.

Desta forma é preciso a conscientização odos professores em trabalhar temas voltados às questões étnico-raciais para contribuir para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa.

O conceito étnico implica em uma relação, isto é, na nossa sociedade os negros e brancos são considerados opostos e também complementares. Para as sociedades ambos têm valores diferentes, o que é considerado branco tem mais valor. Assim, as relações produzem uma distribuição desigual de autoridade, de poder e de prestígio entre as pessoas de acordo com sua raça.

Segundo Joan Scott (1995), as diferenças são elementos constitutivo das relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas, que fornece um meio de decodificar o significado e de compreender as complexas conexões entre as várias formas de interação humana. É a construção social que uma dada cultura estabelece ou elege em relação entre raças.

A ATUAL VISÃO DADA A SITUAÇÃO DO NEGRO NO BRASIL

A educação possui uma longa jornada na história do Brasil, desde os tempos em que o país ainda era colônia e, posteriormente já no Brasil Império, registram-se experiências voltadas a este campo educativo. Todavia, tais iniciativas foram raras e pouco significativas no que se refere ao número de alunos envolvidos.

Somente a partir dos anos 1940 que começa a se delinear de forma mais sistemática uma política pública do Estado Brasileiro direcionada às grandes massas de crianças, jovens e adultos. A partir desse momento, a educação começa a ser tratada como campo específico diferenciado da educação elementar comum, ganhando espaço e presença no pensamento pedagógico e na política educacional brasileira.

O estudioso Arroyo afirma que:

"A educação tem uma história muito tensa, pois é atravessada por interesses diversos e nem sempre consensuais. Os olhares conflituosos sobre a condição social, política e cultural dos sujeitos aos quais se destina esta oferta educativa, têm condicionado as diferentes concepções de

educação que lhes é oferecida. O espaço reservado a sua educação, no conjunto das políticas oficiais, se confunde com o lugar social destinado aos setores populares em nossa sociedade, sobretudo quando 'os jovens e adultos são trabalhadores, pobres, negros, subempregados, oprimidos, excluídos'". (ARROYO,2005, p.19-50)

Em contraposição a esta história oficial, o lugar social, político e cultural pretendido pelos excluídos como sujeitos coletivos na diversidade dos movimentos sociais que os constituem inspirou e vem inspirando práticas e concepções avançadas e criativas, que também fazem parte do processo de ensino aprendizagem.

É com essas ideias que o campo pedagógico vem se desenvolvendo, marcado por avanços e retrocessos, rupturas e continuidades, ao voltar nosso olhar para as experiências de educação popular que marcaram o final dos 50 e início dos anos 60 e incorporá-las às políticas educacionais atuais.

Na sociedade contemporânea, a raça está diretamente ligada à sociedade, pois logo que a criança nasce é educada e disciplinada para adquirir o gênero "correto". O uso, de expressões pejorativas direcionadas a pessoas pertencentes a outros grupos étnicos, por exemplo, não é expressão de uma prática preconceituosa, a linguagem também revela as apropriações que o imaginário social nos oferece sempre no processo ao qual somos.

O antirracismo como categoria de análise implica em conhecer, saber mais sobre as diferenças culturais, entender como são produzidas pelas culturas e sociedades nas relações entre homens e mulheres. Portanto, como nos diz Scott (1995), raça pode ser entendida como a "organização social da diferença".

Tornando importante ressaltar que em uma sociedade não se devem observar a etnia, mas sim tudo o que foi construído durante as relações estabelecidas. Nas escolas é ensinado frequentemente as diferentes culturas dos povos, e essa não seriam uma "cultura diferente" de uma sociedade como a do Brasil, com várias culturas.

Como diz Louro (1997, p.48-49) "... vê-se a raça como molde social cuja marca é estampada na criança, como se as personalidades masculinas saíssem, como uma fábrica de chocolate, da ponta de uma esteira", na qual todos pensam da mesma forma e com os mesmos preceitos.

Para ABRAMOWICZ a diversidade pode significar variedade, diferença e multiplicidade. A diferença é qualidade do que é diferente; o que distingue uma coisa de outra, a falta de igualdade ou de semelhança. (ABRAMOWICZ, 2006, p.12) nesse sentido, podemos afirmar que na qual há diversidade existe diferença.

Reconhecer que somos diferentes para estabelecer a existência de uma diversidade cultural no Brasil, não é suficiente para combater os estereótipos e os estigmas que ainda marginalizam milhares de crianças em nossas escolas e milhares de adultos em nossa sociedade.

Candau afirma que: "Não se deve contrapor igualdade a diferença". "De fato, a igualdade não está oposta à diferença, e sim à desigualdade, e diferença não se

opõem à igualdade, e sim à padronização, à produção em série, à uniformidade, a sempre o "mesmo", à mesmice". (CANDAU, 2005, p. 19).

Como nos alerta Tomaz Tadeu da Silva (2000), a diversidade biológica pode ser um produto da natureza, mas o mesmo não se pode dizer sobre a diversidade cultural, pois, de acordo com autor, a diversidade cultural não é um ponto de origem, ela é em vez disso um processo conduzido pelas relações de poderes constitutivos da sociedade que estabelece "outro" diferente do "eu" e "eu" diferente do "outro" como uma forma de exclusão e marginalização.

Para que a escola realize seu papel de desmistificadora é necessária uma ação pedagógica realmente pautada na diversidade cultural, tendo como princípio uma política curricular da identidade e da diferença, que tem por obrigação ir além das declarações de boa vontade para com a diferença, ela coloca em seu centro uma teoria que permita, não só reconhecer e celebrar a diferença, realizando questionamentos que permitam perceber como ela discursivamente está constituída.

Para Stuart Hall (2002), tais conceitos devem conhecer a história para perceber como eles são construídos dentro de uma prática discursiva que se envolve nas relações assimétricas de poder.

Os professores e as professoras que percebem em sua ação pedagógica como os conceitos de raça e etnia são socialmente construídos e discursivamente usados para marginalizar o "outro" estarão, de fato, contribuindo para a constituição de uma diversidade cultural que não seja apenas tolerante, mas que perceba que "eu" e o "outro" temos os mesmos direitos e devemos ter a mesma representatividade, tanto nos conteúdos escolares quanto nas instituições sociais.

Ao serem trabalhados na sala de aula em uma perspectiva da valorização da (s) identidade (s) dos múltiplos sujeitos que convivem no mesmo espaço da escola devem ter um posicionamento político, a fim de desconstruir os estereótipos e os estigmas que foram atribuídos historicamente a alguns grupos sociais.

Assim a educação voltada às relações étnico-raciais solicita por meio das aprendizagens entre brancos e negros a troca de conhecimentos que favoreçam a quebra de desconfianças, buscando um projeto conjunto a construção de uma sociedade justa e igual.

O Combate do racismo trabalha o fim da desigualdade social e racial, empreendendo a reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola, mas fazem parte do contexto geral dela, considerando a necessidade deste movimento em todas as esferas políticas e sociais de convivência.

É preciso lembrar que as formas de discriminação de qualquer natureza não são constituídas na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações que ocorrem na sociedade e se encontram dentro dela, para que as instituições de ensino desempenhem corretamente seu papel de educar, é preciso que favoreça a construção de um espaço democrático que garanta a produção e a divulgação de conhecimentos e de posturas que construam uma sociedade justa.

A escola tem um importante papel para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, a construção de novos conceitos e à conquista de consciência do respeito e da humanidade que rege as relações sociais e raciais, estes indispensáveis para a solidificação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários.

As revoltas abolicionistas históricas fazem parte de um passo importante, pois serve hoje de parâmetro para novas revoluções que contribuíram de alguma forma para transformar a sociedade, favorecendo as mudanças, a reflexão sobre o respeito e o desenvolvimento de ideias que busquem extinguir o racismo a intolerância religiosa e a falta de respeito com as outras etnias.

Para fazer seu papel por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana convivem, no Brasil, de maneira tensa, a cultura e o padrão estético negro e africano e um padrão estético e cultural branco europeu, considerando que a presença da cultura negra e o fato de 45% da população brasileira ser composta de negros (de acordo com o censo do IBGE) não têm sido suficientes para eliminar ideologias, desigualdades e estereótipos racistas.

Se reconhecer negro no Brasil é um processo de tomada de consciência, que envolve o conhecimento das raízes africanas e um nível de criticidade capaz de problematizar as desigualdades entre negros e brancos nas relações étnico-raciais presentes na realidade, ou seja, para que o negro alcance o sentimento de pertencimento é preciso um exercício intelectual profundo que o leve a explorar sua história e suas potencialidades, e isso se passa pelo processo de aprendizado da História e Cultura Africana e Afro-brasileira, e descobrimento de suas raízes étnicas e raciais.

O desafio para nós educadores é muito grande, pois é preciso estabelecer um aprendizado que dê as nossas crianças uma qualidade de vida adulta, incentivando os pais e ou responsáveis de forma que entendam que a meta é transformar a visão que se tem do negro, observando que ele um cidadão produtivo, e com todos os direitos dos ditos brancos, uma vez que somos mestiços e temos sangue negro.

Entender as questões que giram em torno do processo inclusivo destes indivíduos, a política de recebimento, os anúncios dos educadores que lidam com eles, além da realidade a qual este está inserido, dando ênfase a suas características, e necessidades, oportunizando a adequação de ações que contribuam para o processo inclusivo com o sucesso esperado são de suma importância para garantir tal desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta reflexão abre espaço para que sejam observadas situações de racismo frequentes criando argumentos que proporcionam e motivem profissionais da área da educação a debater e resignificar as questões envoltas nos ideias étnico-raciais para que possam

mudar o seu modo de perceber a necessidade de reorganizar as ideias já construídas sobre o tema, valorizando a importância de tratar do tema na infância até a juventude.

Para ensinar é preciso romper concepções já presentes no interior dos educadores considerando a importância de reconstruir os valores idealizados diante da escravidão, racismo e preconceito, revalorizando as culturas, e construindo novos saberes considerando que a criança é um ser pensante, ativo, autônomo e curioso, e debater com ela a questão, é possível reconstruir a sociedade.

Não podemos privá-las das informações que o mundo traz, mesmo porque as tecnologias tornam isto impossível, é preciso tratar a realidade das informações envoltas no racismo de forma real, mesmo sabendo que estas vêm carregadas de violência, evolução e mortalidade da espécie humana além de mentiras, crimes, ocorridos com os povos negros.

A escola tem responsabilidade pela formação crítica, autônoma, sociocultural, afetivo-emocional dos alunos cabendo assim, conversar, participar, observar de perto a vida emocional, educativa, afetiva, ideais para o futuro, dos seus alunos, com o apoio familiar, desta forma a escola deve dispor de projetos para crianças e adolescentes, preparando pais e professores para temas acerca do fim do racismo.

Para o educador fazer parte do mundo que os alunos estão inseridos e vivem, apresentando suas raízes epistemológicas, deixando clara a miscigenação do povo, é garantir que se respeite o outro, considerando as diferenças, valorizando as capacidades e igualdades, que podem ser facilmente percebidos por intermédio dos recursos pedagógicos que a mídia disponível expõe, extremamente proveitoso utilizarem todas as informações disponíveis sobre o assunto para o fácil entendimento dos jovens e crianças.

É muito importante que os educadores envolvidos no projeto de modo geral, juntos, pesquisem a que nível mundial as diversidades para que assim possam lidar melhor com cada situação, formulando projetos que sejam construídos e desenvolvidos para tratar do tema em questão com real e verdadeira informação para que o aluno que dele vá participar, possa se apoderar das informações conhecendo a história dos seus antepassados, podendo perceber que sua história se liga a deles, favorecendo a reconstrução do que não deu certo e reconstruindo um novo futuro para os negros.

Perceber-se ser social, é apoderar-se de uma história que foi a muito rica em desigualdade e dificuldades, é possível que eu por meio da educação recrie este período dificultoso, não o apagando, pois o que ocorreu e passou, não é possível apagar, mas modificando a maneira desigual de vermos os outros por intermédio de ações realmente significativas e inovadoras.

Discutir as questões ligadas ao racismo introduzindo-a nas escolas, o seu histórico, as dificuldades de obter uma cidadania valorizada e condições sociais de qualidade do negro diante da situação real necessita de preparo profissional para modificar a realidade.

A falta deste preparo dos professores,

em ampliar o debate e buscar caminhos para apresentar soluções para os problemas incentivando a discussão significativa para construir caminhos que pretendam corrigir a falta de respeito com os povos negros é extremamente visível, o que impede que o deficiente negro seja colocado em seu lugar de direito.

E por este motivo o mesmo é excluído visto ainda como uma "coisa" colocada na escola, como se fosse um objeto depositado, e sim como individuo pensante, dotado de habilidades específicas, e com potencialidades que constantemente são ignoradas por completo, tudo devido ao preconceito que estes estão expostos. O especial é visto como "o incapaz", na linguagem popular o coitadinho, e por isto, a educação para eles torna-se um problema e não uma solução apesar deste ser garantido por lei pelo processo educacional vigente.

Aprofundar a discussão sobre o tema é buscar entender como se dá o processo racial a necessidade de ensinar e suas dificuldades de conseguir evoluir, percebendo como os problemas são iniciados durante o ano escolar ao qual a criança está inclusa o despreparo profissional, a falta de estruturação, etc.

Durante a realização deste estudo, foi possível abrir após longa reflexão um leque de possibilidades que nos permita entender como trabalhar a realidade escolar, colocando todos em sua individualidade diante de um caminho de transformar a sociedade em mais justa e para todos, resolvendo e interiorizando questões voltadas ao racismo tornando o ensino dos ditos individualista em plurissocial para que o processo se torne eficiente contemplando assim seu Estado de direito buscando a melhora da convivência destes em grupo e em sociedade.

ISABEL CRISTINA DOS SANTOS

Formada em Pedagogia pela UNINOVE em 2013. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ. Anete. TRABALHANDO A DIFERENÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL. São Paulo: Moderna, 2006.

ARAÚJO, J. A. A ATUAÇÃO DAS ORGANIZAÇÕES NEGRAS BAIANAS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO NO PERÍODO DE 1970 A 1990. Ed Ouro, Rio de Janeiro.

ARROYO, Miguel. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - UM CAMPO DE DIREITOS E DE RESPONSABILIDADE PÚBLICA. DIÁLOGOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

AZEVEDO NETO, Leonardo Dourado de. A LEI N° 10.639: COMO A INCLUSÃO DE CONHECIMENTO DE RAIZ AFRICANA PODE SE DAR ACERCA DO ENSINO DE MATEMÁTICA. 2009. Disponível em:

http://www.pedagogia.com.br/artigos/culturaafricana/. Acesso em: 23 out. de 2018.

_____. Conselho Nacional de Educação. PARECER CNE/CP 3/2004. DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA. Brasília. Secad /MEC, 2004.

BRASIL. REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 7, 1998.

BRASIL, Secretaria de Educação Continuada, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE. EDUCAÇÃO ANTI-RACISTA: CAMINHOS ABERTOS PELA LEI FEDERAL

Nº 10.639/03. Brasília: MEC/SECAD, 2005. p. 65 – 104.

BRASIL. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: HISTÓRIA E GEOGRAFIA. Secretaria de Educação Fundamental. 2. ed. RJ: DP&A, 2000.

_____LEI Nº. 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 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. Brasília, DF, 2003. Não paginado. Disponível em: Acesso em: https://www.mpma.mp.br/arquivos/CAOPDH/Leis_10.639_2003__inclus%C3%A3o_no_curr%C3%ADculo_oficial_da_Hist%C3%B3ria_e_Cultura_Afrobrasileira.pdf

23 de out. 2018.

CANDAU, Vera Maria (org). SOCIEDADE, EDUCAÇÃO E CULTURA(S): QUESTÕES E PROPOSTAS. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

HALL, Stuart. A IDENTIDADE CULTURAL NA PÓS-MODERNIDADE. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LOURO, Guacira Lopes. GÊNERO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO: UMA PERSPECTIVA PÓSESTRUTURALISTA. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 1997.

MEC-Ministério da Educação e Desportos. DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual. Brasília: MEC/SEF, 1997b.

_____. DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DA HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA. Brasília: SECAD/ME, 2004.

MEC - Ministério da Educação/Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. ORIENTAÇÕES E AÇÕES PARA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS. Brasília: SECAD, 2006.

MORIN, Edgar. COMPLEXIDADE E TRANSDICIPLINARIDADE: A REFORMA DA UNIVERSIDADE E DO ENSINO FUNDAMENTAL. Editora EDUFRN. Natal, 1999.

SILVA. Tomaz Tadeu da. IDENTIDADE E DIFERENÇA. Rio de Janeiro: Editoras Vozes, 2000 p. 73-102.

SOUZA, Fernanda Dias de; SOUZA, Mariana Ribeiro de; LOYOLA, Rosângela da Conceição. LEI FEDERAL Nº 10.639/03: RUMOS E DESAFIO. In: Revista Sapientia, n. 6, p. 60-69, 2007. Disponível em: <http://www.faculdade.pioxii-es.com.br/anexos/Sapientia06/RC_N6_Unices_artigo_3.pdf>Acesso em:2 de out.2018.

SCOTT, Joan W. GÊNERO: UMA CATEGORIA ÚTIL DE ANÁLISE HISTÓRICA. Educação e Realidade, Porto Alegre, n.º 16, p. 5-22, 1990.

A INTERVENÇÃO DA ARTE E DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo mostrar como a linguagem musical contribui para o desenvolvimento e a cultura das crianças, as quais estão em contato com os movimentos desde que nascem, quando adquirem cada vez mais controle sobre o seu próprio corpo e se apropriam das possibilidades de interação com o mundo em que vivem. Os bebês apresentam reações e preferências, e estão prontos para aprender muito mais do que se costumava pensar. A música, bem como a arte tem sua contribuição para o desenvolvimento cognitivo e motor despertando a criatividade. No dia a dia das crianças, ela vem atendendo a diversos propósitos como suporte para a formação de hábitos, atitudes, disciplina, condicionamento da rotina. Partindo da hipótese de que a música pode influenciar o desenvolvimento cognitivo e motor da criança o presente estudo buscou, através de estudo da literatura existente, demonstrar que a música tem uma contribuição muito grande para as crianças em desenvolvimento.

Palavras-chave: Música; Arte; Intervenção; Crianças.

INTRODUÇÃO

A música está presente em todas as culturas e pode ser utilizada como fator determinante nos desenvolvimentos motor, linguístico e afetivo de todos os indivíduos. (Martins, 2004, p. 38).

A musicalização é um processo de construção do conhecimento, que tem como objetivo despertar e desenvolver o gosto musical, favorecendo o desenvolvimento da sensibilidade, criatividade, senso rítmico, do prazer de ouvir música, da imaginação, memória, concentração, atenção, autodisciplina, do respeito ao próximo, da socialização e afetividade, também contribuindo para uma efetiva consciência corporal e de movimentação. (Bréscia, 2003)

As atividades de musicalização permitem que a criança conheça melhor a si mesmas, desenvolvendo sua noção de esquema corporal, e também permitem a comunicação com o outro. (Chiarelli; Barreto, 2005, p. 8)

Devemos lembrar que o gesto e o movimento corporal estão conectados à música, porque o som é também gesto e movimento vibratório, e o corpo traduz os diferentes sons que percebe por meio dos movimentos.

Os diferentes aspectos que a envolvem, além de promoverem comunicação social e integração, tornam a linguagem musical uma importante forma de expressão humana e, por isso, deve ser parte do contexto educacional, especialmente na educação infantil.

A música é vista por muitos como a primeira das artes, tanto no que se refere à história humana quanto à sua importância na vida de todos nós. Para as civilizações primitivas, os sons tinham significado, o qual também estava presente em seus primitivos instrumentos. Já para nós, ela é reconfortante e, muitas vezes, auxilia o nosso equilíbrio emocional. Talvez isso aconteça porque a música nos remete ao primeiro e mais importante som da vida: as batidas do coração de nossa mãe. O som uterino está gravado no inconsciente e simboliza proteção, aconchego e tranquilidade.

A música é considerada por Shafer (1991, p. 303) como “uma prática cultural e humana, atualmente não se conhece nenhuma civilização que não possua manifestações musicais próprias”. Embora nem sempre seja feita com esse objetivo, a música pode ser considerada como uma forma de Arte, considerada por muitos como sua principal função:

Sendo a música uma disciplina complexa, que abrange teoria e prática de execução, deve ser ensinada por pessoas qualificadas para isso.

Sem concessões. Não permitiríamos que alguém que tivesse frequentado um curso de verão em Física ensinasse a matéria em nossas escolas. Por que haveríamos de tolerar essa situação com respeito à Música? Por acaso ela está menos vinculada a atos complexos de discernimento? Não. (Shafer, 1991, p. 303)

Para esse autor, as escolas deveriam ter profissionais habilitados para ensinar música, disciplina a qual já está vinculada em alguns componentes curriculares dentro do Estado de São Paulo.

Snyders (1992, p. 14) 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 contribuir para deixar o ambiente escolar mais alegre, podendo ser usada para proporcionar uma atmosfera mais receptiva à chegada dos alunos, oferecendo um efeito calmante após períodos de atividade física e reduzindo a tensão em momentos de avaliação, a música também pode ser usada como um recurso no aprendizado de diversas disciplinas. O educador pode selecionar músicas que falem do conteúdo a ser trabalhado em sua área, isso vai tornar a aula dinâmica, atrativa, e vai ajudar a recordar as informações.

A MÚSICA

A música também deve ser estudada como matéria em si, como linguagem artística, forma de expressão e um bem cultural. A escola deve ampliar o conhecimento musical do aluno, oportunizando 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.

A educação musical transformou-se em disciplina curricular até o início da década de 1970, quando, com a LDB 5692/71, o Conselho Federal de Educação instituiu o curso de licenciatura em educação artística (Parecer nº 1284/73), alterando o currículo do curso de educação musical.

Esse currículo passou a compor-se de quatro áreas artísticas distintas: música, artes plásticas, artes cênicas e desenho. Assim, a educação artística foi instituída como atividade obrigatória no currículo escolar do 1º e 2º graus (ensino fundamental e médio), em substituições às disciplinas artes industriais, música e desenho, e passando a ser um componente da área de comunicação e expressão, a qual trabalharia as linguagens plástica, musical e cênica (Proposta Curricular para o ensino de Educação Artística: I grau São Paulo, 1991).

Essas transformações abrangeram os currículos dos cursos superiores em música, que passaram a ter duas modalidades: licenciatura em educação artística (habilitação em música, artes plásticas, artes cênicas ou desenho) e bacharelada em música (habilitação em instrumento, canto, regência e/ ou composição).

Por meio das brincadeiras de explorar como brincar com os objetos sonoros que estão ao seu alcance, experimentar as possibilidades da sua voz e imitar o que ouve, a criança começa a dar significado aos sons que antes estavam isolados, agrupando-os de forma

que comecem a fazer sentido para ela.

Nas aulas de música em grupo são trabalhados aspectos como, por exemplo, o respeito pelos colegas, à cooperação que as atividades realizadas em coletivo exigem e a união da turma na busca de alcançar objetivos que sejam comuns a todos, como por exemplo, cantar e dançar em roda ao mesmo tempo. Dessa maneira, fortalecemos a ideia de que este conteúdo específico deve ter seu lugar reservado nas grades curriculares escolares.

Sobre a educação musical nas escolas da educação básica e nas universidades, Loureiro (2004, p. 65) coloca:

A educação musical que hoje é praticada em nossas escolas mostra se como um complexo heterogêneo onde encontramos a convivência de diversas práticas e discursos. Evidencia-se, entretanto, o distanciamento da prática, presente nas salas de aulas, e a teoria, produzida e circunscrita à academia. Loureiro (2004, p. 65).

A autora afirma ainda que a prática seja bem diferente do proposto pelas leis. Segundo a autora, além da falta de infraestrutura, o professor não possui o conhecimento necessário e acaba transmitindo-o de acordo com sua própria percepção sem os embasamentos técnicos e científicos devidos, logo, ensina conforme aprendeu, priorizando e considerando apenas o seu próprio conhecimento, ignorando a música apreciada pelos alunos e suas vivências.

Os conteúdos por sua vez terminam sendo fragmentados, desatualizados, abstratos, direcionando o seu ensino a uma educação imposta, deixando de lado a educação musical de qualidade da escola.

A música, segundo autora, é um aprendizado que se desenvolve com conhecimento adquirido historicamente. Assim, ao priorizarmos o ensino dos conceitos musicais em diferentes atividades, estamos estimulando o estudo da música à criança, proporcionando a ela produtos historicamente acumulados e importantes para sua formação, porém não de maneiras artificiais por memorização compulsiva ou repetitiva, mas, sim, sistematizados, com experiências mediadas e agradáveis.

O momento atual vem trazendo, no campo musical, inúmeras novidades, com produções nos mais variados estilos, exigindo dos professores e profissionais da música outra maneira de perceber, experimentar e ouvir.

O DESENVOLVIMENTO INFANTIL COM A INTERVENÇÃO DA MÚSICA

A linguagem musical está presente na vida dos seres humanos e há muito tempo faz parte da educação de crianças e adultos. Desde o nascimento, a criança tem necessidade de desenvolver o senso de ritmo, pois o mundo que a rodeia, expressa numa profusão de ritmos evidenciados por diversos aspectos: no relógio, no andar das pessoas, no voo dos pássaros, nos pingos de chuva, nas batidas do coração, numa banda, num motor, no piscar de olhos e até mesmo na voz das pessoas mais próximas.

É necessário contemplar e analisar que tipo de contribuição pode ocorrer com o

trabalho de musicalização para bebês, como isso pode acontecer e as influências que a mesma pode proporcionar na formação do desenvolvimento futuro dos seres humanos. Pesquisas em diversas áreas do conhecimento enfocam a contribuição da música no desenvolvimento infantil, procurando conhecer e analisar as ações e reações dos bebês ainda na gestação, logo após o nascimento e no período sensório-motor. (Ferreira, 2007, p. 39)

Ouvir, cantar e dançar, é atividade presente na vida de quase todos os seres humanos, ainda que seja de diferentes maneiras (Brito 2003, p. 17).

As crianças mesmo ainda antes do nascimento são envolvidas com o universo sonoro, pois na fase intrauterina os bebês convivem com um ambiente de sons provocados pelo corpo, movimentos e pela voz da mãe, constituindo assim um material sonoro para eles. (Wanderley, 2010, p. 9)

Os movimentos reflexos são respostas físicas automáticas desencadeadas involuntariamente por um estímulo específico. (Bee, 2003, p. 7).

Outra categoria de movimento observada nos bebês são as estereotipias, que são movimentos rítmicos, padronizados, relativamente invariáveis e submetidos a um controle central. Esses movimentos são considerados benéficos para o desenvolvimento posterior, acredita-se que eles componham uma fase de transição entre a atividade reflexa e voluntária (Payne, Isaacs, 2007).

Os bebês apresentam reações e preferências, e estão prontos para aprender muito mais do que se costumava pensar (Beyer, 1988, p. 31). Este aspecto vem sendo discutido com a preocupação em melhorar a qualidade da educação musical e "aproveitar os meios de trabalhar-se com eles, já que os bebês são receptivos e seu potencial de aprendizado vai além da concepção do educador". (Martins, 2004, p. 9)

Muitas questões ainda se apresentam como desconhecidas no que tange à percepção cognitiva musical dos bebês, mas estudos (Beyer, 1988, 2000; Ilari, 2003, p. 37), demonstram que

música no primeiro ano de vida influencia consideravelmente no desenvolvimento futuro da criança, podendo ser utilizada como meio auxiliar no desenvolvimento das habilidades motora, oral, social, emocional e uma melhor percepção auditiva.

Brito (2003) afirma que "o processo de musicalização dos bebês e crianças começam espontaneamente, de forma intuitiva, por meio do contato com toda a variedade de sons do cotidiano, incluindo aí a presença da música".

De acordo com Gainza (1988, p. 47):

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.

Para Jeandot (1997, p 37) "o som prende a atenção das crianças e o contato com o

objeto viabiliza a interação com o mundo sonoro, pois o objeto produz sons e desperta à criança para atitudes de gestos variados". Como recurso auditivo a música está presente desde o nascimento da criança e estará contribuindo no seu desenvolvimento e compreensão do mundo.

A música no dia a dia das crianças vem atendendo a diversos propósitos como suporte para a formação de hábitos, atitudes, disciplina, condicionamento da rotina, comemorações de datas diversas etc. Assim o emprego de diferentes tipos de música é uma questão vinculada a cada situação, mas muitas vezes e sempre acompanhadas de gestos e movimentos que pela repetição se torna mecânicos e estereotipadas. (Góes, 2009, p. 59)

"O desenvolvimento motor especificamente consiste nas mudanças no comportamento motor ao longo da vida, progredindo de movimentos simples até a realização de tarefas motoras altamente especializadas". (Gallahue, Ozmun, 2005, p. 18).

As atividades com música são um meio de expressão e de conhecimento acessível aos bebês e às crianças, inclusive àquelas que apresentam necessidades especiais. A linguagem musical é um dos canais que desenvolve a expressão, o autoconhecimento e o equilíbrio, sendo poderoso meio de interação social. (UNESCO, 2005, p. 17)

A música tem sua contribuição para o desenvolvimento cognitivo e motor despertando a criatividade. Cada criança ao escutar uma melodia, interpreta-a de forma única e pessoal. Além da forma de internalização, inversamente, a música fornece, também subsidio para externalizar sentimentos.

As diferentes situações contidas nas brincadeiras que envolvam música fazem a criança crescer através da procura de soluções e de alternativas. O desempenho psicomotor da criança enquanto brinca alcança níveis que só mesmo com a motivação ela consegue. Ao mesmo tempo favorece a concentração, a atenção, o engajamento e a imaginação. Como consequência a criança fica mais calma relaxada e aprende a pensar, estimulando sua inteligência. (Góes, 2009, p. 42)

Seguindo o mesmo pensamento, Lima (2010, p. 35) afirma que:

Por meio da música o ser humano consegue uma forma de expressar-se sentimentalmente, traz consigo a possibilidade de exteriorizar as alegrias, as tristezas e as emoções mais profundas, emergindo emoções e sentimentos que as palavras são muitas vezes incapazes de evocar.

Beyer (1988); Feres (1998) apud Ilari (2002, p. 31) consideram a música "importante no primeiro ano de vida, como colaboradora no desenvolvimento musical propriamente dito, mas também no desenvolvimento cognitivo, nas habilidades motoras, linguísticas e na percepção auditiva".

Dessa forma, a música deve ser considerada uma verdadeira "linguagem de expressão", parte integrante da formação global da criança influenciando no desenvolvimento dos processos de aquisição do conhecimento, sensibilidade, sociabilidade e criatividade.

A música no dia a dia das crianças vem atendendo a diversos propósitos como suporte para a formação de hábitos, atitudes, disciplina, condicionamento da rotina, comemorações de datas diversas etc. Assim o emprego de diferentes tipos de música "é uma questão vinculada a cada situação, mas muitas vezes e sempre acompanhadas de gestos e movimentos que pela repetição se torna mecânicos e estereotipadas". (Góes, 2009, p. 62)

Inúmeras pesquisas, desenvolvidas em diferentes países e em diferentes épocas, particularmente nas décadas finais do século XX, confirmam que a influência da música no desenvolvimento da criança é incontestável. Algumas delas demonstraram que o bebê, ainda no útero materno, desenvolve reações a estímulos sonoros. (Nogueira, 2003, p. 19)

Já Gainza (1988, p. 3) ressalta que: "A música e o som, enquanto energia estimula o movimento interno e externo no homem".

O ser humano tem várias maneiras de responder aos estímulos do meio ambiente, e o movimento é uma delas. Segundo Ferraz (1987 apud Ferreira et al, 2007, p. 12) "Utilizamos nosso universo interior perceptivo e cognitivo – ideológico a fim de que se processe a leitura através do diálogo entre nós e o objeto lido".

O corpo expressa sensações, emoções, sentimentos e pensamentos. A linguagem corporal afirma o conceito do ser humano expressando a si mesmo, ele é seu próprio instrumento.

A linguagem do corpo conscientiza-se na dança, na mímica, na ginástica, nas dramatizações, nos jogos e na expressão teatral. A dança é a expressão corporal da poesia latente em todo ser humano.

A INTERVENÇÃO DA MÚSICA NA ALFABETIZAÇÃO

A música pode beneficiar a alfabetização em virtude de a mesma melhorar a atenção, o ritmo, a organização espaço-temporal, a discriminação auditiva reduzindo assim a ansiedade.

Cabe ao educador, levar o aluno a expressar-se criativamente através dos elementos sonoros, pois o domínio dos esquemas de expressão é fundamental para se tornar um ser ativo, crítico e criativo, recriando a própria música; portanto a Educação Musical não se restringe apenas ao estudo ou ensino de um instrumento musical, ela visa o desenvolvimento integral do educando.

Segundo Penna 1990:

Antes de proceder a considerações propriamente metodológicas, faz-se necessário verificar as significações que assume a musicalização em diferentes contextos institucionais. As condições que a escola regular e a especializada lhe oferecem são bastante distintas, impondo práticas diferenciadas para a concretização de seus objetivos. (Penna, 1990 p. 57)

O educador deve realizar seu planejamento, estipulando objetivos gerais e específicos da musicalização que visem favorecer o processo de alfabetização. Em relação aos conteúdos, cada educador deverá procurar desenvolvê-los de acordo com a sua realidade, levando em consideração a interdisciplinaridade, a

transdisciplinaridade e os temas transversais.

A música é, cada vez mais, considerada uma ferramenta de ação pedagógica e, usada para alfabetizar, resgatar a cultura e ajudar na construção do conhecimento das crianças.

Diante do foco da ação pedagógica, pode-se considerar que, por meio de atividades onde se relacione objetos a sons, o educador pode perceber da criança, sua capacidade de memória auditiva, observação, discriminação e reconhecimento dos sons, podendo assim, vir a trabalhar melhor o que está defasado, na questão visual, auditiva e propriamente escrita.

Barreto (2000) apresenta que:

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 a escola se tornar um ambiente alegre, favorável ao desenvolvimento. (Barreto, 2000 p.45).

O educador deve ter a sensibilidade de perceber o momento e o tipo de música que deverá ser anexado aos trabalhos, para promover uma maior compreensão e agregação do conteúdo trabalhado, tornando a aula mais prazerosa, dinâmica, atrativa, ajudando assim a construir e recordar as informações e conhecimento.

Barreto (2000) apresenta que:

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 a escola se tornar um ambiente alegre, favorável ao desenvolvimento. (Barreto, 2000, p. 45)

A escola deve ampliar o conhecimento musical do aluno, oportunizando 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.

E, ainda, trabalhar por meio da música diferentes sons pedindo assim aos alunos que identifique, produzam ou descubram de que material é feito esse objeto que emite aquele som, ou até mesmo, como esse som foi produzido, além de trabalhar a memória auditiva, constrói um elo entre som e linguagem escrita ao relacionar que tudo, em todos os lugares, e a todo o momento temos som, ruídos, “música” ao nosso redor.

Nesse sentido, o professor de música deve levar o aluno a perceber que tudo favorece sua aprendizagem e compreensão sobre música e que isso pode relacionar-se com sua alfabetização, com sua leitura de mundo sendo papel do professor, enquanto direcionador dessa compreensão de visão de música, de escrita e de mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A música, assim como as demais disciplinas curriculares, contribui para o estabelecimento de dinâmicas interativas que incluem o exercício do compartilhar e do congregar, do ceder e do exigir, do liderar e do obedecer, do esperar e do interferir,

do avançar e do retroceder, do arriscar e do planejar, do recolher e do expor-se, do angustiar e do regozijar-se, enfim, de uma infinidade de situações reais e simbólicas pelas quais o ser humano experimenta e expressa sua afetividade e sua imaginação.

Ler e conhecer a função da arte na educação propicia um vasto enriquecimento, passa-se a entender a contribuição e a importância da mesma na vida das pessoas em geral, sejam elas crianças, jovens, adultos ou idosos. A arte favorece o contato das pessoas com a própria cultura e também com outras culturas.

O aprendizado por meio de atividades como a música e a 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, formador de suas opiniões e ideias.

A linguagem do corpo revela muito do que pensamos, do que sentimos, do que idealizamos e de nossas expectativas. Portanto, o corpo é antes de tudo um centro de informações.

É fundamental a compreensão e o respeito à história de cada um, pois estas são construídas a partir de suas vivências e estão contidas no corpo sendo expostas a todo o momento.

Conclui-se, assim, que o professor pode construir, junto com seus alunos, um espaço fecundo de possibilidades de conhecimentos, de vida e de sonhos, um espaço onde as crianças podem viver profundamente a sua infância, com autonomia e criatividade, de forma ativa e responsável.

MARIA APARECIDA NICACIO DA SILVA OLIVEIRA

Graduação em Pedagogia pela ULBRA (2010);
Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo

REFERÊNCIAS

BARRETO, Sidirley de Jesus. Psicomotricidade: educação e reeducação. 2.ed. Blumenau: Acadêmica, 2000.

BRÉSCIA, V. L. P. Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva. São Paulo: Átomo, 2003.

FERREIRA, D. L. DE A.; GOES, T. A.; PARANGABA, C. DE O.; SILVA, M. DA R.; FERRO, O. M. DOS R. A Influência Da Linguagem Musical Na Educação Infantil. In: jornada do HISTEDBR, 7, 2007, Campo Grande. Anais da VII Jornada do HISTEDBR – História, Sociedade e Educação no Brasil, Campo Grande, 2007.

GAINZA, Violeta Hemsy de. Estudos de Psicopedagogia Musical. 3. ed. São Paulo: Summus, 1988.

GÓES, R. S. A música e suas possibilidades no desenvolvimento da criança e do aprimoramento do código linguístico. Revista do Centro de Educação a Distância - CEAD/ UDESC. v.2, n. 1, 2009.

LOUREIRO, Alicia Maria Almeida. A educação musical como prática educativa no cotidiano escolar. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 10, p. 65-74, mar. 2004.

MARTINS, R. P. L. Contribuição da música no desenvolvimento das habilidades motoras e da linguagem de um bebê: um estudo de caso. 2004. Monografia apresentada para obtenção do título de Especialista em Educação Musical e Canto Coral-Infanto Juvenil do Curso de Pós-graduação da Escola de Música e Belas Artes do Paraná. Londrina – PR, 2004.

NOGUEIRA, M.A. A música e o desenvolvimento da criança. Revista da UFG, Vol. 5, No. 2, dez 2003. Disponível em: <www.proec.ufg.br>. Acesso em: 10 de novembro de 2018.

PENNA, M. Reavaliações e buscas em Musicalização. São Paulo: Loyola, 1990.

SCHAFER, Murray. O ouvido pensante. São Paulo: UNESP, 1991.

SNYDERS, Georges. A escola pode ensinar as alegrias da música? 2. Ed. São Paulo: Cortez, 1992.

PRINCÍPIOS DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO SEUS PROCESSOS

RESUMO: Quando se reflete a respeito da alfabetização e do letramento e seus processos pedagógicos tem inúmeras críticas às práticas aplicadas nas escolas de educação infantil. O objetivo de desenvolver este estudo tem como base as reflexões feitas sobre as dificuldades que os educadores têm enfrentado nos últimos anos, decorrentes de um currículo deficiente e ultrapassado diante da própria transformação da sociedade hodierna e também das famílias que tem creditado na instituição de ensino outras funções diferentes das que agregam o verdadeiro valor a ler e escrever e os demais conteúdos pedagógicos. Para então discorrer sobre os princípios e processos da alfabetização e letramento neste artigo foi necessário à leitura de alguns autores renomados no entendimento do assunto em apreço.

Palavras-chave: Alfabetização; Letramento; Processos; Princípios; Ensino.

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objetivo analisar o papel da Educação Infantil no desenvolvimento das crianças com os primeiros contatos com a escrita. Analisando e planejando algumas situações em que elas vivenciem nesse ciclo de aprendizado na Educação básica, práticas de conhecimentos das primeiras imagens, desenhos, letras com criatividade dos educadores sem desvalorizar suas necessidades e interesse no saber. Deste modo contribuímos para o espaço da linguagem da escrita, concomitante das outras linguagens (contos, músicas, corporais), em que as crianças podem se expressar e desenvolver.

Conforme Brandão (2011), "que há muito que ensinar para as crianças, algumas alternativas para um ensino pleno de significado para as crianças e que, portanto, considere suas reações, como aprendem e que lhes interessa aprender".

Para atingir a proposta deste trabalho acadêmico, argumentar diferentes pontos sobre o parecer da leitura e escrita se articulam no presente artigo no ambiente de sala de aula de Educação Infantil com acompanhamento de orientadores no cotidiano do educador.

Portanto, o professor necessita de prontidão e conhecimento empírico para a alfabetização, significando que, ter um nível suficiente de experiência em determinados aspectos para iniciação da leitura e alfabetização.

As obras dos autores (as), Brandão, Ana Carolina Perrusi e ROSA, Ester Calland de Souza (orgs.). Ler e escrever na educação Infantil- Discutindo práticas pedagógicas. Fraco, Carlos A. Linguagem escrita e alfabetização; MICOTTI, Maria Cecilía de Oliveira, Alfabetização: propostas e práticas.

O professor deve estar preparado para orientar, conduzir, ensinar e estimular seus alunos dentro de determinados parâmetros, e dar possibilidade de compreender determinado assunto, mesmo que está criança venha falhar, pois, é dever do educador corrigir de forma que a mesma entenda a maneira correta de aprendizado.

PROCESSOS: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O processo da alfabetização é um momento de descoberta do código da escrita pela criança, pois é mediado pelos professores utilizando diversos tipos de comunicações, que esse educador tem para oferecer a criança, ampliando seu entendimento de leitura por meio da alfabetização. Antigamente, acreditava-se que a criança iniciava a leitura somente ao ser alfabetizada, logo esse pensamento torna-se ultrapassado pelo conhecimento e técnicas do letramento, que leva em conta a experiência da criança com a leitura, antes mesmo de ter a capacidade de ler os signos escritos.

Conforme MICOTTI (2012, p. 12) "ensinar a ler não é tarefa fácil, especialmente, quando a problemática da alfabetização intensifica-

se, entre nós, o ensino tem sido criticado; seus resultados são vistos como fracos em vários aspectos, sobretudo com referência ao aprendizado da leitura e da escrita".

Logo, algumas situações podem contribuir para essa dificuldade que nos dias hodiernos os educadores têm para ensinar as crianças de maneira efetiva referente à alfabetização, como explica (FARACO, 2012, p. 54).

Múltiplos fatores contribuem para isso, entre eles, os tratamentos dados à educação escolar e ao trabalho do professor que não correspondem à sua importância social, além de outros problemas que afetam a sociedade e, por consequência, as escolas, apontar as dificuldades referentes ao processo de alfabetização no sistema de ensino não significa falta de reconhecimento da ocorrência de avanços da democratização da educação escolar, marcadas nas últimas décadas pelo acesso a matricula no ensino público.

Portanto, é importante ressaltar que na educação infantil os educadores precisam aproximar as crianças da leitura e da escrita em um contexto prático e significativos para elas, e apresentar os métodos da alfabetização e o desenvolvimento da consciência da dislexia.

Ensinar é a mais importante função da escola, mas o ensino pode acontecer para essa criança na sua rotina diária com seus pais, obtendo assim diferentes resultados na sala de aula, pois alfabetizar era sinônimo de direcionar o aluno a uma cartilha e seguir o método de uma maneira engessada.

As novas propostas pedagógicas valorizam a capacidade humana de elaborar conhecimentos. Os seres humanos utilizam aquilo que já sabemos para atribuir sentido ao que desconhecem, desenvolvendo espontaneamente conhecimentos, inclusive os referentes à escrita. Assim, espera-se que om ensino aproveite essa capacidade, ajudando o a criança a superar e a transformar suas ações pessoais, e por vezes distorcias, para ter acesso ao conhecimento sistematizado, ao saber construído pela humanidade em sua história. (MICOTTI, 2012, p. 23).

O professor de uma forma dinâmica pode criar em seu ambiente, sala de aula, estímulos à leitura e escrita, utilizando ou criando cartazes, contar histórias, recordando que esse momento é uma criação do educador, porém as interações com a escrita não são iguais para todas as crianças.

Segundo Ferreiro citado por BRANDÃO (2011, p. 23) assim salienta, 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 a alfabetizar-se muito antes, por meio da possibilidade de entrar em contato, de interagir com a língua escrita.

Na educação infantil muito pode ser feito na direção apontada, especialmente, para as crianças que teriam menos oportunidades de participar de situações mediadas pela escrita, seja por meio de leitura ou da produção de texto. Não se trata de acelerar nada, nem de substituir à tarefa de outras etapas com relação ao conteúdo a leitura, trata-se simplesmente de tornar natural o ensino e aprendizagem de algo que coexiste

com as crianças, que interessa a elas, que está presente em sua vida e na nossa e que não tem sentido ignorar (BRANDÃO, 2011, p. 45).

Portanto se o professor da educação infantil, no momento da alfabetização, trouxer palavras que as crianças tenham vivência, facilitará a construção do conhecimento, pois elas farão associação da palavra com as letras.

A alfabetização na educação infantil torna o professor um sujeito ativo no processo da construção do conhecimento dos seus educandos, através de diferentes formas de linguagens como os aspectos cognitivos, afetivos e sociais.

PRINCÍPIOS: ALFABETIZAÇÃO E METODOGIAS

Apesar dos pesquisadores sobre como as crianças aprende a leitura e escrita, alguns estudiosos consideram que a prática pedagógica de ser exercitado com repetições a serem aplicadas no ambiente da sala de aula e também com o incentivo dos pais na execução das atividades de lições de casa, passada pelos professores, pensar que com a repetição contribui para o aprendizado.

As crianças que copiam textos passados no quadro branco pelo professor, mesmo tendo uma letra desenhada, mas de nada tem o seu sentido para elas e seu significados.

MICOTTI (2012, p. 62) "o grande desafio que se coloca para educação infantil é o de transformar o trabalho em sala de aula, inserindo a visão de quem aprende no ensino, sem perder de vista as finalidades deste ensino, desenvolvimento e aprendizado".

Muitas questões emergem do atual contexto em que se encontra a alfabetização na educação escolar, dentre elas: como favorecer a integração da visão particular de mundo de cada criança com o que cabe à escola ensinar? Em que as novas propostas didáticas diferenciam-se do ensino tradicional? Como explicar novas orientações para alfabetização? Uma vez aprendidas às primeiras letras, de que maneira orientar a produção de texto? Essas são algumas questões que inquietam os professores e, muitas vezes, conduzem à rejeição das propostas de mudanças pedagógicas (FARACO, 2012, p. 30).

Logo, o professor pode promover uma atividade excelente e aprendizado na sala de aula, favorecendo a integração dos alunos e a construção de seu conhecimento.

A "boa atividade" pode-se definir com a que promovem a aprendizagem da criança, seu desenvolvimento cognitivo para leitura e escrita do universo da própria criança, efetivando assim, uma mudança de atitudes, procedimentos e alguns conceitos dos alunos com práticas significativas no seu cotidiano.

AS ESTRATÉGIAS DE MEDIAÇÃO DO PROFESSOR

O professor na educação infantil entende que é preciso aproximar as crianças da leitura e escrita em um ambiente prático e funcional e valores reais e concretos para elas, aplicando as metodologias necessárias para a aprendizagem.

Apropriação do sistema alfabético

de escrita-atividades que promovem a compreensão do funcionamento do sistema de escrita alfabético e o desenvolvimento da consciência fonológica; letramento-atividades que promovam aprendizagens sobre diferentes gêneros discursivos orais e escritos que circulam socialmente e suas características, finalidades conteúdos, estilo e composição próprios, suportes, destinatários e esferas de circulação (BRANDÃO, 2001, p. 112).

A estratégia de trabalho do educador é de fundamental relevância para a criança em seu desenvolvimento e construção do conhecimento, pois aos longos dos anos, os sinais tem uma representação importante, passaram a representar sons, e criado o alfabeto. O alfabeto é um conjunto de letras usadas para escrever palavras que dá o verdadeiro significado.

O professor ao desenvolver a comunicação, utilizando o desenho como uma forma de linguagem desenhada, a criança não somente desenha o que vê, mas o que se sabe, conforme a realidade do seu universo, comunicando assim os traços que correspondem o sentimento intrínseco da mesma, uma espécie de memória fotográfica.

Portanto, a criança com o tempo traça a sua realidade de uma forma desenha, representa pela observação de sinais abstratos. Logo, essa vivencia delas contribuiu para o desenvolvimento da escrita de uma forma lúdica, quer dá prazer e diverte no momento da atividade.

Para BRANDÃO (2011, p. 65) "é possível estimular as crianças a escrever textos utilizando os conhecimentos de que já dispõem sobre o gênero em questão e sobre a grafia das palavras".

Podemos classificar algumas atividades estratégicas coma escrita na educação infantil:

- Atividades que promovem práticas de leitura e escrita, vivenciadas no contexto escolar;
- Atividade que promovem a escrita e leitura pelas próprias crianças;
- Atividades e jogos que estimulam a análise sonora das palavras com e sem correspondência com a escrita;
- Atividades que promovem a coordenação das crianças.

IMPORTÂNCIA DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

A proposta do processo de alfabetização e letramento da educação infantil está relacionada às atividades de desempenho de cada aluno, visando assim o professor detectar a sabedoria que a criança constrói nessa etapa de seu conhecimento adquirido.

Com as atividades ministradas pelos professores em sala de aula, e as lições de casa que tem o apoio dos pais, cabe à sondagem da mesma nesse processo de alfabetização.

Sobre o assunto Braslavsky citado por MICOTTI (1993, p. 13) assinala:

Há tendências pedagógicas favoráveis à alfabetização espontânea por acreditarem que em uma sociedade letrada as crianças aprendem a escrever e a ler tão naturalmente como aprendem a falar em uma cultura oral, em nossa experiência, parece ficar comprovado que, sem a intervenção de uma

escola que ensine, alfabetização emergente corre o risco de ficar, na maioria dos casos, a um conhecimento externo da escrita.

Contudo, entendemos a importância do papel do professor e a efetividade do sistema de ensino escolar para o desenvolvimento cognitivo das crianças na educação infantil.

A possibilidade de as crianças aumentarem o conhecimento intelectual apenas com o conhecimento básico sobre a escrita, entendo que é extremamente perigoso para a concepção da criança no processo de alfabetização e letramento.

Para FARACO (2012, p. 156) "por entender que aprender a ler não é mágico, critica, como pouco fundamentada e ariscada no plano pedagógico, a colocar uma criança em situação de leitura para que ela descubra o processo de ler".

Deste contexto emergem reflexões sobre o trabalho didático mediante a proposta construtivista. Deixar a criança praticamente entregue a si mesma em contato com materiais escritos constitui uma escolha que desconsidera as possíveis interpretações do trabalho didático fundamentado na psicogênese da escrita. Se a base dessa opção for por analogia com a aprendizagem da língua oral, cabe lembrar que, geralmente, a criança encontra-se em constante interação com linguagem oral ou considerar encontram-se de forma que as atividades linguísticas (MICOTTI, 2012, p.80).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho traz em contexto a importância sobre o ensino e aprendizado da leitura e escrita, apesar da somatória de estudos e pesquisas realizados sobre este assunto por diversos autores renomados.

O professor de educação infantil deve conduzir as crianças a métodos que procura instigar a curiosidade, desafiando em seu ambiente a construção do seu conhecimento, em um espaço coletivo.

O educador identificando os princípios e processos da formação das crianças aplica uma educação de forma mais direta, efetiva e singular a cada criança, pois o professor conhece a capacidade e conhecimento de cada um, desenvolvendo um contato direto e contribuindo para alfabetização com metodologias de ensino e didática dentro das habilidades delas, expondo o seu conteúdo por meio de desenhos, jogos, brincadeira e entre outras atividades que promovem avanço cognitivo.

Portanto, as aulas tornam-se divertida e dinâmica, com resultados efetivos na formação e o aprendizado das primeiras palavras e formação das habilidades e conhecimento das crianças em universo abundante em novidades.

Ao compreender e assimilar os desafios que o professor tem ao revelar aspectos da construção do conhecimento posicionará com um comunicador de mudanças, vivenciando na sala de aula interação e aprendizado.

Sabendo que a alfabetização é uma fase nova, com inúmeras experiências em que as crianças se deparam ao chegar ao ambiente escolar, principalmente para aquelas que não frequentavam a educação infantil, o professor como resultado da sua dedicação e empenho

alcançará alunos com maturidade intelectual, prontos para os desafios tecnológicos e avanço da sociedade hodierna.

SILVANA DOS SANTOS LOPES

Graduação em Pedagogia pela Universidade de São Paulo (2008); Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Cruzeiro do Sul (2014); Professor Educação Infantil e Ensino Fundamental I - EMEI Leila Diniz, Assistente de Direção na CEI Durval Miola.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi e ROSA, Ester Calland de Souza (orgs.). Ler e escrever na educação infantil – Discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte, Editora autêntica, 2011

FARACO, Carlos A. Linguagem escrita e alfabetização. São Paulo: Contexto, 2012

MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira. Alfabetização: propostas e práticas. São Paulo: Contexto, 2012.

OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO AMBIENTE ESCOLAR

RESUMO: Numa profunda reflexão e análise sobre as principais dificuldades e desafios encontrados pelos educadores e demais membros das unidades escolares na apropriação de uma educação inclusiva, dentro dos parâmetros educacionais atuais, tendo como base as escolas que trabalham com educação infantil e de ensino fundamental, as pesquisas permeiam por meio de construção de diálogos entre professores, pedagogos, pensadores e demais personagens de atuação para uma percepção contextualizada sobre o assunto. Não obstante para a continuidade dos trabalhos que são garantidos por direitos estabelecidos pela ECA- estatuto da criança e do adolescente, sob a lei n° 8.069/1990 dentre inúmeros outros documentos regulatórios que asseguram atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Portanto, busca-se apenas expor e dialogar sobre a caminhada acerca dos desafios encontrados na implementação de uma educação inclusiva verdadeiramente significativa e funcional para todos os envolvidos no percurso pedagógico de aprendizagem, bem como suas implementações sobre dimensões norteadoras para a execução de tais projetos e atividades. Significando os papéis de todos os membros do círculo responsável pelo aprendizado integral do indivíduo cor-responsabilizando escola, família, Estado etc., de tal modo a apresentar resultados de modo coletivo e partilhado como se faz necessário. As pesquisas de fontes bibliográficas buscam sanar as expectativas e dúvidas que ainda permeiam sobre as estruturas educativas inclusivas no Brasil.

Palavras-chave: Educação; Família; Pedagógico; Diálogo; Inclusiva.

INTRODUÇÃO

Diante das inúmeras percepções de educação e de individualidades de cada educando, permeados sobre uma realidade inclusiva necessária em todos os ambientes, como no âmbito escolar, onde se pressupõe os laços de convivência perpetuados pelos atos de cidadania nas quais as crianças são expostas, saindo de seus ambientes familiares, estimulados a integrar-se e apresentar-se como indivíduo, diferindo de seu primeiro ambiente habitual, de sua casa.

Consta na LDB/ 96 que, a educação especial consiste na educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. Assegura ainda, serviços de apoio e atendimento especializado para alunos inclusos na escola regular, para atender e acompanhar as peculiaridades dessa clientela. 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 do ensino regular. A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. (BRASIL, 1996).

Na garantia de uma socialização iniciada pelo ambiente escolar, por meio da convivência sadia e natural dos indivíduos no espaço coletivo, a integração promovida pela lei da ECA n° 8.069/1990, na garantia da lei básica de acesso à educação de qualidade oferecida pelo Estado, onde todo e qualquer educando possa ter sua entrada e acesso livres. Embora natural e inerente ao ser humano, às estruturas educacionais atuais passam por inúmeros desafios todos os dias que passam desde estrutura física, para formação adequada, por materiais e acessibilidade de recursos. Estes desafios não estão diretamente ligados ou tampouco distantes da situação de integração dos alunos com deficiências no ambiente escolar, estes desafios são diários para quaisquer necessidades que se apresentam na sala de aula das escolas públicas. Porém esses percalços não são de exclusividade da rede pública de ensino, pois, ainda que em âmbito de escolas particulares, nem todos os espaços ou pessoas estão preparadas para lidar com os desafios e descobertas da educação inclusiva, uma vez que existem variações de pessoas, bem como multiplicidade de necessidades.

O ponto de partida para as discussões inicia-se da compreensão sobre os cinco princípios da educação inclusiva, que pressupõe:

1. Toda pessoa tem o direito de acesso à educação
2. Toda pessoa aprende
3. O processo de aprendizagem de cada pessoa é singular
4. O convívio no ambiente escolar comum beneficia todos
5. A educação inclusiva diz respeito a todos

Embora diretamente direcionado para a educação inclusiva de portadores de necessidades, o conceito de inclusão se

aplica a todo e quaisquer indivíduos, visando à individualidade de cada um, e seu tempo específico de aprendizagem. Necessário compreender-se que a educação garantida a todos não restringe limitações físicas e/ou cognitivas, tampouco generaliza os meios de compreensão de cada educando, partindo do pressuposto que independente de se ter ou não alguma deficiência cada aluno tem seu próprio ritmo de aprendizado que deve sempre ser respeitado.

A necessidade de convivência é fundamental para toda e qualquer criança, para que inserida num meio com outros pares possa trocar experiências, dialogar, receber e oferecer estímulos visuais e sonoros e habituar-se à coletividade.

A AÇÕES CONTÍNUAS DE IMPLEMENTAÇÃO DAS DIMENSÕES PARA UM PROJETO INCLUSIVO

Para que projetos voltados para a inclusão tenham bases consistentes e que se sustentem em ações efetivas e ainda que se inter-relacionam, como nas dimensões citadas a seguir: políticas públicas, gestão escolar, estratégias pedagógicas, famílias e parcerias.

As demandas que envolvem as necessidades de articulação entre estas dimensões, que de fato comunicam-se entre si, em que o sucesso dessa relação resulta num trabalho completo e funcional, embora todos os envolvidos tenham suas atuações independentes relacionam-se por meio destas articulações que necessitam de linguagens e visões semelhantes entre si.

Vamos compreender os papéis destas dimensões e como atuam diretamente na interlocução do embasamento para implementação das dimensões no projeto pedagógico escolar verdadeiramente inclusivo.

POLÍTICAS PÚBLICAS

Na intencionalidade de garantir o direito de todos os alunos, o que independe das condições de cada um, para que possam estar juntos, partilhando e participando e consequentemente aprendendo, sem sofrer discriminações, o Ministério de Educação apresenta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, com o objetivo da constituição de políticas públicas na promoção de uma educação de qualidade para todos.

No Art. 3º inciso IV da Constituição Federal de 1988, tem por objetivos fundamentais "promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação", no seu artigo 206, Inciso I, estabelece a "igualdade de condições de acesso e permanência na escola", como um dos princípios para o ensino e, garante como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).

Em diversos outros documentos regulatórios como no PNE, Plano Nacional de Educação, na Declaração de Salamanca, pela UNESCO em 1994, também na Convenção sobre os Direitos das Pessoas

com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006, garantem que o Estado deve assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, mais especificamente na declaração de Salamanca fica evidenciado também a necessidade de as escolas serem projetadas com adaptações na edificação, no qual as políticas públicas devem prover a formação de professores voltada à inclusão.

Conseguimos averiguar então as orientações políticas e normativas que visam resguardar e assegurar a permanência com qualidade, dos alunos em processo de inclusão, porém embora existam leis e diretrizes institucionais sobre a garantia de direitos devemos questionar a efetividade da aplicação e execução das mesmas nas unidades educacionais.

Analisamos os espaços físicos como um dos primórdios de base para uma inclusão significativa e nos deparamos com estruturas de escolas muito antigas, que não englobam a visão acessível necessária, tampouco, em alguns casos oferece estrutura para reformas necessárias, obrigando muitas vezes as escolas a transferir turmas inteiras de ambiente visando não prejudicar o acesso de todos. Nas atividades pedagógicas aprofundamos as discussões para as dimensões dentro do ambiente escolar.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS

As estratégias pedagógicas tratam-se da diversidade de procedimentos planejados e aplicados por educadores com a intencionalidade de atingir aos objetivos de ensino propostos, nelas estão envolvidos métodos, técnicas e práticas que são destrinchados de tal modo a acessar, produzir e partilhar conhecimento. Sob o foco da educação inclusiva o ponto de partida advém do contexto de singularidade do sujeito, a fim de explorar suas potencialidades. Importante perceber que as propostas curriculares de modo geral buscam ser únicas para todos os estudantes, porém se fazem necessárias a utilização e planejamento de estratégias diversificadas, a fim de explorar com base nos interesses, habilidades e necessidades individuais, disponibilizando a oferta de iguais condições e efetiva participação para desenvolvimento pleno de todos os indivíduos com e sem deficiências.

Para elaborar e desenvolver estratégias efetivas faz-se necessário a busca e pesquisa pelos eixos de interesse, partindo de seu repertório particular, viabilizando um processo de ensino aprendizagem espontâneo, diverso e carregado de significação. O educador deve se questionar sobre o quão sabem acerca do conteúdo exposto? Como os interesses individuais podem ser explorados como facilitadores no processo de ensino de determinado conteúdo? Ou como partir do conteúdo escolhido para explorar de forma atraente para todos?

Os alunos com NEE precisam, muitas vezes, de usufruir de um conjunto de serviços especializados, pelo que os professores devem relacionar-se e colaborar, sempre que possível, com os professores de educação especial e com outros profissionais de educação, como, por exemplo, com um psicólogo, um médico, um técnico de serviço

social ou um terapeuta. (CORREIA, 2008, p.35).

É de extrema importância observar possíveis barreiras existentes e com isso ampliar os investimentos para uma diversificação de estratégias pedagógicas, nesse desenvolvimento o profissional educacional especializado (AEE) tem extrema importância no auxílio deste processo, também é muito significativa à troca de experiências com demais professores que já tenham desenvolvido trabalhos com pessoas com deficiência, pois, podem enriquecer as pesquisas, uma vez que podemos afirmar que embora no passado se acreditasse que as generalizações de características das pessoas serviam como base para a padronização das estratégias, como se unificassem num mesmo quadro diagnóstico, hoje sabemos que esse pensamento é simplista e não compreende a amplitude e diversidade das necessidades e especificidades de cada indivíduo bem de cada deficiência, pois ainda que apresentando diagnósticos iguais e/ou semelhantes cada indivíduo pode reagir de maneiras distintas aos mesmos estímulos.

Respeitando-se a individualidade de cada educando, bem como levando em consideração seus interesses pode-se desenvolver estratégias voltadas para ao aluno, os desafios de uma não compreensão devem estar atrelados na pesquisa sobre os recursos e métodos, uma estratégia pode ser extremamente eficaz para um, enquanto parece não representar nada para outro, ter a criatividade e a sensibilidade de perceber, adaptar e direcionar o planejamento auxilia na construção contínua do conhecimento. Ressalta-se novamente a necessidade das trocas de experiências entre os envolvidos no planejamento, a fim de moldar estrategicamente o mesmo, levando em consideração as características observadas pelos envolvidos.

Dentro das formatações das estratégias temos o planejamento pedagógico, que tem por finalidade definir os objetivos e meios para orientações dos processos de ensino e aprendizagem este deve sempre ser contínuo e colaborativo, bem como flexível adaptando-se conforme as evoluções e necessidades do grupo, a fim de explorar as potencialidades e estruturar os conteúdos curriculares para conduzir o fazer do percurso pedagógico. Embora este planejamento seja de responsabilidade do professor da sala, não necessita ser uma atividade solitária, o planejamento pode e deve ser colaborativo, podendo contar com a participação de diversos agentes dentro e fora da escola, como por exemplo, as famílias.

Dando corpo à sua fluidez de continuidade, o planejamento não é fixo e imutável, deve acompanhar o desenvolvimento do educando moldando-se conforme as evoluções e necessidades decorrentes de cada estímulo, proposta e/ou atividade implementada, o educador pode e deve ter meios para registrar as percepções de como o indivíduo interage, responde ou assimila os estímulos das atividades propostas com a finalidade de utilizar-se destas interações para a continuidade dos planejamentos.

Dentro dos planejamentos estão inclusos os materiais pedagógicos, que são todos e quaisquer recursos a serem utilizados em sala

de aula para o desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem, para a seleção destes faz-se necessária à compreensão das habilidades e características físicas, sensoriais ou outras na qual os educandos interagem, em especificidade na educação inclusiva levando a singularidade da deficiência como referência também.

O método avaliativo na perspectiva inclusiva equipara-se ao método avaliativo da educação infantil, de forma contínua e contextualizada, levando em consideração as particularidades de cada indivíduo, baseando-se na ampla observação das interações do educando com o meio, suas respostas aos estímulos produzidos, tal qual sua real participação durante o processo e interesse dispensado na execução da mesma.

Importante ressaltar que de nenhuma forma este processo avaliativo tem por visão comparar ou estabelecer parâmetros, expectativas que possam ser tabuladas de forma quantitativa, mas apenas observando o indivíduo e sua própria evolução a partir dos estímulos produzidos das atividades e recursos aplicados. O sistema avaliativo de observação tem por finalidade única e exclusivamente propiciar ao educador subsídios pelos quais possa dar continuidade na elaboração de seus planejamentos tendo como base as funcionalidades das técnicas aplicadas e redirecionando-as de forma ampla visando o melhor desenvolvimento do educando. Existe um instrumento específico para o planejamento e acompanhamento direcionado do processo de desenvolvimento e aprendizagem dos educandos com deficiência, transtornos do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação, o plano educacional individualizado (PEI), que se baseia no percurso individual de cada educando, este instrumento pode e deve ser elaborado de forma colaborativa, e auxilia na articulação do trabalho em conjunto com o atendimento educacional individualizado (AEE), seu uso não é obrigatório no Brasil, porém serve de subsídio amplo no auxílio de fomentação do currículo educacional a ser desenvolvido.

FAMÍLIA

Na seguinte citação:

A metáfora da inclusão é a do caleidoscópio. Esta imagem foi muito bem descrita no que segue: “O caleidoscópio precisa de todos os pedaços que o compõem”. Quando se retira pedaços dele, o desenho se torna menos complexo, menos rico. As crianças se desenvolvem, aprendem e evoluem melhor em um ambiente rico e variado. (FOREST ET LUSTHAUS, 1987).

Podemos perceber a intensa relação direta da participação da família no contexto quanto mais variedade e comunicação entre as esferas de convivência da criança mais significação haverá, na construção de saberes múltiplos que não diferem entre si, o que é partilhado em casa faz conexão com o que é vivenciado no ambiente escolar, bem como nos mais variados locais de convivência social, o que se entende por bagagem conceitual ou conhecimento prévio advém dos contatos prévios que o indivíduo experimenta em suas interações. Os contatos com o ambiente letrado, as comunicações

verbais expressas, hábitos cotidianos etc.

A família representa a primeira interação do educando com o meio social, permeando significativas estruturas de comunicação verbal e não verbal, as compreensões sobre a amplitude das possibilidades e/ou limitações das quais exigem adaptações para o aprendizado do educando. A compreensão dessa dualidade correlata da família e da escola implica na atenção aos meios pelas quais ambos podem se ajudar mutuamente, compreendendo-se que nenhuma é autossuficiente, os resultados dessas interações dependem diretamente de outros aspectos já mencionado como as políticas públicas, bem como contexto cultural, posicionamento econômico dentre outros aspectos sociointeracionistas.

A família é o principal agente de socialização da criança, preside aos processos fundamentais do desenvolvimento psíquico e à organização da vida afetiva e emotiva da criança. Acrescenta ainda, que como agente socializador e educativo primário, ela exerce a primeira e a mais indelével influência sobre a criança. (GIORGI, 1980, p.26).

É na família que a criança encontra seus primeiros desafios, comunicações percepções de coletividade, desenvolvimento afetivo, experimenta suas capacidades físico motoras, quanto á contexto familiar, dizemos o ambiente primário no qual a criança está inserida, bem como aqueles que representam significado na vida da criança. A criança reproduz, reconhece, interage, dialoga, comunica, ainda que dentro de suas limitações físicas, os mais próximos são capazes de perceber as interações com meio desde uma simples mnemônica facial até dialetos específicos do linguajar primitivo.

A parceria entre a família e a escola sempre foi e sempre serão bases sólidas na fomentação de uma educação significativa na vida da criança em formação, isso não difere no processo de educação inclusiva, sendo ainda mais específico no tocante ao respeito de limitações e especificidades de cada indivíduo que vai muito além do diagnóstico médico, em pequenas descobertas que os entes próximos podem partilhar com os educadores na construção de um planejamento individualizado eficaz e significativo para o educando.

GESTÃO ESCOLAR

No que se refere á todas as parcerias necessárias para a construção de uma educação inclusiva, ainda se fazem necessárias às reflexões acerca do ambiente propício bem como o apoio irrestrito aos atuantes diretos que se inter-relacionam com o educando, o que por sua vez necessita de planejamentos estratégicos direcionados a fim de percepcionar o que é fundamental na construção do conhecimento para o educando. Para a efetividade dessas intencionalidades uma gestão participativa, ativa e atuante é de extrema importância:

O diretor deve ser o principal revigorador do comportamento do professor que demonstra pensamentos e ações cooperativas a serviço da inclusão. É comum que os professores temam inovação e assumam riscos que sejam encarados de forma negativa e com desconfiança pelos pares que estão

aferrados aos modelos tradicionais. O diretor é de fundamental importância na superação dessas barreiras previsíveis e pode fazê-lo através de palavras e ações adequadas que reforçam o apoio aos professores. (SAGE, 1999, p. 138).

Um gestor democrático busca manter a comunicação aberta sobre sua equipe, em vista do gestor escolar cuja equipe atua diretamente com seu público e pela qual depende a maior carga das responsabilidades de atuação, sendo eles "a ponta da corda", esse é o professor, que embora possa ter formação específica, bem como conhecimento necessário e/ou experiência na educação inclusiva, o educador precisa e muito de apoio e de subsídios pedagógicos bem direcionados e para que não se sinta só durante a trajetória do percurso pedagógico e perante os desafios que podem e provavelmente vão acontecer. Conforme esses itens:

Abordam claramente o papel dos diretores como agentes promotores da inclusão, criando condições de atendimento adequado a todas as crianças transformando a administração escolar em uma gestão participativa e democrática, em que toda a equipe escolar seja responsável pelo bom andamento da escola e pela satisfação das necessidades de todos os alunos. (CARNEIRO, 2006, p.38)

Os que promovem a inclusão são facilitadores, que oferecem além de recursos, espaço, segurança, confiança e subsídios para que família e professores possam unir-se em prol do desenvolvimento global do educando em suas especificidades, promovendo ainda a oportunidade de socialização ampla de todos os educandos entre si, refletindo uma amostragem de nossa sociedade em suas multiplicidades.

Os meios pelos quais os gestores podem instrumentalizar estas ações são por meio dos documentos pedagógicos, que oficializam a abrangência do trabalho que direcionam o mesmo e que por sua vez oferecem recursos para o aprimoramento e desenvolvimento do planejamento de aula do educador.

Para Silva Júnior (2002, p. 206), o Projeto Político-Pedagógico "indicará as grandes linhas de reflexão e de consideração mantenedoras de suas etapas de trabalho; consubstanciam os valores e critérios determinantes das ações a serem desenvolvidas nos diferentes núcleos da prática escolar". Os objetivos a serem atingidos por meio de uma educação inclusiva verdadeiramente significativa devem levar em consideração os mesmos primórdios para a execução de um projeto político pedagógico orgânico e funcional, deve contar com o processo colaborativo das personagens construtoras, família, comunidade, professores, funcionários e gestão educacional da unidade, sem esse efetivo esforço, não se podem colher os frutos de um desempenho coletivo que foque no indivíduo como centro das ações e provedor de seus conhecimentos.

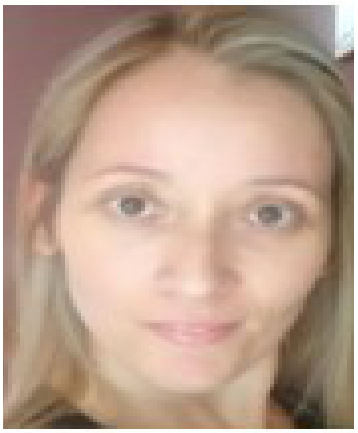
CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início desta pesquisa a percepção de uma educação inclusiva de responsabilidade do educador permeia as expectativas, porém pode-se notar que além de documentações

direcionadas bem como uma reflexão contínua sobre o assunto, o que se entende hoje por educação inclusiva abrange a responsabilização de todos os participantes ativos do contexto de vivências de todo e qualquer educando sendo ele portador de alguma necessidade especial ou não. O indivíduo sendo pertencente à sociedade tem por direitos a garantia de seu bem-estar físico e mental, manutenção de sua saúde, de interagir socialmente, receber formação continuada coerente com sua faixa etária e não privar toda e qualquer pessoa de seus direitos, além de desumano não compreende as constituições brasileiras tal como todos os documentos regulatórios que tratam do indivíduo portador de deficiências.

Ao sentir que o educador não está só nesta empreitada, pode-se verificar também as estratégias que podem servir de subsídios na sua implementação e elaboração de planejamento de aulas e atividades, visando à busca por uma sociedade inclusiva que resguarde os direitos do educando a uma educação de qualidade para todos.

Os papéis ora fragmentados e ora parte de um todo puderam expor as sensibilidades ainda existentes no sistema educacional atual, mas com nuances de esperança, visto que a busca por uma sociedade acessível vem de encontro com tantas outras percepções da escola para a conquista de uma educação integral.



ROSANA KIRILAUSKAS

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Universidade Cidade de São Paulo - UNICID (2007); Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Universidade Cidade de São Paulo – UNICID (2015); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEI Professora Norimar Teixeira.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). 40ª edição São Paulo: Saraiva , 2007.

BRASIL. Estatuto da criança e do adolescente: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº9394/96). 20 de dezembro de 1996.

Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html, em 10/10/2018

CARNEIRO, Relma Urel Carbone. Formação em serviço sobre gestão de escolas inclusivas para diretores de escolas de educação infantil. Tese – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2006

CORREIA, Luís de Miranda. A escola contemporânea e a inclusão dos alunos com NEE- Considerações para uma educação com sucesso. Porto: Porto Editora, 2008.

FOREST, Marsha. et Lusthaus, E. O caleidoscópio: um desafio para o conceito de classificação em cascata. Em: Forest, M. (organizadora) educação-integração. Downsview, Ontário: o Instituto de A. Roeher. Vol. II. 1-16. 1987.

GIORGI, Piero Di. A criança e as suas instituições – a família / a escola. Lisboa. Livros Horizonte, 1980.

OLIVEIRA, José Henrique Barros. Psicologia da educação familiar. Livraria Almedina, Coimbra. 1994.

SAGE, Daniel D. Estratégias administrativas para a realização do ensino inclusivo. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK William (Org.). Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre. Artes Médicas, 1999. p.129-141.

SILVA JUNIOR, Celestino A. O espaço da administração no tempo da gestão. In: MACHADO, Lurdes M.; FERREIRA, Naura S. C. (Orgs.). Políticas e gestão da educação: dois olhares. Rio de Janeiro. DP&A, 2002. p. 199-211.

UNESCO, Declaração de Salamanca. Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Espanha: Conferência Mundial de Educação Especial, 2004.

LITERATURA INFANTIL NA EDUCAÇÃO

RESUMO: Com base em estudos teóricos, este trabalho intitulado tem como objetivo analisar a importância do incentivo para formação de leitores nas séries iniciais do ensino fundamental ressaltando o papel dos pais e dos educadores no incentivo à leitura na infância, época em que todos os hábitos estão sendo formados. Para o desenvolvimento do hábito de ler torna-se necessário a utilização de materiais e métodos apropriados à faixa etária da criança. Observa-se que pais e educadores devem estimular e acompanhar as crianças para que desenvolvam o gosto pela leitura, visto que é mediante a leitura que o aluno desperta para interpretação dos fatos e ainda sente se estimulado para desenvolver a aprendizagem buscando o significado do que se lê e do que se imagina. Uma vez que a leitura é um processo que transforma a vida do ser humano, é um percurso em que o levará a libertação e a obter um escudo contra o processo de alienação.

Palavras-chave: Leitura; Incentivo; Formação de Leitores.

INTRODUÇÃO

O presente artigo intitulado: "A importância do incentivo para formação de leitores nas séries iniciais do ensino fundamental" foi elaborada por meio de pesquisa bibliográfica de diversos autores renomados, que fazem um estudo em relação ao incentivo da leitura na infância, e que mostra uma maneira eficaz de despertar na criança o prazer pela leitura. Entre eles: Bamberger (2010), Castle e Cramer (2001), Nabeiro (2004), Solé (1998), Fourcambert (2003), Zilberman (1998), entre outros. Tem por objetivo apresentar métodos diferenciados baseados em diversas bibliografias que serve de auxilio, para pais e professores, frente à grande necessidade de se trabalhar com a leitura dentro e fora da escola. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais o fracasso escolar está associado diretamente com a leitura e escrita, porque a maioria dos educandos não tem o hábito da leitura. E a opção por esse tema se deu diante da necessidade de conhecer e aprofundar na problemática da falta de incentivo para a formação de novos leitores nas séries iniciais.

Mas específico à leitura, Bettelheim e Zelan (1982) consideram a aprendizagem da leitura a experiência mais importante de crianças do ensino fundamental – tão importante a ponto de determinar os níveis de sucesso ou de fracasso durante todos os anos escolares (BETTELHEIM E ZELAN, 1982, p. 5 apud CASTLE; CRAMER, 2001, p. 83).

O tema é de grande relevância, porque visa à contribuição para os profissionais da educação e pais no processo educacional de formação de novos leitores e tem como finalidade, propor técnicas para desenvolver o hábito e o gosto pela leitura. Espera-se que, como consequência do hábito de leitura formado, o sucesso na vida escolar do aluno seja garantido. Este artigo aponta diferenciadas formas de trabalhar o incentivo à leitura. Apresenta alguns meios que podem ser utilizados pelos professores para despertar a família para o compromisso e a sua importância no processo de formação leitora de seus filhos. Aborda sobre a importância e as formas de interação dos professores com os alunos para um melhor desempenho durante o processo educacional.

Objetiva-se ainda apresentar, a importância dos ambientes de leitura que irão favorecer o leitor, ressaltando a necessidade de propiciar ambientes positivos e agradáveis ao aluno para que este consiga chegar ao encontro da leitura por um caminho prazeroso.

Os contos de fadas, à diferença de qualquer outra forma de literatura, dirigem a criança para a descoberta de sua identidade e comunicação, e também sugerem as experiências que são necessárias para desenvolver ainda mais o seu caráter (BETTELHEIM, 2004, p. 32).

Aborda a importância dos contos de fadas no desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança. Apresenta um breve histórico da literatura infantil, a partir do final do século XVII e início do século XVIII. Ao final pretende-se responder aos seguintes questionamentos: Quando surgiram os primeiros livros para criança? De que forma

a leitura contribui na vida do ser humano? Quais estratégias o educador poderá usar para incentivar a leitura.

HISTÓRICO DO SURGIMENTO DA LITERATURA INFANTIL

Os primeiros livros direcionados ao público infantil surgiram no final do século XVII e início do século XVIII. Nessa época os livros eram tidos como mercadoria, em especial para a sociedade aristocrática. Antes desse período os livros eram voltados para o público adulto, além disso, a infância era ignorada. Durante o século XVIII, o progresso chegou, e as técnicas de industrialização dos livros, expandiram o mercado editorial, facilitando assim uma grande produção em escala, resultando em livros mais acessíveis ao público infantil. Ocorrem então os processos de industrialização da cultura, o aumento dos meios de reprodução mecânica, e o crescimento dos grupos alfabetizados e a necessidade de estímulos ao consumo de livros.

Na sociedade antiga, não havia a "infância": nenhum espaço separado do "mundo adulto". As crianças trabalhavam e viviam junto com os adultos, testemunhava os processos naturais da existência (nascimento, doença, morte), participava junto deles da vida pública (política), nas festas, guerra, [...]. (RICHTER, p. 36 apud ZILBERMAN, 2003, p. 36).

A partir desse período a criança deixa de ser enxergada como um adulto em miniatura e começa a ser vista como criança, uma faixa etária diferenciada, que possuía interesses próprios e que necessitava de uma formação específica.

Os primeiros livros para a infância foram escritos por pedagogos e professores. E apresentavam finalidade ético – didático, com intenção única de educar, apresentar modelos, moldes à criança de acordo com as expectativas dos adultos. As histórias eram criadas para servirem de instrumentos pedagógicos e não para despertar prazeres e entreter as crianças. Tratava-se na verdade de livros produzidos para adultos e aproveitados para criança. Mais tarde, as histórias infantis são incorporadas de fantasias. Com o surgimento dos contos de fadas, Charles Perrault no século XVII e os irmãos Grimm no início do século XIX, acrescentaram mágica e encantamento nas histórias infantis ocasionando assim ao leitor mais interesse pelo livro.

O conto de fadas, como é apresentado à infância faz a criança acostumar-se, ou pelo menos deve acostumá-la, a reagir na forma conformada de sonhos, quando desenvolve impulsos que estão em desacordo com a sociedade (MERKEL; RICHTE, p. 65 apud ZILBERMAN, 2003, p. 135).

No Brasil durante o século XX, a partir da década de 70 a literatura infantil passou por uma renovação, em virtude do surgimento de novos autores e de muitos livros para crianças. Resultando daí textos mais realistas, com o objetivo de informar a criança sobre a realidade em que se vive. O objetivo geral do livro centrou-se na emancipação da criança para que se colocassem criticamente perante a sociedade.

Da década de 70 até os dias de hoje o livro evoluiu bastante, tanto na parte escrita como

estética, uma vez que os autores estão cada vez mais interessados em agradar o público infantil. Mas um dos grandes desafios da atualidade é fazer que o livro ganhe cada vez mais espaço na vida das crianças, e que estas descubram o mundo encantado que se esconde atrás dos livros, fazendo-as tomar gosto pela leitura. Desenvolvendo assim um prazeroso hábito para toda a vida.

A leitura é um processo que transforma a vida do ser humano, é um percurso no qual o levará a libertação e a obter um escudo contra o processo de alienação. O hábito da leitura estimula a criatividade, aumenta o vocabulário, simplifica a compreensão do que se lê, facilita a escrita, melhora a comunicação, amplia o conhecimento, aumenta o senso crítico e ajuda na vida profissional. E por intermédio da leitura que ele passará a compreender melhor o mundo a sua volta.

"Nos tempos antigos, antes da invenção da imprensa, reservava-se a pouquíssimos o privilégio da leitura, e, mesmo depois do Século do Humanismo, ela só era acessível a uma elite culta" (Bamberger, 2010, p. 9).

O incentivo à leitura para todos tem sido divulgado recentemente, já que durante muito tempo, muitos eram excluídos, sofrendo a privação do contato com os livros, por pertencer à classe pobre e não serem alfabetizados. O contato com livros e o incentivo para lê-los, era reservado apenas para uma minoria que detinham o maior poder aquisitivo. Atualmente, o governo, escolas e empresas como o Itaú, Bradesco dentre outras, juntamente com a mídia, vêm tentando mudar o quadro por meio de projetos de projetos que visam o incentivo à leitura. Mas percebe-se que estamos longe de sermos um país de leitores competentes, uma vez que, a cultura influência muito na formação de leitores. O lado bom de tudo isso, é que muitas instituições escolares, tem despertado, realizando um trabalho árduo e contínuo no processo educacional da criança, conduzindo-a a paixão pela leitura, e como consequência dessa dura jornada, esses alunos, podem vir a contagiar a próxima geração, transformando a partir da leitura, a cultura de país não leitor.

A Lei de nº 12.244, de 2010 do Governo Federal, no Artigo 1º estabelece que as instituições de ensino públicas e privadas de todos os sistemas de ensino do país contarão com bibliotecas, nos termos desta Lei. Ela defende a universalização das bibliotecas escolares, estabelecendo a criação de bibliotecas em todas as instituições do país no prazo de dez anos. O desafio é grande, uma vez que poucas são as escolas que possuem bibliotecas, será necessário até o ano de 2020, a construção de milhares de bibliotecas para que todas as escolas sejam beneficiadas. A criação da Lei é uma iniciativa que visa aumentar o número de alunos leitores. Mas só a criação da Lei, não significa que teremos bibliotecas em todas as escolas, será necessário, um maior empenho dos governantes com a educação, do comprometimento de professores, gestores e alunos, para que de fato essa Lei seja cumprida.

PAIS E PROFESSORES COMO INCENTIVADORES DA LEITURA

Sabe-se da importância de uma mudança drástica, na forma de trabalhar a leitura dentro e fora da escola. Mas para que isso venha acontecer, bom seria se a gestão escolar e professores despertassem para o efeito que ela produz no desenvolvimento intelectual, emocional e social dos seus alunos. Espera-se, que professores, tenham a consciência de que ensinar somente o ensino sistemático, ou seja, o método formal gerará alunos sem interesse pela leitura e sem nenhuma disponibilidade para a investigação de novos conhecimentos. Consequentemente, a escola estará formando alunos voltados apenas para realização de avaliações, pretendendo simplesmente alcançar bons resultados.

Embora o analfabetismo seja, sem dúvida, uma preocupação muito séria, "a literatura" pode ser um problema ainda maior do que ele. "A literatura" tem sido definida como uma "falta" do hábito da leitura, especialmente em leitores capazes que preferem não ler [...]" (HARRIS E HODGES, 1981, p. 11 apud CASTLE; CRAMER, 2001, p. 14).

O desafio dos professores é fazer que a criança não só aprenda a ler, que esse leitor, não fique somente nesta esfera, mas que de fato saia desta condição, e torne um leitor comprometido e apaixonado pela leitura. Com o propósito de evitar o triste quadro de leitores capacitados, que ignoram a leitura e sua eficácia. E para se combater a literatura é necessário conduzir as crianças para a prática da leitura, portanto, só será possível a partir do momento em que instituição escolar e família andarem juntas na mesma direção e com o mesmo objetivo.

Maricato (2005. p, 18) afirma que "quanto mais cedo histórias orais e escritas entrarem na vida da criança, maiores as chances de ela gostar de ler".

O incentivo à leitura inicia-se desde a infância, quando ainda seus hábitos estão começando a se formar. É por meio do contato com livros que a criança terá a chance de despertar e perceber o prazer que a leitura produz. Para uma possibilidade maior dessa criança se tornar leitora, o papel dos pais é de fundamental importância, são eles que devem iniciar o processo do relacionamento da criança com os livros. Sem dúvida, é dever da família e do educador estimular no educando o interesse pela leitura, porque tanto a escola quanto a família têm papel importantíssimo na formação de alunos leitores. Certamente que, a criança que tem contato com a leitura em casa, tem mais chance de se tornar leitora. Para que se inicie o prazer pela leitura de forma espontânea é melhor que comece a ser despertado no ambiente familiar por meio do exemplo dos pais.

Ao contrário que muitos pensam, não compete apenas à escola incentivar o hábito pela leitura, é responsabilidade de todos que estão ligados diretamente com a educação, especialmente a família. A escola por intermédio de projetos que envolvam a união, dos pais, da comunidade, e empresas que tenham interesse em investir na educação, podem juntos seduzir o leitor.

Odden relatou uma concordância entre pesquisadores de que, quando os professores

demonstram atitudes positivas em relação a seus alunos, acreditando serem aprendizes capazes, os alunos, de fato, obtêm mais sucesso em suas atividades (ODDEN, 1987 apud CASTLE; CRAMER, 2001, p. 81-82).

Para que de fato o professor consiga que seus alunos caminhem em direção ao amor pela leitura, ele deve trabalhar de forma a valorizá-los, transmitindo confiança, levando-os a acreditar que são capazes de aprender. E o professor como peça fundamental, precisa ter a consciência disso para obter resultados positivos. Quando o professor, é um leitor efetivo e seus alunos percebem isso, aguçam-lhes a curiosidade, conduzindo-os a descobrir o porquê desse prazer pela leitura e que tipo de benefício pode trazer para uma pessoa leitora. O professor que é exemplo como leitor consegue mesmo sem perceber, contagiar seus alunos.

Como um dos principais agentes para a formação de leitores, o professor deve levar em consideração, sua postura em relação à leitura, o valor a ela dedicado e o que é expresso para seus alunos. Porque dependendo do entusiasmo ou não do professor esse aluno será contagiado de forma positiva ou negativa. E precisa conscientizar-se que quando um professor decide trilhar o caminho do ensino efetivo, ele deve levar em consideração em primeira instância, o seu entusiasmo e o seu afeto pela leitura. Lembrando que sua postura está em constante observação pelos seus alunos e que a própria prática do professor é um convite para seus alunos.

"A base de qualquer ambiente de aprendizado é um caloroso convite a aprender" (Castle; Cramer, 2001, p. 85).

Usando o poder da criatividade o professor consegue chamar a atenção dos alunos, encanta-los, e influencia-los, conduzindo-os positivamente para a leitura. E quando se é um modelo de leitor para os alunos, deve ter em mente que na verdade tem uma ferramenta em mãos, e utilizar para demonstrar no dia a dia, em sala de aula que a leitura serve tanto para fins funcionais quanto para propiciar prazer. Conduzindo-a a compreensão de que a leitura, serve para estudar para prova, fazer trabalho escolar, pesquisa de textos para realização de tarefa, quanto para se divertir com diferenciadas formas de leituras, como os contos de fadas por exemplo.

"Se ensinarmos uma criança a ler, e não desenvolver o gosto dela pela leitura, todo nosso ensino é em vão. Teremos produzido uma nação de "alfabetizados analfabetos" - aqueles que sabem ler, mas não leem" (Huck 1973, p. 203 apud Castle; Cramer, 2001, p. 221).

É urgente a necessidade de se trabalhar meios para despertar o interesse da criança para a prática da leitura, sobretudo pelo fato da leitura ser indiscutivelmente tão importante, uma vez que ela instrui, informa, inspira, e transforma a vida do leitor. E é fundamental que o professor busque inspiração e entusiasmo para trabalhar com seus alunos, tomando o cuidado de não se ver satisfeito apenas em ensinar a criança a ler somente para fins funcionais, mas de uma maneira que vá ajudar a desenvolver o seu afeto pela leitura. Porque só o fato da criança aprender a ler não é suficiente para o seu desenvolvimento, mas conseguir

desenvolver nela o gosto pela leitura para que a transformação seja efetivada. Lembrando que se o professor não trabalhar voltado para esse olhar, corre o risco dele ver todo o seu trabalho sem nenhum significado para o aluno.

Ao trabalhar a leitura, o professor deve usar a espontaneidade das crianças despertada durante a realização da atividade. Elas não devem ser forçadas a aprender e participar das mesmas, lembrando sempre que está trilhando o caminho da leitura afetiva que produz prazer, por meio do imaginário, do encanto, e da emoção.

É evidente que o professor é a peça chave para formação de leitores, e como formador de opiniões, deve aproveitar para inserir a leitura diariamente na vida das crianças, incorporando pouco a pouco na vida social de cada um.

"Bettelheim e Zelan descobriram que a forma como as crianças são ensinadas a ler é vital para o sucesso delas" (Bettelheim e Zelan, 1982, p. 5 apud Castle; Cramer, 2001, p. 83).

Dentro do ambiente escolar um dos primeiros passos a ser dado pelo professor é a busca por uma maior interação com os alunos, porque por meio do bom relacionamento produzirá resultados satisfatórios e um ambiente harmonioso pronto para se iniciar qualquer processo educativo.

Ressaltando que o professor deve ter cautela para não ser contagiado pela falta de motivação dos alunos, e se estes são influenciados ou não dentro de seus lares por seus familiares uma vez que o seu papel é buscar meios diferenciados e atrativos para motivá-los, demonstrando a eles o vital valor que a leitura tem para o sucesso de cada um. E para que isso aconteça é preciso dar um salto da teoria para a prática. Sobretudo o educador deve ser um incentivador da leitura e, de fato, ser um bom leitor, levando esse encanto por meio da criatividade na exposição de livros confeccionados pelas crianças, visita as bibliotecas, palestras, produções de histórias e textos, leitura em voz alta, dramatizações, leitura coletiva e diversas outras atividades que podem ser realizadas para promover a participação de novos leitores.

AMBIENTES ESCOLARES E ESTRATÉGIAS QUE INFLUENCIAM A LEITURA

É necessário propiciar um ambiente positivo e agradável ao aluno para que este consiga chegar ao encontro da leitura por um caminho prazeroso. Em meio a tantas distrações competindo com a leitura, não é mais possível um professor conseguir resultados com um simples convite a leitura. Exige-se muito mais que isso, especialmente quando levamos em consideração, que quando uma criança busca realizar alguma atividade, ela é direcionada pelo prazer, não havendo nenhum prazer, logo essa atividade será descartada. Da mesma forma é a leitura, para que um aluno decida ler algum texto, livro ou mesmo um gibi, ele buscará dentro de si algum afeto pela leitura, não encontrando, ele descarta toda possibilidade de leitura, e quando é necessário realizar algum tipo de leitura, é direcionado apenas pela obrigação

de se realizar aquela atividade.

Para que o aluno possa chegar a uma compreensão e ao aprendizado ou até mesmo a condição de se ler por prazer, o caminho que se deve traçar é a aplicação de estratégias, que tem o papel de facilitar a leitura de qualquer texto, contribuindo para formação de leitores autônomos. Dentre muitas estratégias podemos citar: Contação de histórias de contos de fadas, Contação de histórias com a transformação do contador com roupas e objetos característicos, uso de fantoches, o uso da música para se trabalhar textos, cantinho da leitura, recitação de poesias, propaganda do livro literário, leitura em voz alta, utilização de um ambiente agradável de sala de aula para proporcionar um bom relacionamento da criança com o livro, para que consiga fazer a leitura com maior interesse.

É ideal que a escola possua um local apropriado e que este local possa ser uma biblioteca ou sala de leitura, porque isso exerce grande influência na sua formação. Incentivar a leitura não é tarefa fácil e deve ser contínua, sabendo que o gosto do leitor se forma lentamente. Entretanto o professor deve contar com a ajuda de ambientes que estimulem e cativem o leitor.

O ambiente deve ser aconchegante e confortável. É necessário possuir iluminação adequada, ventilação, assentos confortáveis, espaço e se possível tapetes e almofadas. O importante é a criança se sinta bem no ambiente e opte por frequentá-lo. Mas não esquecendo que o local deve ser silencioso, tranquilo, uma vez que a leitura é uma atividade intelectual e para fazê-la é preciso concentração. O local deve contar também com cadeiras e mesas para estudo individual, mesas redondas para estudo coletivo, de forma que possa proporcionar conforto ao leitor no momento de lazer.

Este ambiente deve ser bem organizado, de maneira que vá atrair um número maior de leitores. Por isso é importante que o primeiro contato com o livro, seja visual e para isso é necessário deixar que alguns livros fiquem com a capa voltada para frente para despertar o interesse e a curiosidade dos leitores. Dessa forma é necessária a organização, tendo a consciência de que é muito importante para que os alunos se sintam acolhidos. A composição do acervo escolar deve ser o mais diversificado possível e em bom estado de conservação, visto que o mais importante é o livro e este deve estar em bom estado para o bom desenvolvimento da leitura, porque o livro mau conservado dificulta a leitura e naturalmente impossibilita a compreensão do leitor.

"Devemos todos trabalhar juntos para desenvolver ambientes educacionais que venham a incentivar o amor dos estudantes pela leitura" (Castle; Cramer, 2001, p. 7).

A organização e decoração desse ambiente devem contar com a ajuda dos leitores e da comunidade escolar. Para que possa tornar esse ambiente mais envolvente e com a cara do público que irá frequentá-lo. É muito importante compartilhar todo esse processo com os envolvidos que frequenta este ambiente, tornando-os mais familiarizados com o local.

Solé (1998, p. 90), "A única condição é conseguir que a atividade de leitura seja

significativa para as crianças, corresponda a uma finalidade que elas possam compreender e compartilhar".

Para que o educador consiga, que a leitura seja significativa para seus alunos, é necessário que ele chegue a uma finalidade que eles possam compreender e compartilhar, além de diversas estratégias que foram citadas acima, é necessário, que o trabalho seja voltado para o incentivo ao hábito da leitura, não levando em consideração a faixa etária da criança, ou seja, o incentivo é para todas as idades. Ressaltando que o incentivo ao hábito da leitura deve ser começado o mais cedo possível.

É importante, associar atividades que proporcionam prazer e satisfação com a leitura. Como por exemplo: utilizar textos lidos pelas crianças e conduzi-los a expressarem em forma de brincadeiras, apresentando os fatos do texto, trabalhar textos que expressam a realidade do mundo e em forma de fantasias, de forma a trabalhar e incentivar a imaginação criadora da criança. Organizar piqueniques, com momentos reservados para a leitura, associando assim o prazer com a leitura.

Solé (1998, p. 100) "[...] Gostaria de lembrar que sempre é preciso ler com algum propósito e que o desenvolvimento da atividade de leitura deve ser relacionado com algum propósito".

Um dos objetivos da leitura é levar os alunos a situar de forma histórica e socialmente. Por isso a necessidade de se trabalhar textos que retratem o meio em que vivem, no seu tempo e sociedade. É de vital importância que se trabalhe com objetivos e estratégias para que se consiga sucesso durante o processo de leitura, se torna necessário que os alunos entendam o porquê da leitura.

Faz-se necessário que a leitura esteja vinculada a uma atividade, e que o professor transmita aos alunos a importância da leitura para realização da mesma. Durante ou após a leitura é importante que se faça uma discussão e que todos comentem dando seu ponto de vista. O professor poderá propor atividades em que o aluno: reconte a história, ilustre-a, aponte o personagem preferido, recrie ou complete a história mudando o final, levante os pontos importantes da história, entre outras atividades. Portanto é necessário que o professor oriente o aluno a construir seu próprio significado da leitura.

O TRABALHO DO PROFESSOR E A PARTICIPAÇÃO DOS PAIS DURANTE A FORMAÇÃO LEITORA DA CRIANÇA

A responsabilidade dos pais e educadores é orientar o educando a escolha do livro apropriado a sua faixa etária, dessa forma o envolvimento e interesse desse aluno serão maiores. O livro infantil ocupa um espaço muito importante, o texto e sua ilustração fazem a junção da arte, da palavra e da forma e é por meio dessa junção que a compreensão e eficácia do livro são aumentadas. Quando uma criança ouve ou lê um livro, ela passa a ter a capacidade de comentar sobre a história que leu, a indagar, a duvidar ou discutir sobre ela. E esse é um dos caminhos que faz com que a criança desenvolva a

imaginação, emoções e os sentimentos de forma prazerosa e significativa.

Os contos de fadas, além de comover, encantar, estimular e divertir as crianças contribui na compreensão das fases de sua vida, no desenvolvimento cognitivo, emocional e social, e ajuda a moldar o seu caráter por intermédio da transmissão de valores. Por meio dos contos de fadas as crianças aprendem a lidar com diversos tipos de sentimentos, alegria, angústia, medo, perca, raiva, tristeza, trabalhando assim o lado emocional da criança, preparando - à para o convívio em sociedade, ajudando a compreender-se a si mesma e o outro. A aplicação da leitura dos contos fadas diariamente, seja por meio dos pais ou educadores, fará com que a criança adquira o hábito da leitura mediante do contato constante com os livros.

As histórias infantis, os contos de fadas têm um determinado momento para serem introduzidos no desenvolvimento da criança, variando de acordo com o grau de complexidade de cada história. As crianças na idade de dois a três anos, os livros devem conter histórias rápidas, com pequeno texto, poucos personagens, e aproximação máxima com a vivência da criança. As ilustrações devem ser com gravuras grandes e com poucos detalhes. Na faixa etária de três a seis anos, os livros adequados a essa fase devem propor vivências radicadas no cotidiano familiar da criança. Os textos devem ser breves, deve haver o predomínio absoluto da imagem.

Na fase dos seis aos sete anos, o trabalho é feito com figuras de linguagem que explorem o som das palavras. Estruturas frasais mais simples sem longas construções. Ampliação das temáticas com personagens inseridas na coletividade, favorecendo a socialização, sobretudo na escola. A ilustração deve integrar-se ao texto a fim de instigar o interesse pela leitura, com o uso de letras ilustradas, palavras com estrutura diferenciada. As crianças passam por fases de leituras, fase inicial dos livros de gravura e dos versos infantis, idade de leitura de realismo mágico, fase da leitura fatual centrada no concreto, e fase da história de aventura e do realismo aventuroso. Se o professor não incentivar as crianças à leitura de acordo com as fases, não levando em conta a faixa etária de cada uma, contribuirá para que essas crianças percam o interesse pela leitura.

"O professor também desempenha um papel importante na educação dos pais, prestando-lhes informações nas "noites dos pais" e em conversações" (Bamberger, 1986, p. 76).

Para que os pais se conscientizem a respeito da responsabilidade de contribuir com a escola para desenvolvimento intelectual de seus filhos é preciso que a escola juntamente com o professor, busque meios para trabalhar com a família, mostrando em todas as oportunidades de reunião, a importância da sua participação. Utilizando temas importantes, como a importância que a leitura tem na formação intelectual da criança, que tipos de livros os pais podem comprar para despertar o interesse de seus filhos? De que forma os pais podem contribuir para a formação leitora

de seus filhos? Transmitindo a esses pais que a preocupação com o desempenho de seus filhos, não devem restringir apenas na vida escolar deles, mas no interesse em vê-los comprometidos com a leitura. Batendo sempre na mesma tecla, do benefício que a leitura produz para eles, durante todo percurso de sua vida.

O não comprometimento dos professores e da família, com os alunos em relação à formação deles como leitores resultarão na aversão pela leitura. Entretanto, se ambos conscientizarem a respeito de seu importante papel como principais agentes nessa jornada conseguirão mediante influência positiva, fazer de seus filhos leitores apaixonados e autônomos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É necessário que a escola proporcione condições à criança de se apropriar da leitura, visto que o sujeito que adquire hábitos de leitura possui uma capacidade crítica de analisar seu contexto e tomar decisões certas quando necessário. Basta pensar que são poucos os que conseguem se sobressair sem a condição de letrados, porque a sociedade cobra um indivíduo leitor.

A participação dos pais junto aos filhos é a primeira associação possível entre o mundo da família e o da escola, é aquela entre a socialização primária e a socialização secundária.

O ambiente familiar representa um papel importante no desenvolvimento do ser humano, especialmente na formação de atitudes e hábitos, mas isso não significa que, a escola não possa abordar os valores e os conceitos que normalmente seriam apreendidos em casa. Retirar de seus ombros a responsabilidade é uma forma errônea do sistema educacional de justificar a falta de projetos interessantes que trabalhem a leitura.

Em relação às dificuldades de aprendizagem da leitura não basta que a escola aponte culpados sejam eles a família ou a sociedade. A escola é, por princípio, um lugar de mudanças, de interferência na realidade e quando a família ou a sociedade se mostram incapazes de favorecer a aprendizagem de seus sujeitos, cabe à escola privilegiar esse aspecto. O que não pode acontecer é simplesmente delegar culpa e responsabilidade, mas não se fazer nada para modificar essa condição.

A influência do meio no indivíduo é inegável e ao fazer parte de uma comunidade leitora, a tendência é que a criança passe a ser também uma leitora. No entanto, existem escolas que matam os leitores que vivem dentro de seus alunos, porque acreditam que a leitura deve ser trabalhada apenas com os rigores formais dos relatórios ou das infindáveis e cansativas dramatizações ou até mesmo das fichas questionários que sempre acompanham os livros.

O preparo do profissional é imprescindível para o trabalho com a leitura e os recursos utilizados por estes precisam ser selecionados de forma que a abordagem possa ser contextualizada e prazerosa para o aluno

. Ler é de suma importância. O indivíduo que não possui contato com a leitura se torna incapaz de interferir na realidade. No

entanto, é necessário que se reflita que a realidade não será modificada apenas porque isso está previsto no programa escolar, essa realidade se modifica a partir do momento em que o indivíduo se mostra pronto para atuar de forma crítica no contexto do qual faz parte.

A metodologia de abordagem da leitura deve apresentar propostas criativas e contextualizadas, caso contrário perde o significado para o aluno e passa a ser cansativa. Não existem fórmulas prontas que garantam o sucesso do professor em sala de aula quando o trabalho é voltado para a aquisição de leitura. Na verdade, a sala de aula tende a se transformar em um grande laboratório em que as experiências serão feitas e descartadas conforme não apresentem os resultados pretendidos.

No entanto, é notório que a parceria entre escola e família é fundamental para a formação de leitores que realmente venham a contribuir com a sociedade. O futuro da criança depende do como ela vê, interpreta e age sobre o mundo. A sua vida então está relacionada com a sua capacidade interpretativa que só é adquirida com o hábito da leitura.

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

BALDI, Elizabeth. Leitura nas séries iniciais: uma proposta para formação de leitores de literatura. 2 ed. Porto Alegre: Projeto, 2010.

BAMBERGER, Richard. Como incentivar o hábito de leitura. 7 ed. São Paulo: Ática, 2010.

BETTELHEIM, Bruno. A psicanálise dos contos de fadas. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004..

BRASIL. Decreto-Lei nº 12.244 de 24 de maio de 2010. Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País. Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Presidência da República. Brasília, 24 de maio de 2010; 189o da Independência e 122o da República.

CASTLE, Marrietta; CRAMER, Eugene H. Incentivando o amor pela leitura. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FOUCAMBERT, Jean. A criança, o professor e a leitura. Porto Alegre: Artmed, 1997.

FRANK, Marion. Biblioteca na escola.2013

GÓES, Lúcia Pimentel. Introdução a Literatura infantil e juvenil. 2 ed. São Paulo: Pioneira, 1991.

GOMIDE, Camilo. O segredo das melhores bibliotecas.2013

MARICATO, Adriana. O prazer da leitura se ensina. Revista Criança do professor de educação infantil: 40 ed. p.18-26. Setembro, 2005.

MARTINS, Ana Rita. A importância da biblioteca.2009

NABEIRO, Márcia. Uma viagem pela leitura: a descoberta do prazer. Bauru: Sena, 2004. SILVA, Vera Maria Tieztmann. Literatura infantil brasileira: um guia para professores e promotores de leitura. 2 ed. Goiânia: Cânone Editorial, 2009.

OLIVEIRA, Cristiane Madanêlo de. Livros e infância.2005

PARAMETROS curriculares nacionais: língua portuguesa/Ministério da educação. Secretaria da Educação Fundamental. – 3. Ed. – Brasília: A Secretaria, 2001.

PEREIRA, Andréa Kluge. Biblioteca na escola – Brasília: Ministério da educação, Secretaria de Educação Básica, 2009.

SOLÉ, Isabel. Estratégias de leitura. Porto Alegra: Artmed, 1998.

ZILBERMAN, Regina. A literatura infantil na escola. São Paulo: Global, 2003.

O ENSINO DA MATEMÁTICA E EDUCAÇÃO INFANTIL: BRINCANDO PARA APRENDER MATEMÁTICA

RESUMO: O presente artigo pretende abordar de forma breve, como a brincadeira em seus variados aspectos objetiva de forma lúdica a aprendizagem dos conceitos elementares da Matemática na Educação Infantil, que por sua vez possui papel fundamental no desenvolvimento humano de forma global. Como já sabemos, a ludicidade na Educação Infantil ocorre por meio das diversas atividades e brincadeiras é o caminho para a aprendizagem e para o desenvolvimento da criança pequena de forma holística. As crianças naturalmente estão sempre dispostas a brincar, brincam por prazer e transformam brinquedos e brincadeiras em aprendizagem significativa, cada criança é única e explora os objetos, os espaços e os meios ofertados pelo professor, assim sendo, constroem, aprimoram, questionam, comparam e vivenciam seu aprendizado a partir de suas vivências já adquiridas. A ludicidade torna a aprendizagem mais significativa e na educação infantil esta aprendizagem deverá ser de modo lúdico, por meio dos jogos, brinquedos e brincadeiras que desenvolvam a imaginação, a criatividade, socialização, interação, concentração e outras inúmeras habilidades.

Palavras-chave: Matemática; Brincar ; Educação Infantil

INTRODUÇÃO

Objetivamos compreender como se desenvolve o aprendizado da matemática na educação infantil, tendo como ponto de partida o lúdico que envolve jogos e brincadeiras, a atemática é uma fantástica invenção humana é muito mais que fazer contas. É disciplina elementar e indispensável no currículo escolar desde os primeiros anos de escolaridade e está em toda parte para além da escola e a criança pequena traz em si muitos conhecimentos e intuições que vivenciam em seu grupo sócio cultural. Está presente nas tarefas habituais cotidianas e pode sim ser prazerosa, entretanto, costumeiramente é vista como uma matéria ou algo a aprender de maneira obrigatória, mecânica, e ao mesmo tempo assusta pelo modo que é ensinada nas escolas ao longo dos anos, de maneira estática apenas utilizando giz, papel e lousa, felizmente essa prática vem se modificando, a medida que entendemos a relação entre matemática e lógica, pois meramente decorar procedimentos não é satisfatório, isto é, não alcança a aprendizagem.

O lúdico na matemática da educação infantil favorece o desenvolvimento da criança em seus múltiplos aspectos, a socialização, além de contribuir para a saúde mental e emocional, deve-se brincar para aprender e construir conceitos e saberes. De maneira lúdica a criança aprende que a matemática está no nosso dia a dia e na educação infantil em suas múltiplas interações constroem infinitas conexões intelectuais e a partir de então por meio de brinquedos e brincadeiras individuais e em grupos, aprendem, compõem e refinam seus conhecimentos e estratégias de resolução de problemas, o que mais tarde torna-se repertório básico para a aprendizagem em Matemática.

Podemos dizer que o conhecimento matemático reverbera das resoluções de problemas dentro e fora da escola, os conceitos e habilidades importantes para se aprender matemática vem do planejamento e organização que a criança faz desde muito pequena, quando brinca e desenvolve curiosidades acerca do conhecimento matemático que não se trata de uma mera memorização. Felizmente as ideias matemáticas que a criança aprende na educação infantil serão de extrema importância em toda a sua vida escolar e cotidiana, pois se constituem os fundamentos elementares que desenvolverão a sua capacidade de pensar e aprender matemática.

Frente a essas questões, pretendemos conhecer e analisar o aprendizado da matemática de forma lúdica de maneira a considerar e instigar os conhecimentos das crianças.

De modo geral, a proposta deste trabalho consiste também em observar, refletir e mostrar estratégias em sala de aula que instigam os conhecimentos matemáticos na educação infantil.

A MATEMÁTICA LÚDICA

A Matemática é uma ciência que está no nosso cotidiano, em todas as

nossas atividades a utilizamos e seu conhecimento é historicamente construído e está em permanente evolução. Os teóricos brevemente referenciados no presente trabalho, nos possibilitam pensar sobre as diferentes formas de aplicar e utilizar a matemática de forma lúdica na educação infantil. Para que esse trabalho envolva os saberes matemáticos de forma prazerosa para as crianças pequenas, precisamos pensar e investigar o desenvolvimento de competências e habilidades e buscar o aprofundamento de conceitos trazidos pelos alunos na educação infantil. Ademais, o desafio das atividades propostas e a confiança que a criança possuirá ao perceber-se capaz em soluciona-lo, correspondem a um excelente estimulador do processo de desenvolvimento da autonomia.

A utilização de elementos do cotidiano e do universo cultural das crianças favorece o aprendizado e as deixam mais estimuladas, despertando o seu interesse. Reforçamos, com base em nossos estudos que a utilização de métodos lúdicos, jogos, brincadeiras diversificadas que ampliem o raciocínio lógico, vivências e experiências em sala de aula envolvendo situações lúdicas são ferramentas indispensáveis para a que a criança evolua no seu conhecimento matemático.

A Educação tem como tarefa fundamental no ambiente escolar de construir o conhecimento e socializá-lo, formando cidadãos capazes de contribuir criativamente e efetivamente no contexto social, cientes de seus direitos e deveres. Neste contexto, como professores da educação infantil, precisamos desmistificar a matemática, aprofundar o nosso conhecimento matemático para criarmos possibilidades de ampliação do nosso trabalho em sala de aula, de modo a tornar lúdico e concreto o aprendizado da matemática na educação infantil, disponibilizando elementos para a construção do pensar matemático lógico.

O trabalho do professor em sala de aula será sempre uma grande reflexão, compreensão e olhar atento e observador sobre como as crianças aprendem matemática, pois o conceito do que é aprender sobre números e letras muda a medida que a sociedade muda. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a criança é um sujeito histórico e de direitos, que interage, vivencia e constrói sua identidade pessoal e coletiva por meio das práticas cotidianas. A criança brinca, explora o meio que está inserida, questiona, observa, imita, narra e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade a qual faz parte.

Vemos genuinamente, por exemplo, quando a criança representa a sua idade nas mãos, isto é, as crianças já sabem muitas coisas acerca dos princípios matemáticos (números, pequenas quantidades de brinquedos, entre outros), antes de irem para a escola e é necessário que saiam da educação infantil com maiores e refinadas habilidades e conhecimentos matemáticos.

As crianças simplesmente não entenderão o significado da ordem dos números, por melhor que elas possam reproduzir esta ordem quando contam, a menos que entendam essa regra lógica básica. (Nunes &

Bryant 1997,p. 98)

O lúdico será nesse contexto um elemento importante que deverá ser aplicado a pratica pedagógica, de maneira a expandir todas as possibilidades do processo de aprendizagem, citamos como exemplo a brincadeira da cama de gato, que as crianças sem saber aprenderão matemática percebendo os números antecessores e sucessores ampliam a sequência numérica de forma lúdica a partir dos 3 anos, sendo um suporte para atividades de cálculo mental, contagem entre outras atividades.

A prática competente contribuirá para a formação da cidadania não apenas o aluno, mas do próprio professor, uma vez que o que se diz a respeito da pessoa que se deseja formar é exatamente o mesmo que se deve exigir para a pessoa formadora, para o docente. (Rios 2003, p. 126)

A nossa prática enquanto docente na educação infantil deve ser sempre intencional, as crianças brincam livremente, sim é correto e sem dúvidas prazeroso,mas também as atividades intencionais com planejamento e objetivos é de suma importância para melhor guiar o trabalho docente e como este trabalho se desenvolve ao longo das etapas e por isso acrescentamos acerca desta afirmativa que a sensibilidade e afetuosidade do docente também é importante e faz parte do seu trabalho pedagógico , pois muitas vezes é preciso “mudar a rota” , adequar, transformar , para melhor atender as crianças e suas necessidades.

A LINGUAGEM MATEMÁTICA: O DIÁLOGO NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA A APRENDIZAGEM MATEMÁTICA

As crianças não ficam simplesmente falando o que elas estão fazendo; sua fala e ação fazem parte de uma mesma função psicológica completa. (Vygotsky,1991, p. 28)

Quando pensamos em comunicação em sala de aula, entendemos que esta se dá pelo diálogo, por meio de rodas de conversas, instigando a curiosidade das crianças, assim o professor deve ouvir atentamente, tomar nota das observações feitas pelas crianças, para conseguir extrair e compreender as amplas estratégias cognitivas, assim dialogando com a turma é mais fácil direcioná-los para aquilo que mais tarde eles serão capazes de fazer.

Freire (1996) afirma que ensinar exige disponibilidade para o diálogo, o professor que escuta, instiga e dialoga, escuta a inteligência e os pensamentos das crianças. O diálogo é fundamental ao trabalho do professor, pois permite conhecer a história dos alunos, a considerar e compreender os saberes construídos.

Evidenciamos que, por meio de experiências concretas e lúdicas em sala de aula, as crianças vão pouco a pouco adquirindo habilidades matemáticas, numéricas, quantitativas que são básicas e favorecem a solução dos problemas.

Dando sequência a validação dessa abordagem, retomamos o conceito da importância do brincar, como elemento direcionador que estimula a imaginação, a criatividade e novos modos de pensar e

conhecer a Matemática.

É fato que a aprendizagem das crianças começa muito antes delas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia. (VYGOTSKY,1991, p. 94), pois cada criança cria e recria seus processos e estratégias de resolução diante de um desafio, que poderá ser algo que o professor não havia pensado, mas não por isso deverá ser desprezível, pois a criança dentro da atividade poderá encontrar estratégias diversas abrindo muitas possibilidades para a descoberta da aprendizagem.

Com referência a Nunes e Bryant (1997), o desenvolvimento conceitual em matemática não se esgota tão somente em procedimentos, entendemos assim, que matemática não é meramente um "modo de fazer" ou "siga o exemplo e resolva os demais exercícios matemáticos" tão comumente apresentados no currículo escolar do passado. Aprender matemática requer compreensão, experimentação concreta e lúdica de diferentes formas de aprender e com sentido e contexto. Na educação infantil são construídos conceitos e relações como o inicio do processo de raciocínio, como já mencionado no presente trabalho, as crianças já chegam a escola com algum repertório, assim é importante que o repertório da criança seja valorizado, explorado e ampliado na escola.

Para produzir um conhecimento o pensar infantil se " incomoda e se questiona" com algo novo e procura estratégias para encontrar a solução deste incomodo. Por meio dos nossos estudos verificamos que a criança resolve problemas muito antes de aprender as quatro operações e fora do papel ou caderno, isto é, por meio de situações na qual a criança fala, desenha, dramatiza, conta, compara, demonstra por meio dos brinquedos de encaixe, jogos ou demais materiais e manifesta o seu pensamento, transmitindo as possibilidades pensadas na resolução de problemas para além dos números. As interações entre professor e aluno e entre aluno e aluno, como afirmam Davis e Oliveira (1993), caracteriza-se na oportunidade de aprender, que possibilitará pensar com autonomia.

Para aprender, o aluno precisa ter ao seu lado alguém que o perceba nos diferentes momentos da situação de aprendizagem e que lhe responda de forma a ajuda-lo a evoluir no processo, alcançando um nível mais elevado de conhecimento. (DAVIS & OLIVEIRA ,1993, p.89)

Ensinar matemática na educação infantil é complexo requer que o professor ofereça novas experiências matemáticas em um ambiente exploratório com materiais manipulativos, como jogos de encaixe, sequencias lógicas, quebra –cabeças entre outros. As crianças na educação infantil devem ser estimuladas a comparar, descrever, igualar, classificar, relacionar, ordenar, unir, separar quantidades e demais aspectos elementares matemáticos.

Com bases nos estudos de Piaget sobre teoria do conhecimento e do desenvolvimento, entendemos quais os processos mentais utilizados na resolução de um determinado problema, isto é, as

estruturas lógicas do individuo permite para ele o equilíbrio a frente do conhecimento de forma interacionista que visa buscar e desenvolver elementos e recursos intelectuais para solucionar diferentes situações do cotidiano e do ambiente social por meio dos estímulos existentes , que são, conceitos, atividades e comportamentos que a criança incorpora no seu modo de ser por meio do contato humano cotidiano. Dito isto, salientamos a importância do planejamento das atividades matemáticas com as crianças, afim de despertar o interesse e os potencias do desenvolvimento, a partir dessas possíveis antecipações que o planejamento possibilita ao professor a criança tende a vivenciar as experiências e por meio delas ira construir estruturas mentais e ampliação de conceitos que visarão entender, compreender e sistematizar as suas ideias e hipóteses.

De modo geral, como afirma Rios (2003), cada criança arquiteta e ordena à sua maneira, as estruturas mentais com o intuito continuo de entender o mundo que a cerca, planejando e dando significado coerente ao seu modo de pensar e aprender.

Planejar experiências práticas e adequadas ao nível das crianças envolvendo mecanismos de habilidades e conceitos, o aprendizado muitas vezes se dá de modo espontâneo e intuitivo quando a criança está inserida em situações apropriadas. Para que a aprendizagem se efetive e seja prazerosa é necessário oferecer condições adequadas e instigantes.

O aprendizado é mais do que a aquisição de capacidade para pensar; é a aquisição de muitas capacidades especializadas para pensar sobre várias coisas (VYGOTSKY,1991, p. 93)

Dessa forma, o professor deve fazer perguntas, interagir e incentivar as crianças, sendo o mediador e o facilitador das propostas, assim as crianças se sentirão encorajadas. Esses momentos de interação são muito ricos para todos, pois abre a possibilidade de esclarecer, cria condições que desenvolvam capacidades e habilidades.

Por meio de jogos, brinquedos feitos com diferentes materiais, receitas que falam das medidas de capacidade e massa (colheres e canecas entre outros de tamanhos diferentes) estimativa de ordem de grandeza e capacidade (fazer com crianças), queremos dizer com isso, que é de extrema importância até mesmo nos anos iniciais do ensino fundamental, que o ensino da matemática seja apresentado de forma concreta para que a partir dessas vivências a criança vá construindo o seu repertório abstrato.

Segundo Smole (2001), as perguntas que aguçam os pensamentos das crianças na tentativa de achar uma resposta adequada constituem uma resolução de problemas que a atividade legítima na matemática que é organizada e voltada na resolução e investigações de problemas que busca resoluções dessa forma cria-se constantemente as teorias matemáticas.

As crianças encontram soluções diferentes com raciocínio próprio, por meio de situações concretas em sala de aula ou nos espaços escolares, assim é possível pouco a pouco adquirir habilidades matemáticas que envolvem noções numéricas, espaciais, temporais etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estabelecemos com base nas pesquisas referenciadas no presente trabalho, que a Matemática na educação infantil para ser prazerosa e interessante precisa ser lúdica como já dissemos anteriormente, para despertar a criatividade, os conhecimentos por meio de jogos, músicas, teatro, filmes, leituras, etc., com isso a criança desenvolverá a inteligência e o raciocínio lógico. Acreditamos que este trabalho deverá ser elemento de reflexão contínua para o professor frente a sua prática educativa, e sobretudo pensamos que métodos lúdicos deverão ser trabalhados dentro do contexto no qual a criança está inserida. Nesse ínterim, é evidente que o professor exerce um papel mediador, observador e investigativo, devendo apresentar para a criança elementos concretos e lúdicos, com isso, as crianças criam seus próprios repertórios para formularem hipóteses e planejarem e ou reformularem estratégias e "modos de fazer". Não sabemos ao certo quando a criança pequena começa de fato a aprender matemática, visto que as suas primeiras experiências matemáticas começam mesmo antes de frequentarem a escola. Ao final da educação infantil a criança pequena precisa identificar os números escritos e falado sem sequencia ou não, o contato com a matemática ocorre desde cedo e cabe a escola promover diversas vivências. Já dissemos que é importante que o professor propicie espaço para a descoberta dos diversos caminhos possíveis para que as crianças se utilizem dos seus próprios meios e compartilhem com seus colegas para o enriquecimento de sua aprendizagem.

ALECSANDRA SAMPAIO SANTOS

Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário São Camilo (2014) Especialista em Matemática pela Faculdade Campos Elíseos (2018); Professor de Educação Infantil na EMEI Professora Fátima Regina Colaça

REFERÊNCIAS

BREARLEY, Molly; HITCHFIELD, Elizabeth. Guia Prático para entender Piaget. 2ª edição. São Paulo. Ibrasa, 1976.

CARVALHO, DIONE Lucchesi de. Metodologia do Ensino da Matemática. 2ª edição. São Paulo. Cortez, 1994.

DAVIS, Cláudia; OLIVEIRA, de Zilma. Psicologia na educação. São Paulo. Cortez, 1993.

NUNES, Terezinha; BRYANT, Peter . Crianças fazendo matemática. São Paulo. Artes Médicas,

RAMOS, Luzia Faraco. Conversas sobre números, ações e operações. 1ª edição. São Paulo. Ática, 2009.

RIOS, Terezinha Azerêdo. Compreender e ensinar. Por uma docência de melhor qualidade. 4ª edição .São Paulo.Cortez, 2003.

SMOLE, Kátia Stocco; DINIZ, Maria Ignez. (Org.). Ler escrever e resolver problemas: habilidades básicas para aprender matemática. 1ª edição. São Paulo. Artmed, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6ª edição. São Paulo. Martins Fontes, 1991.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL

RESUMO: Segundo esse artigo, a importância da educação ambiental, parte do princípio de que é necessária a aquisição de informações e conhecimento de toda a equipe escolar na construção de uma consciência global das questões relativas ao Meio Ambiente, a fim de adotar posições que estejam de acordo com os valores referentes a proteção e melhoria dos diversos elementos essenciais a vida, incluindo essa prática em seu Projeto Político Pedagógico A educação é parte indispensável para essa construção de um mundo socialmente justo e ecologicamente equilibrado, criando e aplicando formas cada vez mais sustentáveis de interação sociedade-natureza por meio da responsabilidade individual e coletiva, partindo da conscientização e informação privilegiadas que o ambiente escolar pode proporcionar, apesar de todas as dificuldades que estão atreladas a esse processo as quais serão elencadas neste artigo que vão desde política públicas até as dificuldades enfrentadas pelos professores em seu cotidiano.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Meio Ambiente; Ensino Fundamental.

VIVEMOS UMA CRISE AMBIENTAL?

Com o aumento da população ao longo do tempo, a humanidade adotou um modelo de civilização que, para satisfazer seus crescentes desejos e necessidades enfrentou vários conflitos com relação ao uso indevido de espaço e recursos com o agravamento da evolução tecnológica. A industrialização com sua forma de produção e organização do trabalho, a mecanização da agricultura, o uso intenso de agrotóxicos e a grande concentração populacional nas áreas urbanas trouxeram consequências indesejáveis que provocaram a intensa exploração de recursos naturais renováveis ou não, como no caso do petróleo provocando uma degradação do meio ambiente, pois o crescimento do desmatamento para consumo e construção de moradias, o aumentam de consumo de água e produção cada vez maior de detritos, resultado da sociedade de consumo tem como consequência o desequilíbrio de sistemas de vida vegetal e animal. . Esses fatos são determinantes para a degradação do meio na qual se insere o homem. Sistemas inteiros de vida vegetal e animal são tirados de seu equilíbrio. E a riqueza, gerada num modelo econômico que propicia a concentração da renda, não impede o crescimento da miséria e da fome. Algumas das consequências indesejáveis desse tipo de ação humana são, por exemplo, o esgotamento do solo, a contaminação da água e a crescente violência nos centros urbanos.

À proporção que esse modelo de desenvolvimento provocou efeitos negativos mais graves, surgiram manifestações e movimentos que refletiam a consciência de parcelas da população sobre o perigo que a humanidade corre ao afetar de forma tão violenta o seu meio ambiente. Em países como o nosso, preocupações com a preservação de espécies surgiram já há alguns séculos, como no caso do pau-brasil, por exemplo, em função de seu valor econômico. No final do século passado iniciaram-se manifestações pela preservação dos sistemas naturais que culminaram na criação de Parques Nacionais. Para muitas pessoas, a maior parte dos problemas atuais, decorrentes do modelo de desenvolvimento, economia e sociedade, pode ser resolvida pela comunidade científica. Confiam na capacidade da humanidade em produzir novas soluções tecnológicas e econômicas a cada etapa, em resposta a cada problema que surge, permanecendo basicamente no mesmo paradigma civilizatório dos últimos séculos. Para outros, a questão ambiental representa quase uma síntese dos impasses que o atual modelo de civilização acarreta. Consideram que aquilo a que se assiste, no final do século XX, não é só uma crise ambiental, mas uma crise civilizatória. E que a superação dos problemas exigirá mudanças profundas na concepção de mundo, de natureza, de poder, de bem-estar, tendo por base novos valores individuais e sociais. Faz parte dessa nova visão de mundo a percepção de que o homem não é o centro da natureza. Para outros ainda, o homem deveria se comportar

não como dono do mundo, mas, percebendo-se como parte integrante da natureza, resgatar a noção de sacralidade da natureza, respeitada e celebrada por diversas culturas tradicionais antigas e contemporâneas. Tanto uns quanto outros, porém, reconhecem que a forma clássica criada pela ciência ocidental para estudar a realidade, subdividindo-a em aspectos a serem analisados por diferentes áreas do conhecimento, não é suficiente para a compreensão dos fenômenos ambientais. A complexidade da natureza exige uma abordagem sistêmica para seu estudo, isto é, um trabalho de síntese, com os diversos componentes vistos como um todo partes de um sistema maior, bem como em suas correlações e interações com os demais componentes e seus aspectos. Fazendo-se uma analogia entre um sistema natural em estudo e uma rede de pesca, da mesma forma que para conhecer a rede não basta observar os seus nós, mas é fundamental iluminarem-se os fios que interligam esses nós, para se conhecer um sistema não basta observar suas partes, mas é preciso enxergar como elas se interligam e se modificam, em sua própria estrutura e sentido de ser, por causa dessas interações. De todo modo, os recursos naturais e o próprio meio ambiente tornam-se uma prioridade, um dos componentes mais importantes para o planejamento político e econômico dos governos. Passam, então, a ser analisados em seu potencial econômico e vistos como fatores estratégicos. O desnível econômico entre grupos sociais e entre os países, tanto em termos de riqueza quanto de poder, criam vetores importantes de pressão sobre as políticas econômicas e ambientais em cada parte do mundo. E, além do mais, o poderio dos grandes empreendimentos transnacionais torna-os capazes de influir fortemente nas decisões ambientais que governos e comunidades deveriam tomar, especialmente quando envolvem o uso dos recursos naturais. A interdependência mundial se dá também sob o ponto de vista ecológico: o que se faz num local, num país, pode afetar amplas regiões ultrapassando várias fronteiras. É o que acontece, por exemplo, com as armas atômicas. Se um país resolve fazer um experimento atômico, o mundo todo sofre, em menor ou maior grau, as consequências dessa ação. Um desastre numa usina atômica num primeiro momento contamina apenas o que se encontra mais próxima e num segundo momento, pelas correntes de água, pelos ventos e pelas teias alimentares, dentre outros processos, a contaminação pode chegar a qualquer parte do mundo. Pessoas, alimentos, todas as formas de vida são afetadas.

Considerando que é inevitável essa interferência que uma nação exerce sobre outra por meio das ações relacionadas ao meio ambiente, a questão ambiental torna-se internacional. Portanto, ao lado da chamada “globalização econômica”, assiste-se à globalização dos problemas ambientais, o que obriga os países a negociar, a legislar de forma a que os direitos e os interesses de cada nação possam ser minimamente limitados em função do interesse maior da humanidade e do planeta. A ética entre as nações e os povos deve passar, então, a incorporar novas exigências com base numa percepção de mundo em que as ações sejam

consideradas em suas consequências mais amplas, tanto no espaço quanto no tempo. Não é só o crime ou a guerra que ameaçam a vida, mas também a forma como se gera, se distribui e se usa a riqueza, a forma como se trata a natureza. A questão ambiental — isto é, o conjunto de temáticas relativas não só à proteção da vida no planeta, mas também à melhoria do meio ambiente e da qualidade de vida das comunidades compõem a lista dos temas de relevância internacional. É nesse contexto que se iniciam as grandes reuniões mundiais sobre o tema em que se formaliza a dimensão internacional das questões relacionadas ao meio ambiente, o que leva os países a se posicionarem quanto a decisões ambientais de alcance mundial. O Brasil, além de ser um dos maiores países do mundo em extensão, possui inúmeros recursos naturais de fundamental importância para todo o planeta: desde ecossistemas importantes como as suas florestas tropicais, o pantanal, o cerrado, os mangues e restingas, até uma grande parte da água doce disponível para o consumo humano. Dono de uma das maiores biodiversidades do mundo, tem ainda uma riqueza cultural vinda da interação entre os diversos grupos étnicos — americanos, africanos, europeus, asiáticos — o que traz contribuições para toda a comunidade. Parte desse patrimônio cultural consiste no conhecimento importantíssimo, mas ainda pouco divulgado, dos ecossistemas locais: seu funcionamento, sua dinâmica e seus recursos. É preocupante, no entanto, a forma como os recursos naturais e culturais brasileiros vêm sendo tratados. Poucos produtores conhecem ou dão valor ao conhecimento do ambiente específico em que atuam. Muitas vezes, para extrair um recurso natural, perde-se outro de maior valor, como tem sido o caso da formação de pastos em certas áreas da Amazônia. Com frequência, também, a extração de um bem (minérios, por muitas vezes nem são habitantes da região e levam a riqueza para longe e até para fora do país, deixando em seu lugar uma devastação que custará caro à saúde da população e aos cofres públicos. Além disso, a degradação dos ambientes intensamente urbanizados, nos quais se insere a maior parte da população brasileira, também é razão de ser deste tema. A fome, a miséria, a injustiça social, a violência e a baixa qualidade de vida de grande parte da população brasileira são fatores que estão fortemente relacionados ao modelo de desenvolvimento e suas implicações socioambientais. Nesse contexto, fica evidente a importância de se educar os futuros cidadãos brasileiros para que, como empreendedores, venham a agir de modo responsável e com sensibilidade, conservando o ambiente saudável no presente e para o futuro; como participantes do governo ou da sociedade civil, saibam cumprir suas obrigações, exigir e respeitar os direitos próprios e os de toda a comunidade, tanto local como internacional; e, como pessoas, encontrem acolhida para ampliar a qualidade de suas relações intra e interpessoais com o ambiente tanto físico quanto social. A preocupação em relacionar a educação com a vida do aluno — seu meio, sua comunidade — não é novidade. Ela vinha crescendo especialmente desde a década de 60 no Brasil. Exemplo disso são atividades

como os “estudos do meio”. Porém, a partir da década de 70, com o crescimento dos movimentos ambientalistas, passou-se a adotar explicitamente a expressão “Educação Ambiental” para qualificar iniciativas de universidades, escolas, instituições governamentais e não-governamentais pelas quais se busca conscientizar setores da sociedade para as questões ambientais. Um importante passo foi dado com a Constituição de 1988, quando a Educação Ambiental se tornou exigência constitucional a ser garantida pelos governos federal, estaduais e municipais (art. 225, § 1°, VI)5

Figura 1- Educação ambiental

Fonte: http://1.bp.blogspot.com/-v_aEbnfPdQo/UH_XRcisThI/AAAAAAAAADs/y5jHGgsY_FY/s320/Desenvolvimento-Sustent%C3%A1vel-Uma-Necessidade-3.jpg/ Acesso em 04Out2018

IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A expressão “Educação Ambiental” (E.A.) surgiu apenas nos anos 70, sobretudo quando surge a preocupação com a problemática ambiental. A partir de então surge vários acontecimentos que solidificaram tais questões, como a Conferência de Estocolmo em 1972, a Conferência Rio-92 em 1992, realizada no Rio de Janeiro, que estabeleceu uma importante medida, Agenda 21, que foi um plano de ação para o século XXI visando a sustentabilidade da vida na terra (Dias, 2004), dentre outros.

A sobrevivência humana sempre esteve ligada ao meio natural. Mas com o padrão desenvolvimentista de acumulação e concentração de capital, verifica-se uma apropriação da natureza de forma inadequada, na qual se retira dela muito além do necessário ao sustento humano em nome do capitalismo que só visa o lucro, provocando desequilíbrio na relação do homem com o meio natural, na qual o processo de degradação tem aumentado cada vez mais, comprometendo a qualidade de vida da sociedade. Desta maneira se faz necessário medidas urgentes em todo mundo quanto a uma conscientização das pessoas que a levem a gerar novos conceitos sobre a importância da preservação do meio ambiente no dia-dia, e a educação ambiental é uma ferramenta que contribuirá

significativamente neste processo de conscientização, pois a E.A. segundo Dias (2004, p 523) é:

"Processo permanente no qual os indivíduos e a comunidade tomam consciência do seu meio ambiente e adquirem novos conhecimentos, valores, habilidades, experiências e determinação que os tornam aptos a agir e resolver problemas ambientais, presentes e futuros."

A educação ambiental se toinou lei em 27 de Abril de 1999, pela Lei N° 9.795 – Lei da Educação Ambiental, na qual em seu Art. 2° afirma: "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". É importante lembrar que o Brasil é o único país da América Latina que possui uma política nacional específica para a Educação Ambiental.

A EA nesta perspectiva apresenta um caráter interdisciplinar, em que sua abordagem deve ser integrada e continua, e não ser uma nova disciplina, ou seja, "A Educação Ambiental não deve ser implantada como uma disciplina no currículo de ensino em conformidade com a lei 9.795/99"

A EA tem sido um componente importante para se repensar as teorias e práticas que fundamentam as ações educativas, quer nos contextos formais ou informais, deve ser interdisciplinar, orientado para solução dos problemas voltados para realidade local, adequando-os ao público alvo e a realidade dos mesmos, pois os problemas ambientais de acordo com Dias (2004) devem ser compreendidos primeiramente em seu contexto local, e em seguida ser entendida em seu contexto global. É importante que ocorra um processo participativo permanente, de maneira que não seja apenas e exclusivamente informativa, é imprescindível a prática, de modo a desenvolver e incutir uma consciência crítica sobre a problemática ambiental.

As questões ambientais vêm adquirindo uma grande importância na nossa sociedade. Estudos acerca dos problemas ambientais surgem a partir de novos paradigmas que visam uma direção mais sistêmica e complexa da sociedade. Nesse contexto a escola emergiu suas discussões sobre a educação ambiental, com um processo de reconhecimento de valores, em que as novas práticas pedagógicas devem ser responsáveis na formação dos sujeitos de ação e de cidadãos conscientes de seu papel no mundo.

De acordo com a Lei N° 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, Art. 9º, a EA deve estar presente e ser desenvolvida no âmbito dos currículos das instituições de ensino público e privada, englobando:

I – educação básica:
a. educação infantil;
b. ensino fundamental
c. ensino médio
II – educação superior;
III – educação especial;
IV – educação profissional;
V – educação para jovens e adultos.

Podemos observar, portanto que a EA deve estar presente em todos os segmentos

e níveis da educação formal de maneira que seja desenvolvida com uma prática educativa integrada, contínua e permanente, assim como afirma o Art. 10º da mesma lei.

Como perspectiva educativa, a educação ambiental deve estar presente, permeando todas as relações e atividades escolares, desenvolvendo-se de maneira interdisciplinar, para refletir questões atuais e pensar qual mundo queremos, e, então, por em prática um pensamento ecologista mundial. A Educação Ambiental não deve se destinar como uma nova disciplina do currículo escolar, precisa ser uma aliada do currículo, na busca de um conhecimento integrado que supere a fragmentação tendo em vista o conhecimento.

Na educação infantil de acordo com Dias (2004) a apresentação de temas ambientais na educação deve dar ênfase em uma perspectiva geral, sendo bastante importante que atividades sejam desenvolvidas com os educandos, de forma a estimulá-los, tendo em vista que nesta fase as crianças são bastante curiosas e é comum uma maior integração e participação das mesmas, na qual a aprendizagem neste sentido deve ser contínua. A partir disso, é importante que sejam apresentados temas pertinentes que levam a uma conscientização, de maneira que esta criança dissemine tal conhecimento, pois é comum uma criança ao adquirir um novo conhecimento repassar especialmente para seus familiares.

Sendo assim, é importante que sejam apresentadas praticas ecologicamente corretas para incutir uma conscientização a cerca do meio ambiente desde cedo, e a escola tem a responsabilidade de dar suporte para o desenvolvimento de uma educação Ambiental de qualidade, estabelecendo o meio ambiente como patrimônio de todos, desenvolvendo atividades artísticas, experiências práticas, atividades fora de sala de aula, projetos, etc., conduzindo os alunos a serem agentes ativos e não passivos e meros espectadores.

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO FUNDAMENTAL

Muitas dificuldades e desafios são encontrados na EA na Educação Básica Ensino fundamental I nas escolas públicas, na qual por meio de pesquisa podemos constatar que a maioria dos professores estão cientes das responsabilidades socioeducativas a eles confiadas, existindo consenso da importância do tema transversal EA, no entanto observa-se uma barreira quanto a aplicação de atividades relacionadas a este tema. Percebe-se que os professores têm o conhecimento sobre o tema, mas ninguém participou e nem são oferecidas capacitações referentes ao mesmo e nem incluem o tema EA como temas transversais em seus planos de aula.

Outra dificuldade é que os professores questionam sobre a falta de material didático, na qual o próprio livro didático é ausente de conteúdos relacionados à questão ambiental, se fazendo necessário outras metodologias com outros materiais que poderiam auxiliar, mas as escolas pesquisadas não disponibilizam, tornando o

trabalho ainda mais difícil. Além de que, falta uma maior compreensão e colaboração por parte da comunidade escolar em colocar em prática ações que contribuam para a melhoria do meio ambiente.

Dessa maneira os problemas ambientais são tratados como algo possível e não concreto. Observa-se que a escola procura transmitir para os educandos de maneira isolada e fragmentada um conhecimento pronto sobre o meio ambiente e suas questões, na qual o modo como a Educação Ambiental é praticada nessas escolas, é apenas como projeto especial, extracurricular, sem continuidade, descontextualizado, fragmentado e desarticulado, e apesar da disposição do MEC sobre a educação ambiental, não há efetivamente o desenvolvimento de uma prática educativa que integre disciplinas.

Dessa forma, as questões ambientais são apresentadas de maneira confusa aos alunos, pois aprendem apenas que é preciso preservar a natureza, mas não são levadas a elas as políticas de impactos capazes de lhes fazer compreender o que é preciso preservar e utilizar de forma consciente os recursos naturais que se tem no planeta. Acabam sendo apenas ouvintes e não praticantes, quando deveriam ser estimulados por meio de atividades e projetos a exercer essa consciência a partir de sua realidade e comunidade.

Podemos analisar que a EA não é trabalhada como deveria de acordo com os PCN's e com a Lei N° 9.795, de 27 de abril de 1999, isso porque os professores não são estimulados e nem capacitados, a escola não oferece condições adequadas para desenvolver este tipo de trabalho e como sabemos o professor não é valorizado como deveria, recebendo baixos salários, não tem motivação para ir além do que sua disciplina deve propor aos alunos, tendo em vista que, a EA deveria ser trabalhada de forma integrada por todas as disciplinas, mas essas condições levam ao total desanimo dos docentes, sendo este a principal dificuldade encontrada nas escolas.

Diante de toda esta dificuldade enfrentada pela educação ambiental, ainda verificamos outro fato agravante, pois nas escolas publicas a situação é mais precária, a comunidade escolar se queixa que a escola não oferece condições adequadas para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, isso segundo os mesmos por falta de investimentos.

É preciso que haja inter-relação entre as disciplinas do currículo escolar e a comunidade, para que juntos realizem uma educação ambiental voltada para a mudança do comportamento humano, tendo a Escola como um agente transformador da cultura e sobretudo da conscientização das pessoas para o problema ambiental a partir de sua própria realidade.

Considerando a importância da temática ambiental é necessário que se desenvolvam conteúdos, ou seja, meios que possam contribuir com a conscientização de que os problemas ambientais dizem ser solucionados mediante uma postura participativa de professores, alunos e sociedade, uma vez que a escola deve proporcionar possibilidades de sensibilização e motivação para um envolvimento ativo dos mesmos.

Outro desafio é que se faz necessário

que sejam proporcionadas aos educadores condições para que possam trabalhar temas e atividades de educação ambiental que possam conduzir a práticas pedagógicas, materiais didáticos, guias curriculares e projetos que incentivem o debate, a reflexão sobre as questões ambientais e a construção de uma consciência crítica.

É importante a articulação de ações educativas voltadas para a preservação do meio ambiente e a escola é o espaço mais indicado e privilegiado para implantação dessas atividades, uma vez que, ela por meio da Educação Ambiental deve levar o aluno a buscar valores que conduzam a uma convivência harmoniosa com o ambiente, conscientizando-os de forma a tentar gerar novos conceitos e valores sobre a natureza, alertando sobre o que se pode e deve ser feito para contribuir na preservação do meio, tentando assim, estabelecer um equilíbrio entre homem e natureza na busca por um mundo melhor, e desta forma possa disseminar tal conhecimento para a sociedade.

Figura 2 – Tipologia da Educação Ambiental na promoção dos processos de sensibilização

http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/meioambiente/0035.html.
Fonte: Eduardo Córdula, 2014.04. Acesso em 04 Out. 2018

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi exposto, podemos concluir que a Educação Ambiental não é desenvolvida como deveria, no qual não há efetivamente o desenvolvimento de uma prática educativa que integre disciplinas. O modo como a Educação Ambiental é praticada nas escolas e

nas salas de aulas, é mediante um projeto especial, extracurricular, sem continuidade, descontextualizado, fragmentado e desarticulado. Os professores não recebem estímulos, e a comunidade escolar não dá o suporte que deveria de modo a deixar uma grande lacuna de conhecimento para os alunos tornando-se apenas ouvintes e não praticantes, quando deveriam ser estimulados por meio de atividades e projetos a exercer essa consciência a partir de sua realidade e comunidade. Outro fato é que nas escolas públicas a situação é ainda mais agravante, pois como sabemos a educação encontra-se sucateada e não oferece condições adequadas para o desenvolvimento de uma educação eficaz e de boa qualidade.

De acordo com as escolas analisadas verifica-se que o "conjunto escolar" (professores, alunos, diretores) embora saiba da importância da EA, não existe uma preocupação por parte dessas escolas em trabalhar esses temas, de transformar os estudantes em cidadãos conscientes dos problemas ambientais.

De uma forma geral, podemos evidenciar por meio de pesquisa realizada que existem grandes dificuldades e desafios no Ensino Fundamental I quanto a Educação Ambiental, e se faz necessária articulação de ações educativas, condições adequadas e capacitações aos educadores para que possam trabalhar temas e atividades de educação ambiental, de maneira que possibilite a conscientização dos alunos e desenvolva a criticidade dos mesmos, gerando novos conceitos e valores sobre a natureza, contribuindo para a preservação do meio ambiente.

ANA APARECIDA DA SILVA SOARES

Graduação em Letras pela Faculdade Integrada de Guarulhos(1998); Pedagogia pela Uniban (2010); Professora de Ensino Fundamental I - no CEU EMEF JAÇANÃ.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Política Nacional de Educação Ambiental. Lei 9795/99. Brasília, 1999.

DIAS, Genebaldo Freire. Educação Ambiental: princípios e práticas. 9a ed. São Paulo. Gaia, 2004.

http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/meioambiente/0035.html.

Fonte: Eduardo Córdula, 2014.04 Out. 2018

http://1.bp.blogspot.com/-v_aEbnfPdQo/UH_XRcisThI/AAAAAAAAADs/y5jHGgsY_FY/s320/Desenvolvimento-Sustent%C3%A1vel-Uma-Necessidade-3.jpg/ 04 Out.2018

LA ROSA, Jorge de. (org). Psicologia e Educação: o significado do aprender. Porto Alegre: EDIPURS, 2003

Ministério da Educação e Cultura (MEC), Ministério do Meio Ambiente (MMA), Relatório do Levantamento Nacional de Projetos de Educação Ambiental, I Conferência Nacional de Projetos de Educação Ambiental (Brasília, 1997)

PCNs - portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro091.pdf

SATO, M. Educação Ambiental. São Carlos: Rima, 2002.

SILVA, Marina. Encontros e Caminhos: Formação de Educadoras(es) Ambientais e Coletivos Educadores. Brasília, Ministério do Meio Ambiente, 2005.

TECNOLOGIA E SUSTENTABILIDADE

RESUMO: O mundo globalizado tomado pelo capitalismo gera lucros para um pequeno grupo de pessoas e grandes transações comerciais, por outro lado gera desigualdade e exclusão o que se torna um obstáculo para o desenvolvimento sustentável, pois a urbanização desordenada se encaixa e polariza agravando a marginalização. Mas e a industrialização diante desse quadro? A industrialização não planejada tende a produzir efeitos prejudiciais ao meio ambiente e a saúde das pessoas, neste crescimento desenfreado não há saneamento básico, coleta de lixo, moradia em condições mínimas adequadas. Para abordarmos os problemas de maneira eficaz é necessário ter uma abordagem sistêmica multidisciplinar e interdisciplinar para alcançarmos novas perspectivas para melhor compreender a complexidade dos fatores determinantes para pensarmos em ações sociais transformadoras e democráticas que respeite o individuo, o meio ambiente e a diversidade.

Palavras-chave: Tecnologia; Sustentabilidade; Globalização; Produção Limpa.

INTRODUÇÃO

Hoje no mundo existem diversas organizações não governamentais que lutam por padrões de produção que conservem o meio ambiente a chamada produção limpa.

Ocorrem conferências mundiais desde 1989, esses encontros questionam a urgência de mudanças na produção e consumo e um olhar para enfrentar o problema da pobreza, algumas sugestões de medidas é um consumo responsável, produção limpa, políticas e programas nacional, a atuação em conjunto dos Ministérios do Meio Ambiente, da Indústria, Comércio, Turismo, de Minas e Energia, da Agricultura, dos Recursos Hídricos para que trabalhem em conjunto tendo como objetivo principal o desenvolvimento sustentável.

O meio de informação e conscientização para a sociedade civil, são grandes aliadas, não apenas para informa-la sobre a produção limpa, mas também para buscar soluções junto a essas comunidades sobre os problemas da pobreza e dos impactos sofridos por eles.

O incentivo às pesquisas em Universidades acrescentando o estudo da produção limpa e o crescimento urbano acrescentando aos currículos acadêmicos temas que podem contribuir para a melhoria da vida para todos, pois o consumo sustentável e a produção limpa são fundamentais para o equilíbrio do nosso meio ambiente uma está ligada a outra.

O programa de produção limpa é na prática uma reestruturação da economia e do meio ambiente que beneficiam a produção e sustentabilidade, mostrando que ambos podem “andar juntos” sem atritos Reciclar e reutilizar para conter o uso de matéria prima e energia. Em locais que a produção limpa foi implantada, os programas têm proporcionado inovações tecnológicas, produzem menos resíduos e não há desperdícios de materiais primas e energia, contribuem para produtos de qualidades com pouco custo.

A ECONOMIA SUSTENTÁVEL

A produção excessiva desencadeou muitos problemas ambientais e sociais, na última década ONGs e outros movimentos populares exercem pressão sobre os governos, para que haja um cuidado maior com relação aos dejetos tóxicos, fumaça, água e poluição do ar.

Existe a necessidade e percepção da importância em preservar os recursos naturais, existe hoje o uso de matéria prima não renováveis e uso intensivo de recursos energéticos além de existir a categoria de indústrias que utilizam materiais tóxicos e não biodegradáveis, o que agrega uma enorme destruição ambiental, uma perda irreparável ao meio ambiente, causado por dejetos sólidos e líquidos.

Nas áreas rurais não é diferente é utilizado pesticida, fertilizantes químicos e agrotóxicos que penetram no solo e contaminam as águas subterrâneas, ocasionando diversas consequências aos humanos, animais e a vegetação.

Existem empresas que são baseadas em

um novo paradigma técnico-econômico essas indústrias que procuram fazer uso eficiente de materiais da energia e da capacidade da força de trabalho, utilizam produtos recicláveis, normas e incentivos, EX., selo verde e a ISO14000 que assegura a proteção aos seres humanos e ao meio ambiente.

Novas indústrias estão se desenvolvendo baseando-se na inovação, conservação e invenção de produtos recicláveis e biodegradáveis, e com planos e ações de reflorestamentos de grandes áreas degradadas por crescimento desordenado das cidades ou pela exploração da matéria-prima.

No ramo da agricultura há uma transformação similar, silenciosa, entretanto vem adquirindo consumidores que preferem alimentos naturais à base de fertilizantes orgânicos do que os industrializados.

O novo paradigma de produção limpa em direção a sustentabilidade, se fortalecem nos setores industriais e agrícolas, contudo, vêm marcando presença mesmo que ainda discreta no setor de serviços.

Práticas fordistas usadas em fábricas com milhares de empregados condicionados por tempo e movimentos repetitivos, estão desaparecendo lentamente.

As empresas vêm optando por integração sistêmica, baseadas em informações, serviços de comunicação, mudanças nas relações humanas de organização, apostando em trabalhos em grupos, sugestões e treinamentos de seus funcionários com o objetivo de motivar.

Para que ocorra avanços em direção a sustentabilidade devemos redefinir o significado de riqueza e progresso em face de uma visão de vida e sociedade mais integrada e sistêmica e entender que para o bem-estar necessário o meio ambiente deve ser saudável e consequentemente manterá a ordem econômica e a sobrevivência no planeta.

INOVAÇÕES TECNOLÓGICAS E DESENVOLVIMENTO

A sociedade, tecnologia e ciência devem ser objetos de comunicação e de interação social constante, um dos papéis da ciência é racionalizar o desconhecido, sem impedir a liberdade das pessoas, para preservar a visão de conjunto do processo social, pois a sociedade só poderá beneficiar-se das inovações, se a mudança social e cultural ocorrer dentro desse processo de mudança e inovação tecnológica.

As inúmeras inovações tecnológicas vêm ocorrendo em diversas áreas: Engenharia genética, energia, fibra ótica, o que acarreta em transformações no processo de produtos e atividades econômicas, administrativas e sociais.

Na esfera global essas mudanças e descobertas contribuem para debates e reuniões no meio científico e político na qual discutem temas como emprego, desemprego, meios de produção, meio ambiente, qualificação, desqualificação da mão de obra, privacidade, são temas contraditórios que a inovação tecnológica traz para o debate e para o cotidiano.

Nos países desenvolvidos e emergentes, as novas tecnologias foram introduzidas, sem

ser de maneira democrática, o quer pode abrir portas para permitir interesses econômicos e políticos, associados a inovações.

A maioria dos estudos sobre tecnologia é realizados por economistas, entretanto o maior impacto é o social, sobre emprego/ desemprego e também o "sentido" do trabalho para a vida humana.

A questão tecnológica abrange o poder das relações econômicas, políticas e sociais e também o duelo de gigantes, as corporações, que travam lutas para conquistar espaço e pelos mercados e domínio político.

O progresso científico é necessário, mas é importante precaver-se dos riscos dos riscos de prejudicar a saúde da população e destruir o meio ambiente, para isso é necessário um controle e comprometimento das empresas/ indústrias com a legislação que exige licenciamento ambiental (EIA/RIMA) para todas as atividades econômicas, sujeitas a análises e avaliação por parte do sistema nacional do meio ambiente (SISNAMA).

As inovações tecnológicas devem ser seguras para o meio ambiente, para a saúde da população, economicamente rentável, socialmente benéfica e etnicamente aceitáveis, tudo isso regulamentado por lei.

CAPITALISMO E EMPREENDORISMO

O capital avança e se estrutura na maioria dos setores produtivos sob a forma de oligopólios e cartéis, as pesquisas deslocam-se para as grandes empresas.

No capitalismo oligopolista, em especial na segunda metade do século XX, a figura do empreendedor desaparece, entra em cena o administrador profissional, atento aos interesses e desvinculado dos meios de produção, engajado no crescimento da empresa e da economia.

Este desgaste histórico do empreendedor dificultou as vantagens políticas de créditos, incentivos e subsídios para pequenas empresas e isso reflete nos projetos de cursos de orientação profissional.

Na análise das diretrizes produz objetivamente desemprego e exclusão social no contingente crescente da população e os governos se mostram impotentes para lidar com a demanda de desempregos e por acesso a oportunidades de educação e saúde.

As políticas de apoio tentam refazer o que se perdeu pela pressão do mercado, por um lado existe pressão do mercado financeiro para manter diretrizes políticas, por outro lado as reivindicações das massas deserdadas, sem terras, sem teto e excluídos dos acessos aos direitos a benefícios do estado de bem- estar.

Os partidos políticos não conseguem mudar essa realidade, correm o risco de causar instabilidade política, fuga de capitais, por outro lado pode perder apoio popular e votos se deixar de atender a população. O estado dispõe cada vez mais de meios para suprir as necessidades básicas na saúde, na educação, na moradia e na cultura.

Neste efeito dominó o desemprego é inevitável, em resposta a isso o empreendedorismo da pobreza, ou seja, os negócios caseiros, comércio ambulante, coletores de objetos recicláveis etc., com baixas rendas e excluídos do amparo das leis

trabalhistas.

As empresas pequenas estarão sempre dependentes das grandes empresas para conseguirem sobreviver a esta briga de gigantes, devem conquistar ao menos ter uma participação significativa nas decisões políticas, adaptar-se a concorrência e esforçar-se para aumentar a produtividade, a qualidade dos produtos e a flexibilidade da organização de esforços para aumentar e elevar o capital.

As novas tecnologias produzem condições de aumento da produção e competição no sistema capitalista, o capital e o domínio nas mãos de grandes empresas transnacionais que detém o domínio do mercado mundial.

Para resistir a essa pressão é necessário fortalecer o mercado interno, o setor agroexportador somado a política de governo que priorizam a taxa de investimento sobre o (PIB – produto interno bruto), o desenvolvimento da educação, da pesquisa e recursos humanos. Automaticamente a inclusão social, cooperação e interação são de extrema importância para obter bons resultados em uma sociedade sustentável.

As consequências do uso de novas tecnologias no mundo favorecem o aspecto técnico e econômico, entretanto raramente são discutidos os problemas de desempregos, da desqualificação da mão de obra, da alienação do trabalho e da invasão de privacidade que a tecnologia traz, causando euforia e entusiasmo para adquirir produtos

Os novos processos tecnológicos tendem a aumentar significativamente a produtividade, porém não há uma discussão sobre o destino dado ao excedente pelas empresas, a realidade é que o rico se torna mais rico, aumentando a desigualdade, com lucros gigantes diante da proposta de salário do trabalhador que é extremamente inferior e desigual.

Não há uma política efetiva e persistente de distribuição, com salários justos e tributação progressiva das altas rendas e grandes fortunas a economia segue em sua dinâmica perversa de concentração de poder econômico e político com desastrosas consequências socioeconômicas e ambientais, com mais destruição do meio ambiente e miséria para o povo, sem cooperação, organização, solidariedade fica inviável a construção de uma sociedade sustentável.

Não basta capacitar empresas, centros de pesquisas, universidades para elevar a inovação e produção limpa, os procedimentos é que devem ser inovados, deixando de lado que apenas as grandes produções é que são úteis e valorizadas, nessa luta de gigantes.

Conforme estudos realizados por respeitados economistas e apresentados na X Conferência da Unctad, em 2002, Frances Stuart, da Universidade de Oxford, afirma que maior igualdade no acesso aos fatores de produção (terra, tecnologia, crédito) leva a aumentos significativos de produtividade. A maior igualdade amplia os serviços de saúde, educação, acesso a informação, empregos, então entre o discurso acadêmico e dos vendedores de tecnologia, não são as tecnologias que transformam, elas sozinhas, no domínio financeiro, ambiental e estrutural não mudam a sociedade, são necessárias mudanças nas relações sociais,

políticas e culturais, assim a sociedade poderá se beneficiar dos frutos tecnológicos e científicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção da sociedade democrática sustentável enfrenta obstáculos decorrentes de conflitos econômicos e políticos no âmbito nacional e internacional, conflitos nas diversas relações sociais,

Os cientistas deveriam apontar desenvolvimento que não sejam controlados nem pelo estado e nem por grandes corporações, mas pensando no bem-estar de todos, prestar contribuição econômica e social sem apologia ao capital financeiro e das elites dominantes.

A ciência é um produto da sociedade e agente libertador da humanidade, por outro lado, ciência e tecnologia produzem lixo tóxico, armas químicas e biológicas, condições de trabalhos alienantes, dentre outras coisas. Compete encontrar não só o possível, mas também o desejável e o adequável, daquilo que poderia ser diferente como alternativa para a libertação e consciência humana de maneira ética e responsável.

ELAINE CRISTINA ALVES

Graduação em História pela Faculdade UNIFIEO (2013); Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Campos Elíseos (2018); Professor de Ensino Fundamental II – História - na EE José Monteiro Boa Nova.

REFERÊNCIAS

CAMAROTTI, Ilka & SPINK, Peter. Redução da pobreza e dinâmicas sociais. Rio de Janeiro: FGV, 2001.

GUIMARÃES, R.P. “O desafio do desenvolvimento sustentado”. Em Revista Lua Nova, São Paulo, 1995.

INSTITUTODE PESQUISAS TECNOLÓGICAS. IPT busca solução para o lixo urbano. São Paulo: IPT, 1994. Mimeo.

GESTÃO AMBIENTAL E CIDADANIA

RESUMO: A educação ambiental não se preocupa apenas com a aquisição de conhecimento, mas também, fundamentalmente, visa possibilitar um processo de mudança de comportamento e aquisição de novos valores e conceitos convergentes às necessidades do mundo atual, com as inter-relações e interdependências que se estabelecem entre o ambiente social, cultural, econômico, psicológico, humano. Faz-se necessário incorporar a dimensão ambiental da educação no currículo escolar por ser de fundamental importância à sua atualização, modernização e realidade local, bem como trabalhar a educação ambiental, de forma a utilizar-se do conhecimento popular para o resgate de bases fortes do meio ambiente equilibrado, para a conservação e manutenção. A problemática relacionada com a degradação do meio ambiente começou a ser levantada nos meados dos anos sessenta, e, na qual surgiram as primeiras discussões sobre o futuro da humanidade.

Palavras-chave: Educação; Aprendizagem; Crianças; Professor; Ambiente.

INTRODUÇÃO

A educação ambiental possibilita nos sujeitos envolvidos na questão ambiental a aquisição do saber (conhecimento significativo), do saber fazer (agir na realidade com responsabilidade e exercer as tomadas de decisões democráticas, reconhecendo a sua participação na definição do futuro da comunidade, o que possibilita a prática da cidadania) e permite ao mesmo tempo o trabalho coletivo incentivando a elaboração de seu próprio ser (cognitivo, afetivo e espiritual) e aprecia a importância do processo de conviver com os outros a partir de ações solidárias, de comprometimentos, cooperação, sensibilidade e responsabilidades (UNESCO – PNUMA).

Dessa forma, ao trabalhar em atividades de educação ambiental que envolva todas as esferas, é dada ao cidadão a possibilidade de intervir e participar das decisões que afetam o seu meio físico-natural e sócio-ambiental. O desenvolvimento econômico em divergência com a preservação a um meio ambiente equilibrado e direito a sadia qualidade de vida é uma questão que desafia a humanidade hoje.

Esses são apenas alguns motivos para se repensar sobre a educação para o século XXI, pois essa gama sócio-ambiental é muito abrangente. A geração que hoje está estudando, terá que ter outra mentalidade/ sensibilidade e responsabilidades com o ambiente em que vivem, pois terá que fazer tudo aquilo que nossa geração não conseguiu fazer. As gerações futuras precisam primeiramente ter uma nova conduta a respeito com o meio ambiente, devem ser educados para este fim desde a mais tenra idade. Essas gerações devem eliminar a poluição e o desperdício; precisam aprender a gerenciar os recursos renováveis. Precisa-se iniciar os trabalhos de restauração dos danos causados a terra nos últimos anos de industrialização; entre várias outras coisas. Para ocorrer uma mudança de modelo em nossa sociedade é necessária à mudança nos currículos escolares, capacitação contínua de pessoal, alterações nos conteúdos de forma a ficar mais próximo da realidade de cada local e comunidade. Contudo, ainda seria propícia uma mudança no sistema e nos objetivos de ensino, bem como programas de educação e gestão ambiental junto à comunidade em geral.

A HISTORICIDADE DA QUESTÃO AMBIENTAL

A história da degradação ambiental em nosso país começou há quinhentos anos, quando por meio da exploração e dominação o Brasil foi perdendo pouco a pouco as riquezas naturais que aqui existiam, então, como refletir a questão do significado desta história e sua superação? Schumacher e Hoppe afirmam que,

A grande riqueza existente no território brasileiro por ocasião do seu descobrimento levou os homens a apoderarem-se de tudo e a explorar de forma irracional os recursos naturais, abastecendo e enriquecendo todos aqueles que administravam o Brasil colônia

e muitos outros países que por interesse, puramente econômico, também serviram-se do potencial da terra." (SCHUMACHER E HOPPE, 1997, p. 01)

Conclini lembra que,

A penetração capitalista na América, na conquista e

na colônia, fez-se pela desarticulação do universo indígena e a reorganização do sistema econômico e cultural pré-colombiano. Ao lado da privatização da terra e do enfraquecimento dos laços de solidariedade comunitária, acentuou-se a desigualdade socioeconômico e impôs-se um novo sistema ideológico, isto é, com novos valores.

(CONCLINI, 1983, p.75)

Faz-se necessário o resgate, junto à família, comunidades e escolas, de valores sociais e ambientais, de respeito, solidariedade, compromisso, comprometimento, amor, entre outros; para a recuperação de atitudes coerentes e corretas frente à estas situações, uma vez que, a visão Antropocêntrica das gerações de jovens e crianças, está cada dia mais acentuada, de forma que, estes seres, já trazem enraizados em si a noção de natureza à disposição do ser humano, e de comportamentos anti-ambientais. Para Medina

O ambiente se gera e se constrói ao longo do processo histórico de ocupação e transformação do espaço por parte de uma sociedade. Portanto, surge como síntese histórica das relações de intercâmbio entre sociedade e natureza. (...) O homem entrou na história acreditando ser o centro do universo, capaz de transformar a natureza e de utilizar os recursos naturais para si, não somente abrangendo o ecossistema e suas inter-relações. Pensou em sua sobrevivência, progresso e conforto, e deixou de pensar que os recursos são esgotáveis e que se a Terra ficar imprópria para a nossa moradia não teremos para na qual fugir." (MEDINA, 1994, p.9)

A tomada de consciência e mudanças de atitudes são imprescindíveis neste período em que estamos vivendo na qual as populações veem no meio ambiente um local de satisfação pessoal e egocêntrica, como fora no descobrimento do Brasil.

A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA E O MEIO AMBIENTE

No contexto globalizado que hoje vivenciamos, um simples tênis que usamos pode ter sido falsificado em um determinado país, várias partes de seus componentes vieram dos mais variados lugares, e podem vir a ser consumidos por outrem que provavelmente não tem noção das imensas implicações decorrentes destas intrínsecas relações. Pode-se dizer que na qualidade atual, o homem poderia ser chamado de homo-sapiens-planetários, já que está inserido em uma sociedade contemporânea na qual toda estrutura econômica está voltada para o lucro desenfreado de um progresso ilimitado e irresponsável, descompromissado com a qualidade de vida da população.

Segundo (Medina, 1998, p. 19), vê-se a predominância de valores econômicos sobre os éticos e humanistas, uma ideia do homem como centro, proprietário e dominador de

tudo que existe no planeta. Tais concepções e formas diferenciadas de ver o mundo em seu espelho/reflexo nas instituições educacionais sobre as mais divergentes óticas. Estas relações muitas vezes são estereotipadas no ambiente comunitário e escolar.

Esta cidadania exigirá a intervenção e ação de cada sujeito na participação no destino do planeta. Este desafio nos exige uma nova postura frente às questões ambientais, repensemos nossas imagens mentais e que revisemos, arbitrariamente, nossos conceitos.

A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO POPULAR

A pesquisa participante, ou também chamada pesquisa ação, é um tipo de atividade social na qual a produção do conhecimento se dá na ação e busca de soluções para os mais variados problemas que afetam as classes populares. Trata-se em transformar as relações sociais predominantes e construir/consolidar novas relações sociais, entendendo-se relação social como sendo a relação de produção, mais suas expressões simbólicas, a ideologia em seus diversos níveis. O pesquisador que se posiciona a esta necessidade de colocá-la como problematização fundamental a produção de conhecimento necessário a transformação desta relação social.

É preciso que estas comunidades apropriem-se de instrumentos que possibilitem ler o seu mundo e o que ele significa para dar o passo para uma cidadania cada vez mais plena e planetária. O diálogo entre os poderes construídos em suas vivências, os saberes historicamente acumulados pela humanidade, e os saberes que englobam a temática contemporânea em que a educação ambiental deve entrar de forma premente e democraticamente em suas vidas.

GESTÃO AMBIENTAL E A EDUCAÇÃO O PROCESSO DE GESTÃO AMBIENTAL E A EDUCAÇÃO

A questão ambiental é um tema de muita ênfase e relevância na atualidade e diz respeito à relação existente entre a sociedade e o meio-natural, formando assim o meio ambiente, fruto desta relação. O ser humano sempre dependeu do meio ambiente para sua sobrevivência e as alterações existentes nele, decorrentes desta situação, é muito antiga, sempre existiu, em diferentes épocas e lugares. Portanto, como o ser humano é parte integrante da natureza e ao mesmo tempo ser social, tem o poder de atuar permanentemente sobre seu meio natural, modificando-o.

Mas a concepção desta relação não é suficiente para direcionar esta análise para compreender este relacionamento em toda sua complexidade é necessário entender que esses processos sócio-ambientais se estabelecem no seio das sociedades isto significa, que a chave do entendimento da problemática ambiental está no mundo da cultura, ou seja, sua esfera da totalidade

da vida social. É neste contexto que vê a necessidade da gestão ambiental; e deste processo como mediação de conflitos entre seres sociais que agem sobre o meio físico natural e constituindo, alterando-o muitas vezes e sua distribuição na questão custos e benefícios decorrentes da ação destes agentes.

Há que se considerar ainda, que o modo de perceber determinado problema ambiental, ou mesmo que a aceitação de sua existência, não é meramente uma função cognitiva. A percepção dos diferentes sujeitos é mediada por interesses econômicos, políticos, posição ideológica e ocorre num determinado contexto social, político, espacial e temporal. Muitas vezes, a tomada de decisões ambientais pode afetar de forma benéfica ou nociva, diferentes esferas da sociedade, e quem ficará com os benefícios advindos da ação antropológica sobre o meio, seja ele físico, natural e construído. Neste sentido, para que os seres sociais tenham condições efetivas de intervirem processos ambientais, é necessário que a prática educativa entenda que a sociedade não é o lugar da pacificidade, e sim o lugar de conflitos e confrontos que ocorrem em suas diferentes esferas (da política, valores, relações sociais, ambientais, entre outros), no entanto, a prática da educação ambiental deve ter como pressuposto respeito ao contexto existe e cultura de cada lugar.

GESTÃO PARTICIPATIVA E MEIO AMBIENTE

A temática ambiental e social fundamenta-se na realidade inseparável do homem com meio natural, pois ambos interagem entre si. A degradação ambiental parte de uma relação deturpada e descomprometida, na qual o homem parte da premissa de usar o meio ambiente para seu conforto e bem-estar, sem estar preparado adequadamente para interagir com o meio sem alterá-lo, degradá-lo, ou extremista, destruí-lo, que produz esgotamento dos recursos naturais e exploração do homem pelo homem (GRACIANI, 2003, p. 18).

Partindo da realidade sócio-ambiental vê-se a necessidade de tratar a gestão participativa, na qual as comunidades participam ativamente com ações compartilhadas com o poder público, bem como o entendimento de seus direitos fundamentais como cidadão, no sentido de propiciar uma melhor qualidade de vida num todo. O conhecimento, reflexivo, da antiga 225 da CFB auxilia as comunidades no entendimento de seus deveres e direitos frente a esta relação com o meio ambiente, concerne a visão do homem-natureza indissociáveis.

O homem tem que agir localmente e pensar globalmente para garantir uma sustentabilidade sócio-ambiental mais justa e igualitária, isto se referem a todos os atores sociais envolvidos na temática ambiental.

São necessárias as discussões e reflexões sobre desenvolvimento sócio ambiental do planeta e do nosso contexto em que se está inserido, pois partindo de problemas do cotidiano ou de desastres ambientais pode-se assumir o papel de atores sociais, parte desta história e capazes de modificar

e melhorar seu meio, participando de forma ativa e comprometida, na qual os seres sociais possam dar sentido as suas ações. A educação ambiental assume um importante papel na gestão participativa, com análise da realidade, formulação das hipóteses e discussões e mobilizações.

POLÍTICAS AMBIENTAIS E O CÓDIGO ESTADUAL DO MEIO AMBIENTE

O código estadual do meio ambiente nasce como um dos meios mais modernos à divulgação das iniciativas políticas nesta área no Rio Grande do Sul. Discutido pela Assembléia em 1992, e em 1994 realizada seminários em seu entorno por vários segmentos públicos e privados. Em 1997 passou por uma revisão. Em 2000 passou por nova reformulação com o objetivo de deixá-lo de acordo com a realidade jurídico-institucional. Este código tem 246 artigos com total aprovação dos deputados, contendo assuntos de grande relevância sócio-ambiental (Código Estadual do Meio Ambiente, 2000). Abordando a questão da municipalização da gestão ambiental, destacados até então como uma alavanca potente às iniciativas populares de INTERAÇÃO em questões sócio-ambientais de seu contexto atual, adequados à realidade de cada comunidade e de suas reais necessidades, e de todos os capítulos tratados no título IV do mesmo código. O Código ainda diz no art. 27 que compete ao poder público promover a educação ambiental em todos os níveis e a conscientização da sociedade para a preservação, conservação e recuperação do meio ambiente. Pode-se dizer, então, que a escola como instituição pública pode e deve assumir este papel, junto à comunidade escolar e local como gestores e promotores de uma educação ambiental interdisciplinar e que venham ao encontro da realidade de cada população, respeitando as peculiaridades locais e regionais, com vistas ao pleno exercício da cidadania: A promoção da educação ambiental no âmbito formal, não formal e informal. (art. 27, parágrafo 1º). Cabe também ao poder público a possibilidade de encaminhar e promover a educação ambiental junto às comunidades, oportunizando a participação de todos os atores sociais envolvidos no processo ambiental.

O tema ambiental passou a ser tema gerador da escola, dessa maneira o assunto e a forma de trabalhá-lo foi abordado/tratado de forma interdisciplinar, com reuniões constantes mensais ou quinzenais entre todos os segmentos da escola e a comunidade (representantes) para seu planejamento de ação, percepção da realidade com definições de estratégias, em um mesmo ponto de interesses de atores sociais envolvidos no problema/contexto. A metodologia utilizada foi à leitura da realidade, diagnóstico dos problemas e planejamentos e estratégias de ação. Realizou-se saídas de campo por todos os profissionais desta instituição, na forma de gincana pedagógica dos professores, na qual foi visitada a maioria das casas dos moradores do bairro Rauber, com a finalidade de conhecer melhor a família dos alunos e grande parte da comunidade, propiciando

uma relação de confiança, solidariedade e cooperação mútua, comprometendo ambos na mesma questão.

No ensino hoje, não há a prática pedagógica em que uns ensinam e outros aprendem, e sim a interação e inter-relação entre seres sociais envolvidos neste processo educativo contextualizado, na qual há discussões e envolvimento do conhecimento popular, que todos trazem de sua realidade e os saberes científicos. Traduz-se como representação social, participação política e intervenção mútua. A solidariedade só se torna possível na diferença, no diálogo com o outro e com as discussões positivas de suas ideias e aspirações. A questão é: até que ponto queremos ou estamos preparados para o desenvolvimento ecologicamente sociologicamente sustentável? Por meio de reuniões para discussões, definição, planejamento e estratégias de ação interdisciplinar foram realizados vários trabalhos em conjunto entre as diferentes disciplinas, nas quais os professores atuaram com as turmas ou individualmente, abordando determinado conteúdo de sua área, mas planejada por todos. Também trabalhadas por meio da temática e reflexos básicos em torno do ambiente na qual moram. Tais questões foram questionadas: quem somos? O que queremos? Na qual vivemos? Como é nossa casa? Como é nosso bairro? Entre outros questionamentos propiciando as crianças o redirecionamento do meio ambiente e de si mesmo, como parte integrante de um mesmo mundo. Foram elaboradas redações sobre a importância de preservar o ambiente á sua volta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que a transformação da cidadania inicia com a criança em sua educação infantil e no ensino fundamental. Cresce a necessidade de organizar o ensino para que este tema perpasse as diversas disciplinas e torne-se conhecimento. A formação de crianças aptas a viver numa sociedade plural, democrática e em constante mudança é uma exigência social deste tempo.

O processo de formação da cidadania e reavaliação de vários valores, entre eles o ético, o ambiental, o social entre outros. O tema ambiental e social traz então questões desafiantes como a organização de projetos que atendam aos mais diversos aspectos e entre estes, a educação ambiental. Faz-se necessário um conhecimento amplo e não fragmentado de concepções ético-ambientais e sócio-cultural de práticas educativas que propiciem uma compreensão real e crítica da situação atual numa visão global, nacional, regional e local, para com isso despertar atitudes que visem dinâmica e sensibilização, cuja participação envolva todos: escolas e professores, alunos, família e comunidade.

Após a realização deste trabalho pode-se ainda concluir que é possível articular e planejar ações entre a comunidade escolar e local, relacionando e interagindo o conhecimento ao saber popular tornando-o contextualizado e inserido suas reais necessidades do povo em prol da melhoria da qualidade de vida e dignidade humana; Identificaram-se os agentes poluidores do arroio Lewis Pedroso e problemas ambientais

do bairro, por meio de observações e saídas de campo, entre elas:

-O lixo que alguns moradores jogam dentro do arroio como garrafas PET, sacolas plásticas, roupas velhas, panelas, animais mortos, restos de comida, papéis, entre outros.

-Ocorrência de lançamento de esgoto doméstico e industrial dentro do mesmo, pois muito próximo do bairro Rauber estabeleceu-se várias indústrias, estas sem responsabilidades sócio-ambientais com os resíduos produzidos em suas dependências e seu tratamento adequado.

-Os moradores do bairro estão organizando uma reunião para discussão e estratégia de ação junto à estas industrias. A comunidade em questão, atualmente está mais interessada em questões socioambientais, pois desenvolveram uma visão mais realista, racionalizada e concreta da relevância desta temática, estes convivem dia-a-dia com os mais graves e nocivos problemas ambientais existentes, a poluição e contaminação do solo, da água do arroio, do lixo que se acumula ao redor das casas dos papeleiros e às margens do arroio disseminando muitas doenças, proliferação de animais transmissores de zoonoses e pondo cm risco a saúde coletiva da população.

Portanto verifica-se que a comunidade está se organizando e mobilizando reuniões, discussões e ações com a finalidade de tomar o ambiente adequado e viável à vida, com a possibilidade real de permanência dessas famílias nesta localidade, pois a comunidade está mobilizada e atuante por um ambiente melhor e digno. Nesta perspectiva a participação efetiva das comunidades no processo de elaboração projetos sócio-ambientais pois ações pontuais devem partir do contexto de cada comunidade oportunizando cidadãos atuantes, críticos e reflexivos quanto sua trajetória social em defesa à busca por um ambiente adequado para se viver. No ano decorrente já existem 69% das famílias inseridas, mobilizadas e atuantes nesta causa. A principal petição dos moradores e alunos é o compromisso de não jogar lixo no arroio c conservá-lo da melhor forma possível.

Também, não deixando seus filhos brincarem dentro dele e nem seus animais de estimação e fornecedores de alimentos ficarem/abastecerem-se em suas margens. Também assumiram a função de fiscais ambientais e sociais junto ao seu bairro, mobilizando ações pontuais Junto à moradores que ainda não respeitam seu local de moradia, bem como o arroio, jogando lixo dentro dele. Por fim, projetos que surgem dentro de uma comunidade, contextualizados com os problemas sócio-ambientais dentro do local na qual moram. Viu-se que projetos e programas que surgem dentro de um contexto de uma realidade sócio-ambiental em uma comunidade com problemas graves em relação à esta temática repercute resultados mais eficientes e positivo. Por meio da gestão ambiental e iniciativas populares com mobilização e ações pontuais é possível transformar sua vida para melhor, seu meio físico-natural adequado e equilibrado e as inter-relações sociais mais justas e solidárias, em prol da melhoria da qualidade de vida em um todo.

JESSICA OLIVEIRA DOS SANTOS

Graduação em Pedagogia pela faculdade de São Paulo. Especialista Em Gestão Ambiental, pela faculdade Campos Elíseos (2018), Professor de Educação Infantil na Rede da Prefeitura de SP.

REFERÊNCIAS

DEMO, P.. Participação e Meio Ambiente: Uma proposta educativa preliminar. Brasília: Secretaria Especial do Meio ambiente, 1985. 50 p.

DIAS, G. F. Educação ambiental: princípios e práticas. São Paulo: Ginga, 1992.ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Padrão referencial de currículo (PRC). Temas de relevância social. Ensino Fundamental. Porto Alegre: Secretaria de Educação, 1998.

FAZENDA, I.C. Interdisciplinaridade: um projeto em parceria. São Paulo:Edições Loyola – Coleção Educar nº 13, 1995.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

____. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

____. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. Coleção leitura. Rio de janeiro: Paz e Terra, 1997.

____. Pedagogia da indignação. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GARAUDY, R. Por uma discussão sobre o fundamento moral: moral e sociedade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969. GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Código estadual de Meio Ambiente. Porto Alegre: Secretaria do Meio Ambiente, 2000. 107 p.

GRACIANI, J.S. Ações e estratégias para a atuação na gestão participativa sócio-ambiental. Educação Continuada à distância

– NOAL. C – 2003.

O PSICOPEDAGOGO E SUAS INTERVENÇÕES NAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

RESUMO: O presente artigo aborda reflexões sobre as intervenções de um psicopedagogo nas dificuldades de aprendizagem, trazendo à tona discussões pertinentes deste novo paradigma escolar. Tem como objetivo verificar de que forma os processos psicopedagógicos desenvolvidos nas classes escolares podem contribuir no ensino aprendizagem, avaliando as dificuldades de aprendizagem. Este estudo tenta refletir sobre a importância do psicopedagogo para a formação e desenvolvimento das crianças e a influência da estimulação em relação à aprendizagem das crianças durante o processo de alfabetização. Tem-se como objetivo refletir sobre as dificuldades na leitura e na escrita nas séries iniciais e de que forma um psicopedagogo pode contribuir para que o processo ensino aprendizagem seja significativo para a criança, bem como os motivos que a criança apresenta certas dificuldades.

Palavras-chave: Psicopedagogo; Dificuldade de aprendizagem; Contribuição.

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, se esforçando 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.

Atualmente não só no Brasil, como em outras culturas, há um aumento significativo de crianças que apresentam dificuldades no processo de alfabetização, embora sejam possuidoras de habilidades cognitivas para um desempenho acadêmico satisfatório. Essa problemática tem sido presente em vários debates, estudos, congressos e seminários, se tornando um fator que tem recebido atenção de vários profissionais da área psicológica, educacional e medicinal.

É tarefa relevante do professor e da escola transmitir o ensino às crianças de maneira adequada facilitando e estimulando a aprendizagem de forma a se reduzir o fracasso escolar.

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.

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 no processo ensino aprendizagem.

Os efeitos emocionais da dificuldade de aprendizagem da criança muitas vezes agravam outros problemas. Muitas dessas dificuldades na alfabetização partem da própria família, que não tem uma estrutura adequada para ajudar as crianças no processo ensino aprendizagem e tem problemas emocionais, como casos de separação, brigas, entre outros.

A sociedade atual experimenta mudanças rápidas e complexas devido ao 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 por outro lado não deveremos negligenciar a disciplina e o método. As crianças precisam de uma estrutura sólida, em especial as que têm dificuldades 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.

Podemos 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.

O professor deve gerar ações, onde 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.

As diferenças individuais levam algumas crianças a serem mais lentas na aprendizagem, enquanto outras são mais rápidas. A aprendizagem é, portanto, um processo pessoal, individual, isto é, tem fundo genético e depende de vários fatores.

A alfabetização é um processo de contínua descoberta, reconhecimento, relacionamento, interpretação e interiorização do universo da língua escrita, identificando-se com a própria comunicação.

Para aprender a falar, a criança interage com quem está a sua volta e desenvolver a linguagem oral, enquanto na alfabetização, a criança deve atuar como sujeito do processo de aquisição da língua escrita, se tornando um ser ativo na aprendizagem da leitura escrita mediante a interação com o meio ambiente, com o outro e consigo mesma.

O PAPEL DO PROFESSOR DURANTE O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

O professor deve gerar ações para que 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.

A primeira norma de conduta de um bom professor consiste em respeitar as diferenças individuais. Se ele não admitir que existem profundas diferenças entre as crianças e os adolescentes, e que elas devem ser respeitadas no trabalho escolar, ele se verá envolvido em um número enorme de problemas que tornarão seu trabalho pouco eficiente e cansativo.

Segundo Ferreiro (1991):

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. (FERREIRO, 1991, p. 67)

A presença do outro é fundamental durante o processo ensino aprendizagem, pois aprendizagem é troca, interação, participação; é o resultando em um confronto entre diferentes hipóteses ou pontos de vista.

Vamos aprendendo pouco a pouco, durante toda a nossa vida, portanto, a aprendizagem é um processo constante. Cada indivíduo tem seu ritmo próprio de aprendizagem que, aliado ao seu esquema próprio de ação, irá constituir sua individualidade.

. As novas aprendizagens do indivíduo dependem de suas experiências anteriores. Assim, as primeiras aprendizagens servem de pré-requisitos para as subsequentes, por isso dizemos que a aprendizagem se junta ao repertório de conhecimentos e de experiências que o individuo já possui, indo constituir sua bagagem cultural.

De acordo com Fonseca (1995, p.362), o professor:

Deve estar apto a captar cientificamente e pedagogicamente as características do comportamento de aprendizagem das crianças"; ou seja, ele deve ser eficiente, competente e comprometido com o bom desempenho escolar de todos os seus alunos, principalmente com aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem.

A cada nova aprendizagem o indivíduo reorganiza suas ideias, estabelece relações entre as aprendizagens anteriores e as novas, faz juízos de valor, colocando seus sentimentos nesse julgamento, sendo um processo integrativo, dinâmico, portanto o professor deve atuar como mediador, verificando as dificuldades de aprendizagem da criança.

Quando o professor realiza a aplicação de métodos evolutivos a criança terá uma aprendizagem significativa, sendo necessário organizar o trabalho educativo para que as crianças experimentem, vivenciem a prática de produção de textos.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa (1997):

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. (PCNs/LP 1997, p. 68).

O educador das séries iniciais deve compreender o processo ensino aprendizagem de alfabetização 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 capacidade ou competência linguística de cada criança consiste no reconhecimento das letras ou signos gráficos e na tradução dos signos gráficos para a linguagem oral

ou para outro sistema de signo, cabendo ao professor atuar como mediador no processo da alfabetização.

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.

Segundo Honora e Frizanco (2009, p.23):

Pensando na variabilidade de dificuldades que podem surgir, é de fundamental importância que o professor desenvolva uma ficha de caracterização para cada aluno, no intuito de registrar alguns elementos de comportamento e, a partir deles, poder construir seu planejamento voltado para as reais necessidades de cada aluno.

A leitura reflete-se de forma significativa na escrita da criança, na medida em que, ao ler, memorizamos as correspondências ortográficas, 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.

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, portanto o professor exerce um papel fundamental na vida da criança.

PROBLEMAS QUE PODEM INTERFERIR NO PROCESSO DO ENSINO APRENDIZAGEM

O desenvolvimento da criança é natural e as competências são aprendidas de maneira informal, mas grande parte das crianças oriundas de ambientes extremamente pobres não tem oportunidade de desenvolver certas competências.

A aprendizagem é um processo constituído por diversos fatores, além do aspecto fisiológico referente ao aprender, como os processos neurais ocorridos no sistema nervoso, as funções psicodinâmicas do indivíduo necessitam apresentar um equilíbrio, sob a forma de controle e integridade emocional para que ocorra a aprendizagem.

Segundo Carraher:

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. (CARRAHER, 2002, p.7).

Toda criança encontra alguma dificuldade na alfabetização. Muitas crianças superam-se durante o processo de ensino aprendizagem, mas outras não conseguem e por meio de testes psicopedagógicos é possível detectar quem são as crianças com dificuldades de aprendizagem. Vários problemas podem ser diagnosticados, tais como:

Dislexia: é uma das mais comuns deficiências de aprendizado.

Segundo pesquisas realizadas, 20% de todas as crianças sofrem de dislexia, o que

faz com elas tenham grande dificuldade ao aprender a ler, escrever e soletrar. Pessoas disléxicas que nunca se trataram - leem com dificuldade, pois é difícil para elas assimilarem palavras. Ela é vista como uma condição hereditária devido a alterações genéticas, mas tal só acontece numa pequena porcentagem de casos.

Este distúrbio envolve percepção, memória e análise visual.

Disgrafia: é uma alteração da escrita, normalmente ligada a problemas psicomotores. O modo mais comum de chamar este problema é de letra feia. Ao tentar recordar esse grafismo escreve muito lentamente o que acaba unindo inadequadamente as letras, tornando-as ilegível.

Podemos encontrar dois tipos de disgrafia:

Disgrafia motora: a criança consegue falar e ler, mas encontra dificuldades na coordenação motora fina para escrever as letras, palavras e números, ou seja, vê a figura gráfica, mas não consegue fazer os movimentos para escrever.

Disgrafia perceptiva: não consegue fazer relação entre o sistema simbólico e as grafias que representam os sons, as palavras e frases. Possui as características da dislexia sendo que esta está associada à leitura e a disgrafia está associada à escrita, tais como traços pouco precisos e incontrolados, falta de pressão com debilidade de traços demasiado fortes que vinquem no papel, grafismos não diferenciados nem na forma nem no tamanho, escrita desorganizada, realização incorreta de movimentos de base, especialmente em ligação com problemas de orientação espacial, entre outros.

Disortografia: Consiste numa escrita, não necessariamente disgráfica, mas com numerosos erros, que se manifestam logo que tenham adquirido os mecanismos da leitura e da escrita. Um sujeito é disotorgráfico, quando comete um grande número de erros. Destaca-se atraso na aquisição da linguagem, vocabulário pobre e outros. A característica principal de um sujeito com disortografia são as confusões de letras, sílabas de palavras e trocas ortográficas já trabalhadas pelo professor. Exemplo: troca letras, que parecem sonoramente, confunde sílabas, omite letras, funções, etc.

Dislalia: é um distúrbio da fala, caracterizado pela dificuldade em articular as palavras, podendo ainda ocorrer em fonemas ou sílabas. Assim sendo, os sintomas da dislalia consistem em omissão, substituição ou deformação de fonemas.

As dislalias constituem um grupo numeroso de perturbações orgânicas ou funcionais da palavra. Algumas dislalias são devidas a enfermidades do sistema nervoso central.

Quando não se encontra nenhuma alteração física a que possa ser atribuída a dislalia, esta é chamada de dislalia funcional, pensa-se em hereditariedade, imitação ou alterações emocionais e, entre essas, nas crianças é comum a dislalia típica dos hiperativos. Nos deficientes mentais também se observa uma dislalia, às vezes grave a ponto da linguagem ser acessível apenas ao grupo familiar.

Afasia: é uma perturbação devido a uma lesão adquirida e recente do sistema nervoso central, da capacidade de compreender

e formular linguagem, representada por alterações diversas: compreensão auditiva, linguagem expressiva oral, leitura e escrita.

Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH): A hiperatividade e déficit de atenção é um problema mais comumente visto em crianças e se baseia nos sintomas de desatenção e hiperatividade.

Antes dos quatro ou cinco anos é difícil ser feito um diagnóstico mais preciso, pois o comportamento das crianças nessa idade é muito variável, e a atenção não é tão exigida quanto de crianças mais velhas, como nas que estão em fase de alfabetização.

Geralmente o problema é notado quando a criança inicia atividades de aprendizado na escola, pelos professores das séries iniciais, quando o ajustamento à escola mostra-se comprometido.

É fundamental que o professor e os pais conheçam os sintomas e aprendam a lidar com esses problemas, pois a criança não pode perder o rendimento.

A criança com problema de aprendizagem deverá se submeter a um diagnóstico clínico, que deve ser feito por um profissional capacitado, como psicopedagogos, psicólogos, neurologistas, entre outros especialistas em dificuldades de aprendizagem.

O PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM E AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

A criança descobre que o domínio do sistema de leitura e escrita fornece novos instrumentos de pensamentos e registros de novos conhecimentos e formas de organização dessa ação.

A aprendizagem da leitura é um processo complexo que envolve vários sistema e habilidades, linguísticas, perceptivas, motoras cognitivas e, não se pode esperar que seja determinado um único fator como responsável pela dificuldade na aprendizagem.

As dificuldades de aprendizagem dependem de causas múltiplas, cabendo aos profissionais que realizam os diagnósticos, o evidenciamento da área mais comprometida e, consequência, a recomendação da abordagem terapêutica, mas indicada para a superação das dificuldades.

A relação entre o ensino e aprendizagem é fator complexo, pois diversos fatores de ordem social, político, econômico interferem na dinâmica da sala de aula, pois a escola não é uma instituição independente. Esse processo depende primeiramente do aprendizado que realiza num determinado grupo cultural, a partir da interação com outros indivíduos. O papel fundamental na conquista deste código escrito, e o preparo do educador alfabetizador, na compreensão do processo, as etapas, as hipóteses levantadas e considerar a criança como um ser presente.

Toda criança tem possibilidades para aprender, e gosta de fazer, mas quando isto não ocorre é porque alguma coisa não está indo bem. Neste momento é necessário que os professores, bem como os demais profissionais responsáveis pelo processo de aprendizagem, questionem sobre os fatores que podem estar contribuindo para esse

problema de aprendizagem.

O professor deve perceber os avanços e as dificuldades das crianças, para planejar uma boa aula e propor atividades adequadas levando ao desenvolvimento ainda maior.

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 e a escrita tem um lugar importante na vida das pessoas, dando o poder do conhecimento, a capacidade de associar ideias, planos, sintetizar assuntos, tornam-nos mais críticos e renovando a nossa criatividade.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997):

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).

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 presentes no dia a dia dos educadores. 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.

É fundamental a identificação precoce das dificuldades de aprendizagem, pois assim pode-se orientar uma intervenção pedagógica adequada à necessidade de cada criança.

De acordo com Sana (2005, p.12):

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)

Deve se existir 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, portanto a contribuição de um psicopedagogo trabalhando com as crianças com dificuldades de aprendizagem é de fundamental importância.

Segundo Fonseca (1995, p.222):

A identificação precoce é uma alternativa imprescindível para os países de fracos recursos como o nosso, na medida em que reduz os custos, elimina condições que tendem a agravar o desenvolvimento total da criança e diminui os seus efeitos cumulativos.

Muitas vezes, uma criança não pode falar sobre os seus problemas porque não os conhece. A criança sofre, mas não sabe o que a faz sofrer. Não conhece a causa de alguns comportamentos e sentimentos que a prejudicam. Mas existe um jeito de falar, sem saber que está falando. Quando uma criança brinca, joga, desenha, faz histórias e outras coisas mais, revela sentimentos e pensamentos que desconhece, falando numa outra linguagem: a linguagem do desenho, do brinquedo, do jogo.

Sobre o termo fracasso escolar, Harper (1980, p. 26) diz que uma pessoa que mesmo fracassada na escola possui equilíbrio pessoal, moral, comportamental e capacidade para fazer qualquer coisa, pois uma pessoa mesmo que não tenha recebido recursos e oportunidades para um bom desempenho educacional possui características e capacidades próprias que poderão ser trabalhadas de forma a alcançar êxitos na vida futura das pessoas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio desse artigo não há respostas simples, visto que os fenômenos a respeito das dificuldades de aprendizagem são complexos e difíceis de explicar. Entretanto reflete se sobre a importância do comprometimento profissional, da busca pela continuidade de estudos bem como de metodologias alternativas de trabalho para que possa se obter melhorias significativas no processo educacional e a contribuição do psicopedagogo por meio de intervenções que podem ser feitas no processo ensino aprendizagem para auxiliar o professor e a criança.

É importante considerar que o conhecimento é o ponto de partida para a criatividade. O homem, para criar precisa ter uma base sólida de conhecimento, e ser crítico implica uma maneira de se relacionar com o conhecimento que ultrapassa a espontaneidade e a reflexão superficial.

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 serem 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.

Ensinar não significa, simplesmente, ir para uma sala de aula onde se faz presente uma turma de alunos e "despejar" sobre ela uma quantidade de conteúdos. O professor necessita possuir habilidades na utilização e aplicação de procedimentos de ensino.

O processo educativo exige envolvimento afetivo. Daí vem a "Arte de ensinar", que nada mais é que um desejo permanente de trabalhar.

Do ponto de vista do Psicopedagogo, o aluno com fracasso escolar, sofre problemas psicologicamente e fisicamente, e se sente incapaz de assimilar os ensinamentos, sendo fundamental que os professores não deixem de lado os alunos problemáticos, vale resolver os problemas, visando reintegrá-los nos bancos escolares.

É fundamental descobrir a área que se encontra mais comprometida com a dificuldade, para que o professor tente minimizar essas dificuldades por meio de uma intervenção eficaz, para que o aluno consiga superar o fracasso e ter sucesso nos estudos.

Para que o aluno sinta o desejo de aprender ou fazer algo, necessita ser motivado, dentro de um processo dinâmico. Como sabemos, a motivação é a mala mestre do comportamento de aprendizagem.

Quando o professor auxilia o aluno na superação dos desafios e objetivos estabelecidos pelas escolas e professores, automaticamente está ajudando o aluno a tornar-se mais capaz de adaptar-se a novos desafios.

O professor tem como objetivo estimular ao máximo os alunos a sentir a satisfação de poder fazer as coisas, cumprir seus desejos, ajudar os outros, porque ele estará assegurando o sucesso dos alunos, por isso é de extrema importância a união do psicopedagogo e do professor, trabalhando juntos para o bem-estar da criança.

MARINA DE FÁTIMA URBANO MARQUES

Graduação em Pedagogia pela Unisantana (2011);
Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental na Prefeitura Municipal de São Paulo.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares nacionais – PCN's. Brasília; Ministério da Educação e do Desporto, 1997.

BOSSA, N.A. Fracasso escolar. Um olhar psicopedagógico. Porto Alegre, RS. Artmed, 2002.

CARRAHER, Terezinha Nunes. Aprender Pensando. Petrópolis. Cortez. 2002

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.

HONORA, Márcia; FRIZANCO, Mary Lopes Esteves. Dificuldades na escrita. Dislexia Disgrafia Discalculia Disortografia. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.

A GESTÃO DEMOCRÁTICA E SEUS DESAFIOS NO ENSINO PÚBLICO BRASILEIRO

RESUMO: O presente traz artigo uma discussão a respeito da atual situação da gestão escolar no ensino público brasileiro e seus desafios quanto a uma gestão democratizada que influi diretamente na construção de um espaço escolar mais eficaz e participativo a fim inovar transformando o ambiente educacional em tempo de redefinição do papel do Estado que necessita de mudanças e aprimoramento para enfrentar os novos desafios que cercam a educação nos dias atuais. A escola tem seu papel fundamentado dentro da sociedade e sua participação ativa que influencia diretamente o futuro de uma nação, portanto, o tema que será abordado neste artigo muito tem haver com a atual situação do país, em que os conflitos de ideias e ideais se fundem, a necessidade de participação ativa da sociedade nas tomadas de decisões que direta ou indiretamente se relacionam com a construção de uma sociedade civil mais democrática nas quais todos tem consciência da importância de decidir coletivamente o que é melhor para todos.

Palavras-chave: Gestão Escolar; Democratização; Ensino Público.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é compreender e ressaltar a importância de um espaço democrático na educação pública brasileira nos dias atuais. A gestão vem sendo cada vez mais cobrada e exige mudanças com a participação ativa de todos os envolvidos no ambiente educacional. Como isso pode ser possível? Há um caminho já trilhado? De que maneira o gestor garante um processo eficaz?

Estes questionamentos nos levam a raciocinar quanto ao percurso infinito da transformação do ambiente educacional, que parte do principio de que quanto maior for à vontade e o entendimento e entrosamento, maior será o desenvolvimento para o sucesso. A gestão pública brasileira necessita o quanto antes de uma nova visão quanto à forma de gerir.

É importante salientar que a prática de gerenciar uma instituição educacional de qualidade, requer do gestor uma pré-disposição à mudança, portanto este artigo tem a intenção de entender e auxiliar no entendimento dessas mudanças que nem sempre são fáceis, mas, imprescindíveis para o desempenho e desenvolvimento de uma gestão mais eficaz.

Em uma gestão democrática, os envolvidos tem participação ativa na tomada de decisões da unidade escolar, e, baseado em autores que desenvolvem esse tema, facilitar entendimento do processo de construção de uma gestão democrática, tais mudanças podem ser amenizadas se a gestão e os envolvidos no processo souberem compreender e aceitar sua real importância.

Valorizar e empreender com ousadia é fundamental para que novas ideias e novas propostas possam ser colocadas em prática. Não há mudança realmente significativa, se não houver disposição para que ela aconteça, não há resultados esperados, se não há uma participação de todos os que nela acreditam.

Neste artigo, busca-se um melhor entendimento sobre como funciona, a prática educacional participativa, ou seja, um ambiente escolar gerido de forma coletiva, com participação de funcionários, professores, grêmio estudantil e demais alunos, comunidade, nas tomadas de decisões do ambiente escolar. De que maneira essa prática pode ser construída e verdadeiramente funcionar sem confundir papeis ou pressionar de forma inadequada aos envolvidos no processo? É possível desenvolver um trabalho coletivo e participativo sem confundir papéis?

Cabe ressaltar que este artigo, é mais um estudo sobre este grande desafio do nosso século, que com a evolução da sociedade, exige mudanças positivas e construtivas para que, cada vez mais, possamos evoluir. Dar um passo por vez, mas, com ousadia e competência para que o processo de ensino aprendizagem possa ser mais próximo da realidade da comunidade que se atende.

A seguir, um artigo bibliográfico, fundamentado por intermédio de pesquisas sobre a gestão democrática e seus desafios. Um artigo que visa contribuir no processo de construção de uma gestão democrática de qualidade com ideias e ideais possíveis á

realidade da escola pública brasileira.

BREVE HISTÓRICO

A democratização da gestão escolar é um tema atual que vem sendo, cada vez mais, exigido no âmbito educacional, porém, deve se ressaltar que esta ideia vem sendo arquitetada desde a época da constituição de 1988 que, deu início a uma série de novas leis e tantas outras reformuladas que destacam claramente a participação de toda comunidade escolar em sua construção:

A gestão escolar, uma das demandas dos movimentos populares na época da Constituinte de 1987, encontra na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases (1996) uma orientação para que ocorra de forma democrática, com a participação de profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (FREIRE, 2009, p.11)

Estas transformações se deram a partir da importância de transformar a sociedade como um todo em um momento em que o país acendia uma nova visão de viver em comunidade, em participar mais ativamente no processo, diretas já.

A educação é um fator transformador, nela inicia-se a maior parte dos processos de mudanças e reflete diretamente em todo contexto da nação. A educação transforma e influencia de maneira direta nas demais transformações, uma vez que, é na escola que o individuo, notadamente, exercita sua cidadania.

A constituição de 1988 e posteriormente a Lei de Diretrizes e Bases orientam e auxiliam na fundamental importância de uma gestão em que há a participação democrática ativa. A construção de um Projeto Político Pedagógico (PPP) coletivamente é a garantia de um inicio gestor democrático. O PPP é obrigatório e essencial para que haja um diálogo entre os envolvidos nesse longo caminho, à gestão democrática.

Cabe salientar que após a Constituição, esse processo de democratização da gestão não se deu como imediato, a ideia foi sendo cada vez mais avaliada, estudada e aprimorada no decorrer de décadas até os dias atuais. Neste processo as leis e emendas foram sendo articuladas e estudadas por renomados autores para que hoje, possa ser um instrumento de apoio eficaz para o aperfeiçoamento dentro da comunidade escolar.

O GESTOR

Dentro de todo este contexto, existe o papel do gestor, ele, deve ter claro sua real importância e acreditar que em uma gestão democrática, seu trabalho será mais valorizado e, melhor desempenhado, não deixando de ser peça fundamental dentro do processo que caminha para a gestão democrática, sendo assim, continuara sendo ativo em tomadas de decisões e em garantir o bom andamento educacional:

Nas escolas eficazes, os gestores agem como líderes pedagógicos (apoiando o estabelecimento das prioridades, avaliando

os programas pedagógicos, organizando e participando dos programas de desenvolvimento de funcionários e também enfatizando a importância dos resultados alcançados pelos alunos). Também agem como líderes em relações humanas, enfatizando a criação e a manutenção de um clima escolar positivo e a solução de conflitos – o que inclui promover o consenso quanto aos objetivos e métodos, mantendo uma disciplina eficaz na escola e administrando disputas pessoais (EBERTS & STONES, 1988, p. 25).

A liderança é algo necessário em quaisquer grupos que almejam objetivos, é necessário haver o papel do líder (gestor) para que haja, sobretudo, um consenso. Por isso o gestor segue com suas obrigações e ações zelando para que tudo transcorra de forma democrática.

A forma de gerir tende a ser mais pacífica e aceitável à medida que há a participação da equipe na construção dos projetos e atividades corriqueiras que envolvem o âmbito educacional. O gestor assume seu papel, com todos os compromissos e atividades que lhes são atribuídas, o que muda é a forma com que se decide o que, quando, por que...

AUTONOMIA DO GESTOR

Descentralizar é um tema discutido com frequência na escola publica brasileira, programas e projetos para que haja mais autonomia dentro da escola é tema recorrente em seminários e simpósios no qual o foco principal é a democratização da educação.

Profissionais de diversas áreas dialogam a respeito desse processo que caminha a passos lentos para que transforme definitivamente a escola em um lugar de todos e para todos, no qual os envolvidos neste processo se sintam parte dele, como protagonistas, e não apenas como coadjuvantes.

A prática da autonomia demanda, por parte dos gestores da escola e de sua comunidade, um amadurecimento caracterizado pela confiança recíproca, pela abertura, pela transparência e pela transcendência de vontades e interesses setorizados ou pessoais, em nome de um valor maior que é a educação de qualidade para os alunos. (LUCK, 2006, p.86).

E é isso que a sociedade exige cada vez mais, a qualidade na educação, um desenvolvimento além do que já estão sendo trabalhadas ordinariamente, mudanças de postura, mudanças de hábitos que outrora faziam tanto sentido e que hoje, não mais fazem sentido quando o que entra em questão é a formação básica do ser humano.

A TEORIA NA PRÁTICA

A proposta é clara, tudo o que diz respeito ao desenvolvimento e ação escolar devem passar pelo crivo dos envolvidos nela, mas, na teoria tudo se encaixa harmoniosamente, o desafio é colocar em prática. Talvez, o maior deles seja convencer todos, ou uma maioria, sobre o quão precioso e benéfico seria se todos pudessem participar das decisões efetivas da escola.

O fato mais intrigante nesta busca é achar o eixo norteador, o que de fato faz com

que o individuo deslanche para o caminho da mudança, apesar de muitos estarem cansados do cotidiano rotineiro, este se faz mais fácil do que as mudanças, esta segunda requer muito esforço e determinação.

O primeiro passo então seria ouvir os envolvidos e tentar achar um ponto para começar, mostrar a eles que o principal já é feito na teoria como o regimento interno, o PPP e ate as reuniões ordinárias de conselho de escola, APMs (Associação de Pais e Mestres) e até aquelas reuniões informais que casualmente acontecem quando algo precisa ser decidido pelo grupo.

Na gestão participativa, o que entra em questionamento são as tomadas de decisões, o processo de desenvolvimento escolar tem definição de papéis e cada um, no seu mundo particular, tem seus pais definidos quase que mecanicamente, afim de não esbarrar na função do outro e assim sucessivamente.

Há fatores imprescindíveis na história da educação brasileira que devemos levar em consideração e que são primordiais para entender o motivo pelo qual há resistência e comodismo em mudar: a hereditariedade e o conformismo, a comodidade e o padrão ditado pela sociedade, e, não menos importante, a forma como fomos condicionados a não mudar.

A SOCIEDADE

Desde os primórdios, o ser humano vem sendo estruturado para seguir os passos uns dos outros, como podemos notar no processo de desenvolvimento humano, o pai ensina ao filho e assim a família atravessa gerações. Fato é que este modelo deixou de ser regra e passou a ser exceção em boa parte das famílias brasileiras, o modelo de família mudou e o que nos aparece mais nitidamente são famílias das mais diversas formas, religião, condição sexual e financeira, e formação.

Outro fator é a questão do comodismo, somos condicionados a aceitar o que nos é imposto e por isso não nos mobilizamos para sair, mudar, aceitamos condições impostas por uma doutrina que já não se faz mais verdadeiramente eficaz e satisfatória.

O clima institucional e a cultura organizacional da escola expressam a personalidade institucional e determinam a real identidade do estabelecimento de ensino, aquilo que de fato representa, uma vez que se constitui em elemento condutor de suas expressões, de seus passos, de suas decisões, da maneira como enfrenta seus desafios, como interpreta seus problemas e os encara, além de como promove seu currículo e torna efetiva sua proposta político-pedagógica. (LUCK, 2011, p.30)

A comunidade escolar como protagonista no desenvolvimento da educação quer e precisa de transformações, é necessário quebrar o tabu acerca de que a escola pública não tem qualidade, em que a escola publica não tem propriedade e até mesmo não tem condições favoráveis à gestão democrática. Aquela antiga ideia de que na periferia não há maior desenvolvimento por questões sociais, já não emplaca mais. Hoje, essa população precisa e quer inovar, acreditar e participar deste processo no ambiente escolar.

O nosso desejo, reconhecidamente

ingênuo, tem como objetivo uma escola que, comprometida com os trabalhadores e os excluídos, para além das políticas educacionais restritivas, pudesse tomar como referência as positividades presentes nas mudanças que ocorrem no mundo do trabalho para construir um novo projeto pedagógico, o qual, rompendo com a lógica da racionalidade financeira, formassem os cidadãos de novo tipo, intelectual, técnica e eticamente desenvolvidos e politicamente comprometidos com a construção da nova sociedade. (FERREIRA, 2013, p.72).

Muito mais que um papel instrutor, a escola hoje tem um desafio maior, transformar o espaço educacional em local de debates, discussões, aprendizagem, desenvolvimento e ética. O gestor neste momento se faz necessário e fundamental e a gestão democrática entra como um respiro para que tais mudanças ocorram e se efetivem com qualidade.

Quando se tem um foco e um crédito no que se é proposto, torna se muito eficaz a mudança. Sua solidificação se fará naturalmente uma vez que compreendida a real proposta e sua importância, a escola irá, gradativamente se adequando aos novos rumos e modificando o que for necessário para que de adéque a sua realidade.

Esta realidade tem haver com o histórico da escola e de sua comunidade, o que ela quer? O que ela precisa? Quais as prioridades? Quais são os desejos? Estão em acordo com o PPP?

É importante saber que tais mudanças devem ser feitas dentro das leis e com ética, não se pode transformar um ambiente educacional em um local inapropriado para a finalidade pelo qual ela existe.

Outra mudança fundamental neste processo é que este desenvolvimento deve centrar em ideias e não em indivíduos como expressa LUCK, 2013. 'ideias constituem concepções que norteiam o comportamento e a ações de pessoas", entendida esta questão no qual o individual não deve ser o eixo e sim as ideias que são apresentadas, é possível seguir caminhando neste processo evolutivo tão promissor, o coletivo sendo observado com real importância, sendo valorizadas as ideias e apresentando resultados que são fundamentais para que haja aprimoramento no futuro.

FLEXIBILIDADE E GESTÃO

No decorrer do processo educacional brasileiro, o ensino aprendizagem vem sendo reavaliado, transformado e estudado por várias gerações e, em particular, sendo questionado quanto à sua eficácia. O que podemos observar nestes séculos de modificações e evoluções é que indiscutivelmente a família tem responsabilidade fundamental para o sucesso do educando.

Revistas científicas mostram que a família está cada vez mais sendo introduzida no processo educacional, esta prática vem sendo adotada cada vez mais por instituições de ensino que usam esta importante ferramenta para aprimorar e desenvolver melhor seu trabalho e auxiliar seus educandos ao caminho tão esperado do êxito educacional.

De acordo com um artigo da Paidéia. "Quando se trabalha em conjunto com a

família, pode-se abrir um leque de novas possibilidades e assim facilitar o processo ensino aprendizagem", (Samartini, 1995). Este desafio se faz presente em vários ambientes educacionais do país, as mudanças estão acontecendo consideravelmente na última década. A comunidade ao entorno da escola deixa de ser meramente funcional, ou seja, que apenas cumpre a rotina participativa como em reuniões bimestrais e conselhos meramente burocráticos e passa a papel principal dividindo obrigações e participando ativamente das decisões da escola. O educando por sua vez interage de forma mais ativa e participa assiduamente dentro e fora da sala de aula, como protagonista juvenil e se sente parte da escola e não usuário.

Os desafios são muitos e o sucesso depende de como é elaborado, trabalhado e aceito pelos envolvidos neste processo, é necessário planejar, preparar, incentivar e, sobretudo inserir teoria e pratica de uma forma progressiva. A comunidade escolar envolve todo e qualquer membro do ambiente escolar e necessita de preparação de todos os envolvidos no trabalho diretamente para que tudo transcorra de maneira eficiente.

Neste contexto, devemos refletir sobre uma pratica construtiva que possa somar e auxiliar no processo de escolarização e não confundir ou tumultuar o processo vigente. É necessário pesquisar, avaliar e notadamente detectar se realmente esta pratica será bem quista e aceita por todos os envolvidos, é preciso ser coerente e ter muita vontade para fazer as mudanças.

O que deve ser ressaltado neste processo é o que esta comunidade envolvida deseja e precisa e também entender que cada comunidade tem seu processo e peculiaridade, o histórico não deve ser deixado de lado, e, todos os envolvidos, devem ser conscientizados do seu importante papel dentro do ambiente escolar. A história demonstra claramente essa tendência ao assistencialismo puro e imediato e cabe à escola mudar isso.

A escola é um ambiente de vivencia e convivência e, portanto tem em sua essência a comunidade na qual está inserida, e esta comunidade deve fazer parte dela com naturalidade e participação ativa, entendendo e valorizando sua importância como agente ativo e não passivo.

O ambiente escolar transforma se significativamente de acordo com a comunidade, sempre é importante observar as mudanças em questão e acompanhá-las de acordo com sua realidade, a comunidade não pode ser a única protagonista, mas, deve ser introduzida e acreditada como instrumento de grande relevância no contexto escolar. Saber analisar os acontecimentos e dividir responsabilidades é imprescindível para alcançar resultados satisfatórios, e, nesse quesito, os funcionários, os pais e alunos são fundamentais.

O gestor por sua vez, vem unir esse elo que comporta todos os envolvidos e agraciados com um ensino de qualidade, ele continua mantendo suas atividades e responsabilidades exigidas em seu cargo, porém com uma visão mais ampla e flexível para aceitar, compreender e direcionar de maneira competente e com reconhecimento de liderança.

O profissional que consegue entender esse papel tem suas metas definidas, estratégias formuladas, e a partir daí, deve buscar envolver toda a comunidade escolar em direção ao êxito de se obter um ambiente mais democrático e melhor construído embasado na realidade do ambiente em que a escola está inserida. Avaliações são necessárias e devem ser analisadas de maneira criteriosa para que tais desafios sejam, de fato, bons para a escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a elaboração deste artigo, pode se compreender um pouco mais sobre o processo da gestão democrática, se analisar a fundo, o histórico educacional, notaremos que, por vezes, perdeu se a oportunidade de avanço quando nos esbarramos nos processos burocráticos: regimentos, rotinas, formações antigas, etc.

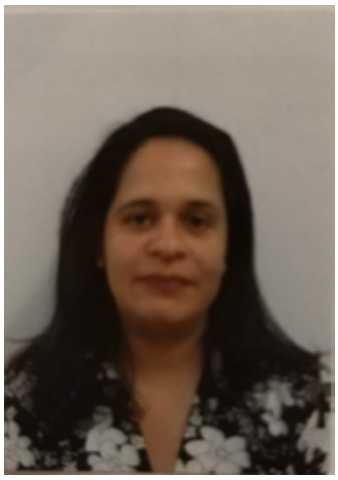
Esses processos impediram por muito tempo a evolução no ensino e na escola pública brasileira que se caracterizou por muito tempo num ensino padronizado e regular. Com as mudanças que ocorreram na sociedade, houve se a necessidade de mudar também no ambiente educacional.

A prática da gestão democrática é uma das mais importantes mudanças no quesito escolar. Há de se considerar que o ser humano se transforma o tempo todo e por isso precisa de adaptações, modificações e reais motivos para prosseguir.

A gestão democrática vem acrescentar mudanças significativas e beneficiar a todos, considerando aspectos importantes como o que a comunidade precisa, o que espera e quais são os verdadeiros fatos relevantes para que o ensino seja de qualidade, quais transformações devem ser efetivadas e como poderá fluir ajustando se à medida que o tempo e as transformações são necessárias e fundamentais.

Existem maneiras de alimentar o processo e continuar evoluindo, cabe ao gestor à flexibilidade e a comunidade a participação e conscientização de seu papel e da importância da educação no quadro social.

A gestão participativa é um caminho para uma nova visão de mundo. É preciso mudar a realidade atual na qual a própria sociedade já demonstra insatisfação, no Brasil, a população clama por mudanças, exigem transformações e querem participar das decisões dentro e fora da escola como sugere a atual situação do país e também do Estado de São Paulo que está unificando o currículo pautado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), consolidando o Currículo Paulista que deve estar consolidado em 2020 e traz diversas mudanças para o universo escolar e as escolas que já possuem um encaminhamento à gestão democrática, já estão um passo a frente das demais.



LUCÉLIA DA SILVA ORESTE

Graduação em Letras pela UNIB Universidade Ibirapuera (2005); Graduação em Pedagogia pela FALC Faculdade da Aldeia de Carapicuíba (2014) Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I - na EMEF Tenente Alípio Andrade Serpa.

REFERÊNCIAS

CHAUI, Marilena de Sousa. Cultura e Democracia: O Discurso Competente e Outras Falas. São Paulo: Ed Cortez, 1993.

COSTA, A., FERNANDES, E.N., SOUZA, G. A Proletarização do Professor: Neoliberalismo na Educação. São Paulo: Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2009.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto et al. Gestão Democrática da Educação. São Paulo: Ed. Cortez, 2013.

FREIRE, Wendel et al. Gestão Democrática. Rio de Janeiro: Ed. Wac, 2009.

HORA, Dinair Leal da. Gestão democrática na escola. Campinas: Ed. Papirus, 2012.

HORA, Dinair Leal da. Gestão educacional democrática. Campinas: Ed. Alínea, 2010.

LUCK, Heloísa et al. A escola participativa. Petrópolis: Ed. Vozes, 2012.

LUCK, Heloísa. A gestão participativa na escola. Petrópolis: Ed. Vozes Ltda, 2006.

LUCK, Heloísa. Concepções e processos democráticos de gestão educacional. Petrópolis: Ed. Vozes Ltda, 2006.

LUCK, Heloísa. Gestão da cultura e do clima organizacional da escola. Petrópolis: Ed. Vozes Ltda, 2010.

LUCK, Heloísa. Liderança em gestão escolar. Petrópolis: Ed. Vozes Ltda, 2008.

SZYMANSKI, Heloisa. Práticas educativas familiares e o sentido da constituição identitária. São Paulo. Paidéia, 2006.

THIN, Daniel. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. Revista Brasileira de Educação, v. 11 n. 32 maio/ago. 2006.

A SERIEDADE DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO: Este artigo tem como objetivo mostrar a importância da atuação dos professores como intelectuais, agentes transformadores para a formação do aluno como cidadão crítico. E quais as mudanças de visão dos professores e dos pais em relação aos jogos e brincadeiras para o desenvolvimento das crianças. Há muitos estudos que trabalham os jogos dentro das escolas como uma estratégia eficaz para o desenvolvimento cognitivo das crianças. Os professores devem buscar meios de trabalhar os conteúdos a serem transmitidos, de uma forma mais prazerosa, descontraída, utilizando-se do lúdico, pois brincando as crianças experimentam, descobrem, inventam, aprendem e conferem habilidades. Além de estimularem a curiosidade, a autoconfiança e a autonomia, proporcionam o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração e da atenção. As crianças aprendem muito quando brincam e aproveitar essa ferramenta é muito importante dentro de sala de aula.

Palavras-chave: Aprendizagem; Brincar; Educação; Jogos.

INTRODUÇÃO

A palavra jogo, na língua portuguesa, tem o significado de divertimento, passatempo, zombaria. A ação de jogar acaba se confundindo com brinquedos ou brincadeiras livres de regras, mas eles têm sido tema de muitas reflexões por parte de vários pensadores que aprofundaram seus estudos e identificaram sua importância para o desenvolvimento do ser humano nos aspectos físico, social, cognitivo e emocional, especialmente para o educando.

A própria escola vem ignorando a individualidade de cada aluno, não respeita as diversidades e o tempo de cada um, o professor apenas deve cumprir o planejamento proposto e fazer atingir as metas que a escola define. Ela propõe exercícios sem sentido algum, ensina apenas um conjunto de regras sem valores para o aluno.

O professor deve criar mecanismos de não deixar a sua aula cair numa rotina, nos quais os alunos se tornem cada vez mais desinteressados e desestimulados no processo de aprendizagem.

Devemos educar nosso aluno para ser um cidadão critico reflexivo e dinâmico, capacitado intelectualmente e profissionalmente para atender as exigências do mercado. E para isso o professor precisa atuar também de maneira crítica e reflexiva.

Como educadoras o objetivo desse estudo é discutir algumas atitudes e comportamentos dos professores de educação infantil, em relação ao brincar com base nas experiências e de estudos sobre atividades lúdicas e como são importantes para o desenvolvimento infantil.

Esse artigo tem como objetivo analisar a importância do brincar e das brincadeiras dentro das escolas de Educação Infantil, nas quais as crianças conseguem desenvolver melhor sua capacidade de aprendizagem com os jogos e as brincadeiras. Analisando a importância do brincar e das dinâmicas na educação infantil, com crianças de cinco anos juntos com os professores e observar a utilização das brincadeiras e dinâmicas na capacidade de aprendizagem dos alunos pequenos.

O objetivo desse estudo foi discutir atitudes e comportamentos do professor, em formação inicial e que atuam na educação básica, em relação ao brincar com base na sua experiência na participação em uma atividade lúdica.

Fazendo com que os educadores desenvolvam uma prática educacional voltada para seus alunos, tornando-os pessoas atuantes e críticos. Precisamos tomar consciência que nossas atitudes como educadores de educação infantil devem ser repensadas, elevando o conhecimento do professor à respeito das atividades lúdicas.

O jogo e o brincar devem ser um tema bastante estudado dentro das escolas de Educação Infantil, na qual a criança está dentro da fase correta para aprender diversos valores e com isso aprendem de forma mais significativa.

A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A constante reflexão das práticas pedagógicas é uma iniciativa básica para que a escola possa se tornar um verdadeiro ambiente para a aprendizagem. Buscamos analisar sobre a contribuição das brincadeiras e dos jogos no desenvolvimento da aprendizagem das crianças, pois a utilização deles estimula a aprendizagem na educação infantil, por meio dos mesmos, a aprendizagem acontece de maneira lúdica e muito significativa proporcionando ao educando o prazer de aprender.

É por meio das brincadeiras e dos jogos que a criança constrói o seu universo, manipulando-o e trazendo para a sua realidade, situações inusitadas do seu mundo imaginário.

O brincar possibilita o desenvolvimento, não sendo apenas um instrumento didático facilitador para o aprendizado, pois os jogos e as brincadeiras influenciam em áreas do desenvolvimento infantil como: motricidade, inteligência, sociabilidade, afetividade e sua criatividade. O brinquedo contribui e muito para a criança exteriorizar seu potencial criativo.

Percebemos que a criança brinca e joga, desde os primeiros anos e logo toma consciência do imaginário, da imitação e das regras, tornando também fonte de prazer. Por meio do brincar a criança tem uma experiência vivenciada, uma vez que a mesma descobre um mundo mágico, inventa, cria, estimula habilidades, a curiosidade e em especial a sua independência.

A criança constrói suas próprias ideias sobre o mundo que a cerca, mediante a realização dos jogos e brincadeiras, refletindo com isso seu desenvolvimento psicológico e cognitivo em que se encontra.

No momento que o professor de Educação Infantil compreender a importância de se avaliar os mecanismos e raciocínio empregados em cada brincadeira, deixa de lado o certo e o errado. Passando a valorizar todas as ideias elaboradas pelas crianças, competindo ao professor apenas conduzir o aluno a refletir, para que a própria criança faça suas reformulações e atinja de maneira significativa o seu aprendizado.

Quando jogos e brincadeiras são utilizados dentro da escola, com uma visão pedagógica estimula o desenvolvimento psicomotor, emocional, afetivo, cognitivo entre outras áreas de aprendizagem, mas devemos identificar as necessidades individuais de cada aluno para que possa estabelecer uma estratégia que supra essas carências.

Precisamos como educadores, entender melhor as necessidades e dificuldades mais imediatas do sujeito e utilizar as atividades lúdicas justamente na busca de possibilidades de aprendizagem e compreensão não só de conteúdos mas de valores também.

Utilizar os jogos para ensinar é um caminho para o educador desenvolver aulas mais interessantes, descontraídas e dinâmicas, podendo competir em igualdade de condições com os inúmeros recursos a que os alunos têm acesso fora da escola, despertando ou estimulando sua vontade de frequentar com assiduidade a sala de aula e

incentivando seu envolvimento no processo ensino-aprendizagem, já que aprende e se diverte ao mesmo tempo.

Nesse processo o professor é a peça fundamental, devendo ser um elemento essencial. Educar não se limita em repassar informações ou mostrar apenas um caminho, ajudando as crianças a tomarem consciência de si mesmas, e da sociedade em que vive e deve interagir. O professor deve oferecer várias ferramentas para que a criança possa escolher seus caminhos, construir valores, ter uma visão de mundo e considerar as circunstâncias adversas que cada um irá encontrar.

Atualmente o que predomina são os brinquedos industrializados, muitos estudiosos apontam que os setores produtivos estão disponibilizando brinquedos na área educacional, brinquedo é brinquedo. O brincar não significa perda de tempo como também não é uma forma de preenchimento de tempo, mas uma maneira de se colocar a criança de frente com o objeto, muito embora nem sempre a brincadeira envolva um brinquedo, ou algum objeto.

O brinquedo possibilita o desenvolvimento total da criança, pois envolve afetivamente no seu convívio social. A brincadeira faz parte do mundo das crianças. Nesse momento que a criança experimenta, organiza-se, regula-se, constrói normas para si e para o seu grupo.

O brincar é uma das formas de linguagem que a criança usa para entender e interagir; consigo mesma, com seus pares e com o próprio mundo. Devemos destacar a importância de valorizar as atividades lúdicas na Educação Infantil, pois essas atividades fazem com que as crianças possam incorporar em suas brincadeiras conhecimentos que foram construindo.

O brinquedo vem sendo valorizado, por ser um componente ativo do processo educacional, é um poderoso auxiliar da aprendizagem, sua presença desponta como um dos indicadores importantes para a definição de práticas educativas de qualidade em escolas de Educação Infantil.

A brincadeira faz a criança ser criança.

UM OLHAR PARA OS JOGOS

A psicopedagogia é um ramo que opra de forma preventiva e terapêutica, e posiciona-se para compreender os processos do desenvolvimento e das aprendizagens humanas, recorrendo a várias estratégias pedagógicas com o objetivo de solucionar problemas que podem surgir nos processos de transmissão e assimilação dos conhecimentos. Assim, o papel do psicopedagogo é de muita importância dentro do processo ensino-aprendizagem.

O conhecimento e entendimento dos fatores etiológicos das dificuldades de aprendizagem, bem como a significação emocional do problema na família e na escola, leva o professor a determinar qual o instrumento que poderá levar o aluno aprenda de maneira mais fácil, e os jogos podem ser utilizados sempre que for conveniente.

Por meio do jogo conseguiremos estimular a concentração, adequar estratégias, treinar a coordenação motora, proporcionar uma

forma de treinar a perseverança e criar situações no qual o aluno desenvolva atitudes de cooperação com o grupo, e assim, promover o processo ensino-aprendizagem em um ambiente favorável para que a criança atinja os objetivos propostos em cada atividade que fará.

A atividade do jogo, quando realizada com certa frequência em sala de aula, promove uma gradativa autonomia para a iniciativa, responsabilidade e organização com as tarefas escolares, favorecendo o desenvolvimento da autodisciplina, assim, não há desgaste na relação.

A ideia de um ensino despertado pelo interesse do aluno acabou transformando o sentido do que se entende por material pedagógico e cada criança ou adolescente, passou a ser um desafio à competência do professor e este percebeu que a força que comanda o processo de aprendizagem é o interesse. É assim que o jogo ganha um espaço como o instrumento ideal de aprendizagem, na medida em que estimula a interesse do aluno. O jogo ajuda a criança e adolescente a construir novas descobertas, desenvolve e enriquece sua personalidade e simboliza um instrumento pedagógico que leva ao professor a condição de condutor.

É sabido que quase todas as crianças gostam de jogos e brincadeiras. Pesquisas recentes afirmam que o lúdico é indispensável para o aprendizado da criança e o adolescente, pois além de auxiliá-la em seu desenvolvimento psicológico, essas atividades facilitam a integração social e a organização, sendo, portanto, fundamental na formação do caráter do educando. Os jogos podem proporcionar vários benefícios no aprendizado das diversas áreas escolares.

E partindo do ponto que a educação é um processo interativo percebeu-se que o aluno pode construir o seu conhecimento por meio de atividades lúdicas, nos quais podem dividir com os demais colegas suas experiências mobilizando as experiências educativas e a expressão do conhecimento.

É necessário que os professores invistam na sua formação, buscando meios para inovar a suas práticas de ensino, pois existem alunos só conseguem codificar os conteúdos, quando o professor busca meios que facilitam a aprendizagem. Por essa razão é que os professores necessitam de uma formação continuada, pois a formação continuada está baseada em ações de reformulações do conhecimento/conteúdo.

É possível melhorar o desempenho do aprendizado de nossos alunos, introduzindo o lúdico como fator central da didática escolar, pois é muito importante para o desenvolvimento humano.

O lúdico é qualquer atividade em que existe uma concentração espontânea de energias com a finalidade de obter prazer da qual os indivíduos participam com envolvimento profundo e não por obrigação, tudo que da prazer em fazer, atividades que nos fazem sentir bem, nos envolvem na concentração cognitiva e emocional.

O mundo contemporâneo e a escola devem reconhecer que existem nas escolas turmas heterogêneas que necessitam de novas estratégias de ensino. E é por meio da criação dessas estratégias que se consegue alcançarem o objetivo central que é o

aprendizado dos seus educandos, o professor utilizando atividades lúdicas facilitam o aprendizado, a interação, a cooperação e a socialização da sala.

A constante reflexão das práticas pedagógicas é uma iniciativa básica para que a escola possa vire um verdadeiro ambiente para que haja aprendizagem. Buscamos analisar sobre a contribuição das brincadeiras e dos jogos no aumento da aprendizagem das crianças, pois o emprego deles estimula a aprendizagem no ensino infantil, com esse estimulo, a aprendizagem acontece de maneira lúdica e muito significativa proporcionando ao educando o prazer de aprender.

APLICAÇÕES DOS JOGOS COMO FACILITADOR DO APRENDIZADO

Existem várias formas para que possamos deixar o estudo da matemática mais amigável, algumas delas são as brincadeiras, os jogos, etc. O brincar na fase inicial especialmente faz parte da vida, é um momento espontâneo, na qual a criança pode expressar-se, desenvolver o lado cognitivo, intelectual, social, etc.

Na pedagogia tradicional, segundo Ortiz (2005) o uso de jogos não era bem visto, uma vez que a escola deveria ser um centro nos quais os alunos devem sair preparados para enfrentar o mundo do trabalho e tornarem-se cidadãos para a sociedade. Como trabalho e brincadeiras não combinam então esta prática não era bem-vinda. Na pedagogia atual, já temos outras vertentes, nos quais os jogos passam a ter fundamental importância para o processo do ensino-aprendizagem. O jogo deve ser utilizado como facilitador da formação do aluno.

Considerando que na pedagogia tradicional existe uma grande dificuldade no aprendizado, então temos a convicção de que a metodologia utilizada ainda nos dias de hoje não é a mais apropriada.

Segundo o educador Zoltan Paul Dienes (apud Neto, 1988), as etapas no aprendizado ocorrem da seguinte forma:

Jogo livre - etapa da curiosidade; Regras do jogo - as próprias crianças começam a impor regras: fazer montagens, classificar, ordenar, etc.; Jogo do isomorfismo - as crianças começam a perceber semelhanças entre os diversos jogos praticados. Desenvolve-se a parte quantitativa e semelhanças; Representação - conscientização de uma abstração por meio de um processo de representação da situação; Linguagem inventada - a criança toma plena consciência da abstração. É capaz de descrever, representar e verbalizar a abstração; e Teoremas - Última etapa, a criança já é capaz de manipular sistemas formais.

Utilizar jogos neste processo vai estimular o aluno no desenvolvimento do seu raciocínio lógico. O jogo desperta no aluno grande vontade e a curiosidade em tentar solucionar o desafio proposto. A atividade lúdica desenvolve o raciocínio, as habilidades, o conhecimento, etc. A criança consegue aprender muito com as brincadeiras, de forma saudável e prazerosa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente as escolas e os professor já aplicam os jogos dentro das suas práticas pedagógicas e dentro dos planejamentos, esses novos conhecimentos possibilita melhores instrumentos para enfrentar os desafios do dia a dia, acarretando mais chances de desenvolverem às novas relações sociais impostas na sociedade em que vivemos, provocando a exclusão econômica, política e cultural.

Os professores precisam repensar a formação das crianças, auxiliando-as a tomarem o rumo correto para a realização de um projeto de vida, mudando um pouco suas perspectivas de vida, melhorando as chances de mudarem o ciclo vicioso em que se encontram quando nascem numa família mais pobre.

É importante trazer para dentro da sala maneiras de mostrar que todas as crianças possuem a capacidade de ganhar, sendo no jogo, sendo na vida real, é importante mostrar aos nossos alunos, que muito do que serão no futuro não depende da classe social que eles vieram, mas se eles buscarem uma formação se empenharem nos estudos, terão mais chances na vida.

A escola precisa mostrar o poder político da população para buscar os valores sociais calcados na emancipação humana, vinculada à vontade democrática, é importante mostrar para as crianças que elas são iguais perante as leis, e que terão as mesmas chances de melhorar de vida se buscarem isso.

Todos esses desafios, as contradições do progresso, os novos empregos, a organização social, os problemas que nós mesmos estamos criando e os problemas futuros, especialmente com o meio ambiente, é importante criarmos condições dentro de sala de aula, para que as gerações futuras, percebam desde pequenos que é necessário fugir desse ciclo vicioso, e pensando formas de solucionar esses problemas, sendo necessário que se empenhem nos estudos.

Devemos pensar na formação do individuo, para ser um critico, com consciência reflexiva, capazes de imaginar um mundo menos cruel. Capaz de indagar diante as injustiças sociais, discriminação das classes menos favorecidas, negros, índios, mulheres e todos que injustiçados socialmente.

ANGELITA FARIA MARQUES DE OLIVEIRA

Graduação em Letras pela UNIESP (2008); Graduação em Pedagogia pela UNIARARAS (2012); Especialista em LIBRAS pela UNINTER (2014) Professor de Atendimento Educacional Especializado – PAEE na EMEF CEU Jambeiro.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes, Educação Lúdica: Técnica e Jogos Pedagógicos. SP: Loja, 1990.

ALVES, D. O. Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional. Brasília. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. 36 p.

BERGAMO, Regiane Banzzato. Pesquisa e prática profissional: educação especial. Curitiba: IBPEX, 2007

BEYER, Hugo Otto. O fazer psicopedagógico. Porto Alegre: Mediação, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares. Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/ SEF/ SEESP, 1999.

_____.Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 4ª ed. 2005a.

_____. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro 2001.

BORIN, J. Jogos e Resolução de Problemas: Uma estratégia para as aulas de matemática. São Paulo: IME-USP, 1995.

DEMO, Pedro. Pesquisa e construção do conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1991.

GIROUX, Henry A. Os Professores como intelectuais transformadores: rumo a uma nova pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KINCHELOE, Joe L. A natureza do pensamento pós-formal. A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno. Porto Alegre. Artes Médicas, 1997.

KISHIMOTO, T. M. (org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a Educação Infantil. 6ª ed. São Paulo: Centage Learning, 2011.

MAZZOTTA, Marcos J.S. Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Fundamentos da educação especial. São Paulo: Pioneira, 1982.

KARAGIANNIS, A.; STAINBCK, S. Fundamentos do ensino inclusivo. In: STAINBACK, Susan. Inclusão: um guia para educadores. tradução Magda franças Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

MITTLER, Peter. Educação Inclusiva: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOURA, Maria Cecília. O Surdo: Caminhos para uma nova identidade. 1 ed. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

OMOTE, Sadão. Inclusão: intenção e realidade. Marília: Fundepe, 2004.

PIAGET, J. A psicologia da criança. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: Construindo uma sociedade para todos. 3ª ed. Rio de Janeiro; WVA, 1999.

SOARES, Maria Aparecida Leite. A Educação do Surdo no Brasil. EDUSF; Editora: Autores Associados, 1999.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SEVERINO. Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 23ª edição Revista e Ampliada. São Paulo. Cortez, 2007.

WINNICOTT, D. W. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO: A abordagem da matemática na Educação Infantil tem como finalidade proporcionar oportunidade para que os estudantes desenvolvam a capacidade de estabelecer aproximações a algumas noções de matemática presentes no seu cotidiano. O recurso dos jogos, quando bem planejado e utilizado eventualmente em sala de aula, proporciona uma melhora no desempenho dos estudantes, utilizar a ludicidade no ensino-aprendizagem, considerar a realidade e fatos do cotidiano são aspectos extremamente influenciáveis nessa etapa de construção do conhecimento. Com isso, o conhecimento e o empenho dos educadores em produzir uma prática diferenciada, considerando que construir uma relação professor-estudante vem a facilitar na identificação de possíveis dificuldades ou nos interesses dos estudantes.

Palavras-chave: Matemática; Educação Infantil; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

É considerável o número de alunos que enfrentam problemas nas disciplinas da Matemática. Isso ocasiona um elevado índice de repetência futuramente.

A Matemática faz-se presente em diversas atividades realizadas pelas crianças e oferece aos homens, em geral, várias situações que possibilitam o desenvolvimento do raciocínio lógico, da criatividade e a capacidade de resolver problemas.

A metodologia utilizada foi a bibliográfica, com o intuito de colher um material significativo e colaborativo para as reflexões/discussões do ensino da matemática na Educação Infantil. Assim, esse texto baseia-se no levantamento de dados, fontes, informações e pesquisas que colaboraram com o estudo desse tema. O processo pelo qual se obteve os dados foi por meio de livros, teses, dissertações, artigos e outras publicações.

Este artigo foi desenvolvido para mostrar como as práticas de ensino, as concepções dos professores influenciam a aprendizagem e os modos existentes para utilizar a matemática, na Educação Infantil. Tendo por objetivo principal apresentar o ensino da matemática, com base em algumas discussões, práticas e ideias sobre esse campo tão importante no ensino escolar.

Tendo como objetivo específico compreender a importância do lúdico no ensino da matemática na educação infantil mostrando alguns conceitos do brincar e do jogo, assim como as contribuições de alguns autores da área acerca dessa temática que é tão importante, quando falamos da Educação Infantil.

Em uma sociedade caracterizada pelo conhecimento e pela comunicação, como a atual, é preciso que os estudantes tenham domínio de determinadas competências para que possam ser aplicadas em sua vida cotidiana. Baseando nisso, a presente pesquisa busca mostrar algumas ideias de autores da área, alegando que os procedimentos lúdicos que o estimule a aprender a matemática e que o conduza a uma aprendizagem significativa, desmistificando a ideia de que a matemática é apenas um amontoado de números, que aparentemente não lhe tem serventia alguma.

É importante ressaltar que com frequência, muitos docentes alegam que uma grande maioria de seus alunos possuem certo desinteresse pela matemática ou então que “nada sabem de matemática”. Em parte, é bem verdade que diariamente em sala de aula depara-se com situações semelhantes a essas, especificamente, a chamada falta de interesse. Partindo disso, pode-se supor que essa falta de interesse tem a ver com os procedimentos metodológicos utilizados em grande parte das escolas para o ensino da matemática.

Desse modo justifica a necessidade da presente pesquisa para elucidar a perspectiva de trabalhar os conteúdos matemáticos na Educação Infantil de modo concreto, afim de que os alunos obtenham uma aprendizagem significativa.

Nesse sentido, a pesquisa bibliográfica procura esclarecer questões ou um problema

com base em referências teóricas publicadas em documentos. Pode ser desempenhada independente ou como parte da pesquisa descritiva ou experimental. Busca conhecer e analisar as contribuições culturais e científicas já existentes sobre um determinado assunto, tema ou problema.

A matemática faz parte da vida de todos nós desde o primeiro momento, quando criança começa a socialização entre familiares, a participar de notícias em geral e a qualquer assunto que remeta a pensar, raciocinar, contar, utilizar os números e formas. A criança, muitas vezes, já começa a contar sem a menor dificuldade, a fazer relações com o que compra e o que ainda pode comprar e sem saber que a matemática faz parte dos seus dias e de cada ação realizada. Mas, quando se entra na escola alguns educandos encaram o aprendizado da matemática como difícil e a partir daí vão surgindo as dificuldades que precisam ser encaradas e sanadas desde o início, para que essa disciplina prazerosa e importante não seja caracterizada como um problema de dificuldade de aprendizagem.

Segundo os autores,

Com o olhar na infância, então a professora terá que procurar subsídios, seja para ensinar língua, Ciências ou Matemática, mas também necessitará aprofundar sua análise para favorecer as habilidades expressivas e criativas, defender os tempos e espaços de jogo e encontrar a maneira de conter afetivamente os pequenos. (DUHALDE E CUBERES, 1998, p. 27-28).

Os autores ainda afirmam que a evidência empírica e numerosas investigações reafirmam que os números sempre formaram parte da vida cotidiana dos pré-escolares. Em consequência, dificilmente estiveram ausentes nas salas de aulas do jardim. Pode haver faltado, no entanto, um ensino explícito dos mesmos e, em todo caso, os erros didáticos cometidos na iniciação matemática obedeceram às teorias hoje questionadas. Sabemos que a maioria das crianças nasce e convive em um mundo no qual o número é uma forma de expressão e comunicação com sentido: a troca, a compra, a venda, a resolução de problemas que têm a ver com a reunião e a distribuição de objetos que formam parte da cultura adquirida na infância. Isto ocorre além de toda, a intencionalidade didática, de todo ensino previsto de maneira.

Nesse sentido, as práticas pedagógicas juntamente com os saberes prévios que as crianças trazem, a escolha de atividades e caminhos diferentes para trabalhar essa disciplina é essencial no resultado da construção do conhecimento, e o educador com seu conhecimento e suas concepções deverá ser capaz de encontrar pontos que englobem as dificuldades e os interesses dos alunos. Assim, a abordagem dos conteúdos precisa de um contexto flexível que adapte a cada criança, que traga atividades diferenciadas envolvendo brincadeiras, resolução de problemas, jogos e trabalhos em grupos que irão tratar de vários assuntos envolvendo as vivências do cotidiano dos mesmos.

Entender que teoria e prática sempre se modificam e renovam é também um aspecto importante no trabalho com os educandos,

pois com as capacitações dos professores se torna possível inovar os métodos, com isso produzir atividades diferenciadas e outros tipos de socialização.

Assim, os métodos utilizados, as concepções seguidas e as atividades diversificadas dos educadores vão construindo uma interface no ensino da matemática capaz de apresentar e contribuir significativamente para o uso dessa disciplina na vida da criança, fazendo também uma introdução rica e completa para percorrer as próximas fases dessa aprendizagem sem deixar dificuldades guardadas que poderão atrapalhar a aprender os outros assuntos tragos pela matemática.

O ENSINO DA MATEMÁTICA POR MEIO DO LÚDICO

Um assunto muito discutido ultimamente são as atividades lúdicas e suas finalidades na Educação Infantil. Conduzir a criança à busca e ao domínio de um conhecimento mais abstrato, misturar habilmente uma parcela de esforço e uma boa dose de brincadeira, transformaria o aprendizado num jogo bem-sucedido.

O lúdico proporciona sensação de prazer e bem-estar. Kishimoto (1994) afirma que o jogo é importante para o desenvolvimento infantil, porque propicia a descontração, a aquisição de regras, a expressão do imaginário e a apropriação do conhecimento.

Podemos dizer que o jogo serve como meio de exploração e invenção, reduz a consequência os erros e dos fracassos da criança, permitindo que ela desenvolva sua iniciativa, sua autoconfiança, sua autonomia. No fundo, o jogo é uma atividade séria que não tem consequência frustrante para a criança. (SMOLE, 1996, p.25).

O aprendizado lúdico desenvolve a confiança, fazendo com que a criança participe ativamente de cada atividade sem ter medo de errar.

Dessa forma cria-se um ambiente para o trabalho em grupo, em que as crianças aprendem a compartilhar, dividir e ajudar o próximo em qualquer situação.

Segundo Kishimoto (1994), o jogo estimula a exploração e a solução de problemas e, por ser livre de pressões cria um clima adequado para a investigação e a busca de soluções.

O jogo pode ser trabalhado individualmente, em duplas ou em grupos, mas deve ser algo em que crie um espaço de confiança e criatividade para ser desenvolvido de maneira agradável e espontânea.

Por essas características é que se pode afirmar que o jogo propicia situações que, podendo ser comparadas a problemas, exigem soluções vivas, originais, rápidas. Nesse processo, o planejamento, a busca por melhores jogadas e a utilização de conhecimentos adquiridos anteriormente propiciam a aquisição de novas ideias, novos conhecimentos" [...] (SMOLE, 1996, p. 138).

Os jogos trazem situações de problemas em que cada indivíduo deve encontrar o caminho correto para chegar ao final, com isso, a criança aprende a desenvolver diferentes estratégias valendo-se em cada desafio criado nos jogos.

O BRINCAR

O que é o brincar? O brincar nada mais é que fingir uma situação real, encenar, exercer o papel de alguém que tem desejo.

Cada criança, em suas brincadeiras, se comporta como um poeta, ao passo que cria seu próprio mundo, isto é, ao mesmo tempo que transpõe os elementos formadores de seu mundo para uma nova ordem, mais agradável e conveniente para ela.

Sendo assim, a criança consegue fugir da realidade a partir do brincar. A imaginação é um processo psicológico novo para cada criança o que representa uma forma especificamente humana de atividade consciente, que não está presente na consciência das crianças muito pequenas; tal imaginação surge primeira em forma de jogo.

Mas, o que muitos não percebem é que é brincando que todos exploram uma variedade de experiência no decorrer de cada situação, no entanto a criança brinca de acordo com sua realidade, as vivencias de cada dia.

Para muitos fora do processo de educação, o brincar é simplesmente uma forma de acalmar a criança, deixando-a livre para fazer o que quiser. Mas o brincar na escola tem o objetivo de proporcionar o desenvolvimento da aprendizagem.

Ainda hoje, muitos professores acreditam que o brincar se resume em brincadeiras que trabalhem a coordenação motora, como o correr, pular e arremessar.

O JOGO

A palavra “jogo” tem vários significados, quando pronunciada é possível que se entenda de várias maneiras. 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.

São jogando que a criança mostra as suas vivências. Ela transforma o real de acordo com seus desejos, no entanto, pode-se afirmar que a criança assimila e constrói a partir do jogo.

Segundo Kishimoto (1998), as situações de jogo são consideradas como parte das atividades pedagógicas, porque são elementos estimuladores do desenvolvimento.

Os jogos, para as crianças da Educação Infantil, constituem-se em atividades que trazem grandes benefícios para a aprendizagem, satisfazendo as necessidades do ensino.

Assim como a poesia, os jogos infantis despertam o imaginário, a memória dos tempos passados.

Cada professor deve pesquisar, criar e aplicar os seus jogos, mas sempre estando de acordo com os objetivos do ensino e da aprendizagem.

Então, a criança deve agir junto ao professor, seguindo as regras de cada atividade. Por sua vez, ao professor cabe criar novos jogos e novas regras.

O JOGO COMO FACILITADOR DA APRENDIZAGEM

Desde tempos atrás, nota-se os problemas

do ensino da matemática, na qual muitos alunos não se interessam por ela, tornando assim o ensino da matemática cada vez monótono e maçante.

Com o passar do tempo, vários métodos foram sendo colocados em prática. Dessa forma, os jogos foram trazidos para a sala de aula, tornando o aprendizado mais lúdico.

Nesta perspectiva,

o jogo torna-se conteúdo assumido, com 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, pp. 80 - 81)

Os jogos, no ensino da matemática, proporcionam a sensação de prazer e bem - estar, devolvem o gosto pelos números, deixando a criança livre para se expressar, não tendo medo de errar e expuser as suas opiniões.

Para as crianças a serventia dos jogos, no ensino da matemática, se tornou algo mais do que necessário para a aprendizagem, pois é jogando e brincando que todos irão se entender e compreender melhor.

O jogo na educação matemática passa a ter o caráter de material de ensino quando é considerado promotor de aprendizagem, por meio dele é que os alunos irão compreender as finalidades, regras e situações de aprendizagem oferecidas.

O jogo na educação matemática passa a ter o caráter de material de ensino quando é considerado promotor de aprendizagem. A criança se coloca diante de situações lúdicas, aprende a estrutura lógica da brincadeira e, deste modo, aprende também a estrutura matemática presente.

Os professores não devem esquecer-se de passar aos alunos a importância das regras e, com isso, o jogo só deve começar a partir do momento em que todos os jogadores conseguirem compreender os significados das regras e da cooperação.

Trabalhando o significado das regras pelo jogo, desde a infância, a criança cresce aprendendo o sentido das coisas, compreendendo o que pode e o que não pode, diferenciando o certo do errado. Além disso, os conceitos matemáticos podem ser trabalhados e construídos de forma prazerosa.

A instituição da Educação Infantil pode ajudar as crianças a organizarem melhor as suas informações e estratégias, bem como proporcionar condições para a aquisição de novos conhecimentos matemáticos. O trabalho com noções matemáticas na educação infantil atende, por um lado, às necessidades das próprias crianças de construírem conhecimentos que nos incidam mais variados domínios do pensamento, por outro, corresponde a uma necessidade social de instrumentalizá-las melhor para viver, participar e compreender um mundo que exige diferentes conhecimentos e habilidades.

Justamente por todos esses benefícios que o aprendizado da Matemática nos proporciona, é que o método utilizado pelos professores vem sendo discutido.

Para alguns alunos que não tiveram a oportunidade de um conhecimento espontâneo e gradual, a Matemática torna-se um trauma em toda sua formação acadêmica.

Atualmente, o ensino por meio do lúdico vem ganhando cada vez mais espaço. O que antes era ensinado de forma repetitiva e sem criatividade, hoje já está sendo substituído por jogos e brincadeiras divertidas e educativas. Nada mais propício e eficaz em se falando de Educação Infantil, pois a criança em contato com jogos e brinquedos sente-se em seu mundo, estimulando seu interesse e atenção de forma prazerosa.

Utilizar o jogo na Educação Infantil significa transportar para o campo de ensino-aprendizagem condições para maximizar a construção do conhecimento, introduzindo as propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora.

A utilização do lúdico no ensino da Matemática, na educação infantil, aplicada de forma correta, pode favorecer muito a aprendizagem do aluno.

O jogo pode tornar-se uma estratégia didática quando as situações são planejadas e orientadas pelo adulto destinada 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 serão decorrentes.

O desenvolvimento de situações envolvendo matemática no nosso dia-a-dia, o conhecimento dos números, o saber contar, noções de espaço físico, medidas e formas, a estimulação da autoconfiança da criança ao se deparar com problemas e desafios.

Segundo o RCNEI (1998), os conteúdos de Matemática devem ser selecionados, levando em conta os conhecimentos que as crianças possuem ampliando-os cada vez mais.

Na fase de 0 a 3 anos, a criança está naturalmente inserida no mundo da Matemática, é nessa idade que a criança desenvolve a noção espacial, a capacidade de estratégia e raciocínio lógico, ao engatinharem e andarem pelos lugares.

Os jogos de encaixe, brincadeiras de faz-de-conta, painéis com datas de aniversários e medidas (peso, tamanho, etc.) também são excelentes opções de atividades para o professor estar trabalhando com as crianças. A música é essencial nessa fase, pois desenvolve o ritmo, memorização e sequência por mediante das letras, além de trabalhar a expressão corporal.

Na fase dos 4 aos 6 anos, o RCNEI (1998) divide os conteúdos em três blocos: "Números e Sistema de Numeração", "Grandezas e Medidas" e "Espaço e Forma".

Esses três blocos devem ser trabalhados de forma integrada. A compreensão dos números, bem como de muitas das noções relativas ao espaço e às formas, é possível graças às medidas.

É por meio das grandezas e medidas que a criança compreenderá muitos conceitos matemáticos. Elas estão presentes o tempo todo no dia-a-dia das crianças, pois aprendem qual brinquedo é mais leve e qual é o mais pesado, qual objeto está perto e qual está longe, sabem quando um copo está cheio ou não, entre outras coisas.

O professor pode propor atividades criativas para trabalhar com esses dois conceitos, explorando e ampliando o conhecimento dos alunos. Podem ser trabalhados alimentos quentes e frios, desenvolvendo a noção de temperatura; trabalhar medindo a sala e os amigos, proporcionando o desenvolvimento da capacidade de observação, comparação sensorial e comparação entre dois objetos ou pessoas; trabalhar com calendários e datas comemorativas como: aniversários, Natal, dia das mães/pais, etc.

O desenho é uma atividade rica nesses dois conceitos, pois as crianças podem representar a realidade no papel utilizando diferentes materiais (massa de modelar, areia, argila, etc).

Outra atividade importante para esse desenvolvimento é a construção de maquetes. As crianças exploram o espaço ao seu redor e, progressivamente, por meio da percepção e da maior coordenação de movimentos, descobrem profundidades, analisam objetos, formas, dimensões, organizam mentalmente seus deslocamentos. Aos poucos, também antecipam seus deslocamentos podendo representá-los por meio de desenhos, estabelecendo relações de contorno e vizinhança. Uma rica experiência nesse campo possibilita a construção de sistemas de referências mentais mais amplos que permitem às crianças estreitarem a relação entre o observado e representado. (RCNEI, 1998, p.230)

É por intermédio da curiosidade que as crianças vão explorando o mundo e descobrindo cada vez mais sobre ele, criando conceitos por intermédio de jogos e atividades e relacionando-os com a realidade.

O professor deve estar ciente que considerar o que o aluno já sabe, e aprofundar seus conhecimentos é a maneira mais adequada de desenvolver e estimular o aluno a sempre querer saber mais.

Nesse sentido,

Brincar é essencial para a criança, pois é deste modo que ela descobre o mundo à sua volta e aprende a interagir com ele. O lúdico está sempre presente, o que quer que a criança esteja fazendo". (Zatz; Zatz; Halaban 2006, p.13)

É fundamental que o professor tenha a sensibilidade de enxergar seu aluno como realmente ele é: uma criança.

Portanto, é preciso se envolver no seu mundo, abusar da imaginação e fantasias e desenvolver atividades lúdicas tornando o aprendizado natural como o brincar.

LÚDICO E MATEMÁTICA: UMA PROPOSTA POSSÍVEL

O ensino da matemática na Educação Infantil pode ser trabalhado de várias formas, sendo importante trazer atividades diferentes para que as crianças possam associá-las mais facilmente e a ludicidade é um caminho pertinente nesse ensino, trazendo para os infantes desafios, soluções, formação de atitudes, intuição e estratégias com base em jogos, brincadeiras e construção de materiais para esse fim.

Segundo Piaget (1967) "o jogo não pode ser visto apenas como divertimento ou brincadeira para desgastar energia, pois ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo,

afetivo e moral".

A relação professor-aluno deve ser uma característica efetiva, no que diz respeito à ludicidade, pois é na sala de aula que o educador atuará como motivador, trazendo jogos relacionados à matemática que estimulam a memória, o raciocínio, o compartilhamento e a socialização de conhecimento. Assim o processo de aprendizagem da matemática, a partir do lúdico visa o jogo livre, o jogo planejado, o jogo comparativo, o jogo envolvendo memória e raciocínio lógico, os jogos demonstrativos, e até mesmo, a estimulação para que as crianças construam seus próprios jogos mediante dos que já brincaram.

Para Dohme (1998),

A primeira relação da criança com a aprendizagem é justamente o fato de a criança aprender a brincar, o fato da brincadeira estar intimamente ligada à comunicação com outros indivíduos e ao contato com suas próprias emoções, o que favorece à criança, o desenvolvimento de sua auto-estima e a formação de vínculos (DOHME, 1998, p. 163).

Com isso, fazer que a criança conviva em um ambiente cheio de materiais e situações diferentes fazem com que ela construa e elabore seus próprios conhecimentos, sendo aprimorados com o tempo e uma vez que a professora for trabalhando os assuntos. Desse modo, manter presente os jogos no planejamento é uma iniciativa que abre novos caminhos e práticas para apresentar e ensinar a matemática na Educação Infantil, além de motivar os alunos, pode desenvolver o senso crítico e criativo instigando na descoberta de novos conceitos.

Segundo Moyles (2002, p. 36)

Os jogos são tipos de atividades que podem ser praticadas de diversas maneiras, facilitando a aprendizagem, desenvolvendo a criatividade dos alunos, enriquecendo a vivência de fatos.

A educação lúdica está distante da concepção ingênua de passatempo, brincadeira vulgar e diversão superficial. Ela é uma ação intrínseca da criança e aparece sempre como forma de relação em direção a algum conhecimento, que se redefine na elaboração constante do pensamento individual e em trocas com o pensamento coletivo.

Educar ludicamente tem um significado relevante e está presente em todas as situações do dia-a-dia. Assim, conduzir à criança na busca, no domínio de conhecimentos mais abstrato combinando com habilidades, esforços e juntamente com a brincadeira pode-se transformar o aprendizado, num jogo bem-sucedido, momento este em que a criança pode mergulhar inteiramente nas brincadeiras e ter um aprendizado significativo.

Para Antunes,

O jogo ajuda o educando a construir suas descobertas, desenvolve e enriquece sua personalidade e simboliza um instrumento pedagógico que leva ao professor a condição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem. (1998, p. 36).

Além de todos os assuntos matemáticos que envolvem a Educação Infantil é importante visar na apresentação dos números para as crianças, em que estes são

usados por elas em todas as situações do dia-a-dia e para isso, pode ser usada a ludicidade, considerando que aprender números vai além de quantificar objetos.

As noções básicas em matemática, lógica e geometria começam ser elaboradas a partir dos 4,5 anos de idade, portanto é vital que a base seja sólida, bem construída e bem trabalhada, para que nela se assentem os conhecimentos matemáticos futuros.

Os jogos que envolvem números, quantidades e significados estimulam as crianças a usar a memória e o raciocínio logico, em que elas simulam as situações em momentos do cotidiano que acontecem em casa, nas ruas, nas lojas e nos locais de passeio. No processo de desenvolvimento da criança, há uma realidade externa, que faz com que a mesma normalmente crie suas próprias soluções, construindo o conhecimento de formas variadas, se adaptando ao ambiente em que vive e esta adaptação só se dá, se houver uma troca recíproca de experiências.

O jogo é um processo que auxilia a evolução da criança, utiliza a análise, a observação, a atenção, a imaginação, o vocabulário, a linguagem e outras capacidades próprias do ser humano. E os jogos são uma maneira de fazer que as crianças compreendam e a utilizem regras que serão empregadas no processo de ensino-aprendizagem ao longo da caminhada escolar.

Para Piaget (1989, p.5),

Os jogos não são apenas uma forma de divertimento, mas são meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual. Para manter seu equilíbrio com o mundo, a criança necessita brincar, criar, jogar e inventa.

Utilizar sucatas, palitos, materiais tragos pelos alunos, confeccionados em conjunto com os pais, colegas e professores pode-se organizar um estoque precioso na disposição do uso de material didático na aula. O importante não é ter um material aparentemente bonito, apenas, mas que permita problematizações. As junções de materiais podem trazer a criação de jogos que irão beneficiar no processo de desenvolvimento e conhecimento da matemática, e o manuseio e a contagem dos materiais vão se valorizando na aprendizagem das crianças.

Esse processo de uso de materiais concretos pode auxiliar a criança a desenvolver noções significativas, em que o professor irá auxiliar se atentando para não perder as oportunidades que se apresentam no dia-a-dia desafiando os infantes a buscarem novas informações ou mesmo empregarem em situações novas, conhecimentos obtidos anteriormente.

As crianças já trazem para a escola conhecimentos, ideias e discernimentos construídos por meio das experiências que vivem em seu cotidiano. Elas chegam à sala de aula com as ferramentas básicas para, por exemplo, classificar, ordenar, quantificar e medir. E, além disso, aprendem a atuar de acordo com os recursos, dependências e as restrições de seu meio. Sendo assim, cabe ao educador construir uma estruturação da ação pedagógica que respeite e propicie o desenvolvimento integral das crianças. As contribuições são muitas quando o professor leva o jogo para a sala de aula, quando os

alunos confeccionam seus jogos e quando a professora se envolve nas atividades.

De acordo com Antunes (2000, p. 37)

A criança não é atraída por algum jogo por forças externas inerentes ao jogo e sim por uma força interna, pela chama acesa de sua evolução. É por esta chama que busca no meio exterior os jogos que lhe permitem satisfazer a necessidade imperiosa posta pelo seu crescimento.

As brincadeiras sugeridas não são as únicas para conseguir que as crianças construam seus conhecimentos matemáticos, mas com certeza, tomando-se por base delas, o educador tem a oportunidade de preparar inúmeras possibilidades de atividades lúdicas, que exploram um trabalho com a matemática. É indispensável que o professor pondere se o trabalho desenvolvido está atingindo os objetivos preestabelecidos, para assim poder direcionar sua prática pedagógica, com o intuito de promover uma aprendizagem de matemática para as crianças.

Dessa forma,

O jogo jamais pode surgir como um trabalho ou estar associado a alguma forma de sanção. Ao contrário, é essencial que o professor dele se utilize como ferramenta de combate à apatia e como instrumento de inserção e desafios grupais. O entusiasmo do professor e o preparo dos alunos para um momento especial a ser propiciado pelo jogo constitui um recurso insubstituível no estímulo para que o aluno queira jogar (ANTUNES, 1998, p. 41).

Portanto, o uso de jogos e curiosidades no ensino da matemática tem o objetivo de fazer que as crianças se interessem, mudando a rotina da classe e despertando o empenho do aluno envolvido. A aprendizagem, valendo-se de jogos permite que o aluno faça do ensino um processo interessante e divertido, e, além disso, tenha vontade de criar e aprender associando sempre às suas experiências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A forma como é definida e trabalhada as práticas de ensino da matemática podem ser consideradas como um ponto de partida na construção do conhecimento das crianças, e toda e qualquer atitude tomada pelo educador faz toda a diferença no ensino. Com isso, a busca por atividades diferenciadas, as relações de conhecimentos formais com os conhecimentos do cotidiano, os trabalhos em grupos a resolução de problemas e as comparações vão transformando o olhar do educando e arquitetando ideias, questionamentos, dúvidas e aprendizados.

O trabalho com as estudantes abrangendo a ludicidade é um método prazeroso que envolve as mesmas em uma série de conhecimentos e novidades que se pode aprender brincando, jogando, socializando e construindo atividades grupais. Desse modo, os jogos são vistos como uma atividade diferenciada e que tem um aproveitamento positivo.

O ensino da matemática na Educação Infantil exige uma base muito forte para que não se deixe espaços para se criar possíveis dificuldades e ideias ruins sobre

essa disciplina, para isso foi colocado o envolvimento da história da matemática nas atividades como uma prática de ensino que favorece no ensino e aprendizagem e que auxilia os estudantes a conhecerem, entendam o significado dos conceitos matemáticos e das relações percebidas em tudo que se pratica.

Dessa forma, a reflexão das metodologias e concepções do professor forma um conjunto que precisam estar em harmonia para obter bons resultados, pois o que é necessário não é mecanizar o ensino, nem almejar respostas prontas e sim trabalhar para que o processo de ensino e aprendizagem seja gradual e contínuo correspondendo às expectativas de uma real construção do conhecimento.

Com a prática de resolução de problemas, com as relações de conhecimentos, com a utilização do concreto e do abstrato, com a utilização de formas e com o incentivo na observação de objetivos e situações vê-se que a criança dá continuidade utilizando a matemática de formas diferentes e ainda entende que ela estará presente em cada situação do cotidiano.

Conclui-se que o ensino da matemática depende dos educadores, da escola, das crianças, das problematizações criadas, das atividades diferenciadas e do espaço ilimitado para a utilização dessa disciplina, sendo um aprendizado muito importante na Educação Infantil e a base para passar para as próximas etapas do conhecimento.

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

ALVES, E. M. S.. A ludicidade e o ensino da matemática: Uma prática possível.Campinas-SP: Papirus, 2001.

ANTUNES. C. Jogos para estimulação das inteligências múltiplas. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

BUJES, M. I. E. Escola Infantil: para que te quero? In: CRAIDY, C. e KAERCHER, G. E. (orgs). Educação Infantil:para que te quero? Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

DOHME, v. D' â. 32 Idéias divertidas que auxiliam o aprendizado. São Paulo: Informal, 1998.

FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. Metodologia do Trabalho Científico. 5º ed. rev. ampl. São Paulo: Atlas, 2001.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. Pesquisa pedagógica: do projeto a Implementação. Porto Alegre: Artmed. 2008

Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação Geral da Educação Infantil. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, volume 1. Brasília, 1998a.

MOYLES, J. R. Só brincar? O papel do brincar da educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIAGET, J. & INHELDER, B. A psicologia da criança. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1989.

PIAGET, J. A Linguagem e o Pensamento da Criança. São Paulo: Martins Fontes, 6ª ed. 1993.

REIS, S. M. G.. A matemática no cotidiano infantil: jogos e atividades com crianças de 3 a 6 anos para o desenvolvimento do raciocínio-lógico-matemático. Campinas, SP: Papirus, 2006.

SAD, L. A. Educação Matemática: unidade na história e nos objetivos educacionais. Vitória: UFES / PPGE, 2008.

SMOLE. K. A matemática na educação infantil: a teoria das inteligências múltiplas na prática escolar. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SMOLE, K. A matemática na educação infantil. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

A INDISCIPLINA ESCOLAR E FAMILIAR

RESUMO: Este artigo discorre sobre a ação familiar na educação das crianças e adolescentes e como isso reflete na escola. A ação familiar se inicia desde o berço, muito antes de a criança ir à escola. Mais à frente à escola deverá realizar uma parceria mútua com a família num ideal educativo. Levando sempre em consideração as características de cada um dos indivíduos envolvidos e do ambiente. Hoje a posição do aluno é muito diferente da que conheceram nossos pais e avós. Estes viveram entre a família e a escola, em meios homogêneos, onde todos admitiam os modos de vida aceitos pela maioria e rejeitavam quaisquer outros. Com o efeito da evolução das condições gerais da vida, em todos os meios, as crianças tornaram-se mais independentes, menos dispostas a obedecer à autoridade dos adultos. Posso verificar que as escolas antigamente tinham o domínio de seus alunos, modelo que é almejado quando o assunto é disciplina. Tudo era organizado, conservado, os alunos tinham zelo pelo material e pela escola e havia uma atenção maior para aqueles alunos que estavam envolvidos em algazarras, prejudicando os demais colegas. A instituição tinha o poder do autoritarismo, da força repreensiva

Palavras-chave: Disciplina; Família e Escola.

INTRODUÇÃO

O Objetivo deste trabalho é apresentar uma visão ampla da disciplina e indisciplina, como responsabilidades da família e da escola, e subsídios para os vários desafios que encontraremos durante a nossa vida de docente. Trabalharemos o conceito, as mudanças da sociedade com a modernização, a importância da família na educação de seus filhos e os esforços da escola na disciplina dos alunos, tendo sempre a prioridade na faixa etária da criança de acordo com seu desenvolvimento cognitivo e afetivo, com aprofundamento na psicologia e na história.

Enfatizo a autoridade, normas de conduta, limites, valores para uma vida cidadã. A indisciplina é um dos grandes fatores que desfavorece o ambiente escolar. Prejudicando alunos, professores e todo o corpo de docente. Conduta desordenada, como tumulto, bagunça, falta de respeito, falta de limites, mau comportamento, faz com que possamos refletir onde está o foco do problema. Todos que envolvem o aluno, mais propriamente as pessoas da família, influem muito no seu comportamento, pois os pais são os primeiros educadores.

CONTEXTO HISTÓRICO DA DISCIPLINA FAMILIAR

De acordo com Tiba (2006), os filhos não ficam indisciplinados de um momento para o outro. Eles são frutos de um longo processo educativo que começa desde o momento de seu nascimento.

No decorrer do seu crescimento, a criança passa por várias fases no seu desenvolvimento biológico. A disciplina está presente nesse processo e inicia desde o momento em que a criança começa a mamar.

Os pais muitas vezes quebram essa harmonia biológica causando a indisciplina no desenvolvimento biológico de seus filhos. Às vezes, a criança nem sentiu fome ainda e a mãe se apressa para dar o leite, a qualquer choro.

Com um ano de idade aproximadamente, a criança já começa a andar e a correr. Ao correr, ela não sabe parar, cai e fica ali sentada. Achando que ela caiu por engano, a mãe, força a ajuda e quebra a naturalidade dos acontecimentos.

A indisciplina ocorre porque a mãe usa sua interpretação, ao invés de averiguar com calma os desejos da criança, é resultado de um excesso de zelo, de um esforço tremendo para garantir o bem-estar de seu filho.

São muitas as situações em que os pais desrespeitam seus filhos no decorrer do seu desenvolvimento biológico, como mandar que a criança permanecesse quieta desnecessariamente; insistindo em que ela permaneça no colo de um estranho, mesmo que este pertença à família.

Não é fácil para os pais reconhecerem até que ponto está ajudando ou atrapalhando seu filho. Quando os pais não respeitam a disciplina biológica da criança, ela reage. Quanto mais velha for, mais rica será sua manifestação de desagrado.

Para Tiba (2006), ainda que em outro momento os pais sintam-se responsáveis

pelo tempo longe dos seus filhos na correria do dia a dia do mundo globalizado e assim deixam de impor regras e dão muita liberdade aos seus filhos. A situação chega ao ponto em que os filhos começam a controlar os pais. Os papéis se invertem, agora são os pais que são submetidos aos caprichos dos filhos, fazendo a todas as suas vontades e desejos.

A DISCIPLINA DESEJADA NA FAMÍLIA

A família é muito importante na vida escolar dos seus filhos, tornando-se uma grande aliada à disciplina escolar. Assim, a família deve sempre manter um diálogo constante com seus filhos sobre a realidade, o sentido da vida na sociedade em que vivemos.

Ela deve sempre dialogar de forma a trocar palavras significativas, para que seus filhos tenham uma postura crítica diante de alguns assuntos dos meios de comunicação, (consumismo, contra valores, exploração da sexualidade, mentiras do sistema, etc.)

Afirma Vasconcellos (1998), para essa comunicação aconteça é necessário reunir a família, impor limites, e fazer cumpri-las, deixar bem claro as regras, sempre falando a verdade, ou seja, a razão para tal regra, manter o diálogo com afeto e segurança, chegando a limite razoáveis e estabelecer horários para algumas atividades com assistir televisão, por esta ser umas das causas da família não ter uma comunicação constante, é necessário ter horário para desligar, para uma reunião de família.

Os pais não devem encobrir os erros de seus filhos, e acreditar na sua mudança, mostrar o que é certo, fazendo reconhecer o erro, não fazer pelos filhos o que eles podem fazer sozinhos, dar tarefas a eles, para criar o hábito de ajudar em casa e ser pessoas responsáveis.

É importante que os pais não se sintam culpados por não ter muito tempo para com seus filhos e saber resolver os problemas em família, fazer bom uso do pouco tempo que lhe resta para educar seus filhos, pois o que vale é a qualidade.

Eles devem manter a calma sem perder a autoridade, explicar o porquê do não, incentivar a participar de jogos, ter um respeito mútuo, ou seja, de ambas as partes, não fazendo seus filhos dependentes e sim cria-los para a vida, para saber conviver em sociedade e ter uma visão sobre a realidade de mundo, respeitar os outros e a si mesmo.

RELAÇÃO PROFESSOR E ALUNO NO ÂMBITO ESCOLAR

Transpor limites: durante toda infância a criança se aventura para fazer algo ainda difícil devido ás limitações de sua idade. Essa e a mola afetiva do desenvolvimento: ampliar os horizontes, ter êxito no que era antes impossível, compreender coisas antes inexistente ou misteriosa, impor a própria individualidade numa palavra, transpor limites.

Para Piaget (1975), não é a pura maturação biológica que explica o desenvolvimento, mas sim as múltiplas interações com o meio físico e social. Educar uma criança, não é apenas impor-lhe limites, é, antes de qualquer coisa,

ajuda-la cognitiva e emocionalmente.

A criança não deseja nada além do que ser mais criança. Verificamos é que muitas vezes, seja na família, na escola ou nos meios de comunicação, a educação, ao invés de ajudar e estimular a criança a transpor limites, a mantém no seu estado infantil. Às vezes aproximam a cultura da criança ao invés de aproximar a criança da cultura.

Respeitar limites: a colocação de limites, no sentido restrito do termo, faz parte da educação do processo civilizador e, portanto, a ausência total dessa pratica pode gerar uma crise de valores, uma volta a um estado selvagem em que vale a lei do mais forte. Na busca da realização da "vida boa", o conceito de limite, no seu sentido restrito, também é uma boa metáfora. Saber não ultrapassar alguns limites e não se deixar amedrontar por outros é uma verdadeira arte que algumas pessoas desenvolvem com facilidade e outras nunca chegaram realmente a possuir. Cabe a educação ajudar as crianças a construírem e valorizarem tais limites.

Impor limites: ter segredos significa esconder algo. Em geral, o que se esconde são sentimentos e ideias. Os motivos da ocultação são variados: medo, pudor, vergonha, interesse, etc. o segredo significa capacidade de a criança impor limites a intrusão de outrem nas esferas de sua intimidade. Consequentemente, pais agem de forma a obrigar os filhos a permanecerem tão transparente como eram antes: passam-lhe a ideia de que nada consegue esconder, forçam confissões, vasculham suas coisas, chegam a violar diários íntimos. Ora, nada mais prejudicial para a criança do que tal investida.

Um pai ou mãe não devem impedir que seus filhos tivessem segredos. Na escola também, como vimos, a intimidade tende a ser violada, ou pelo menos a ser ignorada. A atual tendência é observar a criança, fazer relatórios minuciosos, realizar longas entrevistas, exigir que ela se expresse que fale dela, de sua família, de seus amigos, de seus brinquedos etc.

Se nos adultos, podemos nos defender, é porque construímos fronteiras da intimidade. A criança também deve construir a sua, e que deve ser poupada de constantes exposições e interrogatórios. Pode-se dizer que o mal da educação é a indisciplina escolar, e está se expande num intervalo de variabilidade que pode ir do não querer emprestar a borracha a um colega, ou até falar quando não foi solicitado, e pela resistência a se sentar-se adequadamente na carteira.

Temos também aquele tipo de indisciplina considerada de natureza violenta, como agressividade física, ou até mesmo furar os pneus do carro do professor. Com tudo, veremos que o problema de aprendizagem e os de indisciplina torna-se um tanto exagerado.

A indisciplina escolar, nos dias de hoje, está relacionada a fatores biológicos, familiares e sociais, que por sua vez é a causa dos problemas de aprendizagem.

O modo de agir do professor em sala de aula, mais que suas características de personalidade, que colabora para uma adequada aprendizagem dos alunos (AQUINO, 1996:113)

Neste encontro, de seres vivos, seres

humanos, confinados dentro dos limites da classe, professores e alunos se defrontam, se comunicam se influenciam mutuamente. Mesmo estando limitadas por um programa, um conteúdo, um tempo predeterminado, normas diversas das instituições de ensino etc. O professor e o aluno interagindo, forma-se arma do processo educativo. Conforme o rumo que tome o desenvolvimento desta interação, a aprendizagem do aluno pode ser mais ou menos facilitada, orientada, mais para uma ou outra direção. Por certo, uma relação entre dois polos, cabe a ambos determinar o clima de sua relação; entretanto, professor e aluno desempenham papéis diferentes nessa relação "sala de aula" voltada para aprendizagem e cabe ao primeiro tornar mais parte das iniciativas, incluindo "dar o tom no relacionamento estabelecido entre eles".

A educação formal é concebida como um processo ensino aprendizagem em que visa à produção de mudanças comportamentais (aprendizagem) no aluno. O professor não só influencia os alunos, mas também é influenciado por eles. Portanto, a todo o momento, ação e decisão se misturam.

Da parte do professor, talvez a imagem mais contundente seja a da solidão. O lugar docente sem a companhia do aluno pode tornar um deserto sem fim. Também o abandono, a sensação de perda da relação provocada pela apatia do aluno, um dos motivos de ruptura imaginaria doa parâmetros atitudinais docentes.

Já para os alunos, a ausência de movimento e estimulo (talvez o mesmo deserto do professor) é o principal obstáculo para uma ocupação vivaz do lugar discente.

Também o autoritarismo e a violência simbólica de alguns professores foram apontados como responsáveis pela sensação de exclusão da relação, além do medo decorrente das situações de avaliação.

A qualidade da interação professor-aluno estabelecida em sala de aula é fundamental.

A docência é colocada como uma profissão reacional complexa, em que a pessoa inteira é mobilizada, com afetos, desejos, valores e convicções.

O professor utiliza a si próprio como instrumento de trabalho. É necessário que o professor cultive atitudes que sustentem a situação relacional: O ouvir, o falar, o olhar, o prezar.

Segundo D'Antola (1989), o país passou por uma grande repressão durante o regime militar; o estudante não tinha o direito de escolha, opinião ou renovações de ideias, deveria obedecer às regras estabelecidas pelo o governo.

Com a chegada do regime democrático, abre-se as portas para uma mudança; espaços são cedidos para debates, novas opções e elaborações de caminhos para atender as necessidades e interesses da maioria. Começam as dúvidas e inseguranças, sem saber o melhor caminho a seguir, ou como fazer para acontecer a democracia de verdade, não havia uma receita de soluções prontas e eficazes.

É implementada ações democráticas para poder evitar o autoritarismo, no entanto, essas ações desencadearam excessos de liberdade, levando desrespeito e confusão entre conceitos de autoridade e autoritarismo.

D'Antola (1989) diz que as mudanças de passagem do regime autoritário para o democrático trouxeram algumas consequências ao nosso país e assim na escola:

Ao ensaiarmos os primeiros passos para ações democráticas é natural que erros sejam cometidos. Corremos o risco de não a fã de evitar o autoritarismo, cair no extremo oposto qual seja, o excesso de liberdade e autoritarismo. (D'ANTOLA, 1989:49)

Neste caso, tanto o autoritarismo como o democratismo não são positivos, pois, o autoritarismo desconsidera os envolvidos, ou seja, pessoas envolvidas não são consultadas, não dão opiniões. Já no democratismo tem que se consultar todas as decisões e correr risco de considerar as competências necessárias para acontecer as ações.

É fundamental o debate, mas tem que ter limites, pois as decisões são tomadas levando em conta os conhecimentos e experiências acumuladas de outras pessoas, ou seja, temos que aceitar e confiar nas competências ou eficiências das pessoas que dependemos diariamente, que é uma decorrência do mundo moderno.

Já a escola carrega uma tradição autoritária, os poderes de decisões estão colocados na autoridade hierarquicamente superior e as relações se dão de cima para baixo, de forma vertical em que os alunos dependem das decisões de todos que hierarquicamente estão a cima deles; mesmo sendo os sujeitos das ações da escola, não tomam decisões.

Como resposta desse acontecimento, só os educadores têm as competências para saber o que é melhor para o aluno; essa competência é obtida através de seu grau de formação e experiências acumuladas ao longo da vida profissional;

Mas, as relações de poder nas escolas nem sempre funcionam de acordo com os padrões de competências, nem sempre teoria e prática estão em harmonia, ou seja, valorizando o processo de aprendizagem do aluno, as causas da indisciplina na sua origem, mas na prática esquecem e agem de maneira vertical e autoritária.

Não ter vivência da democracia é também um obstáculo para os professores, que se assustam em pensar que deixando a relação horizontal pode perceber a autoridade e o aluno dominar. Isso realmente pode acontecer se for muito permissível.

Com base nesses fatores os alunos não participam das aulas, são obrigados a ficarem calados, quietos, são punidos ao se manifestarem, essas punições muitas vezes só servem para resolver os problemas do professor e da escola, querem alunos disciplinados e adaptados de acordo com as normas da escola

Em alguns casos as escolas tornam-se chatas para os alunos, sem atrativos; eles não aprendem sentem-se incapazes, infelizes e são reprovados. Isto gera uma insatisfação para os professores e muitas vezes o diretor leva a culpa. Sendo assim algumas escolas não são consideradas um local agradável ao aprendizado do aluno. Levando em conta que o clima em sala de aula é um fator muito importante para uma boa produção em sala de aula.

D'Antola (1989) cita em sua obra, três tipos de clima em sala de aula, permissivo, autoritário e democrático.

Em climas com características democráticas, os alunos apresentam melhor desempenho, tanto em relação à produção de trabalho, quanto em relação as atitudes. Os psicólogos e professores chegaram à conclusão de que a permissividade é preferível a permissão limitada.

À medida que as crianças forem (adquiridas) adquirindo maior compreensão sobre o comportamento poderão participar da demarcação de seus próprios limites. (D'ANTOLA, 1989:52).

Sendo assim, mesmo antes de experimentar o clima democrático é necessário ter clareza da educação e do tipo do homem que se quer formar. No clima democrático professor tem autoridade, pois é o educador, tem experiência.

O professor e aluno não são nivelados, porém, deve haver um diálogo e participação do aluno e não deve haver antagonismos nesta relação. A autoridade é usada para dirigir a classe e tomar um clima de confiança entre professor e aluno para a aula ser mais produtiva.

A disciplina caótica de nosso país não pode nem ser identificada como laissez faire, pois é sutilmente direcionada para o caos e está provocando na população brasileira o desalento, a desesperança, a insegurança e mesmo e o medo de um futuro sombrio, de violência, miséria e fome. (D'ANTOLA, 1989:14)

É muito difícil falar de ordem e respeito no momento atual, pois a disciplina que tem o sentido de ordem, limites; é muito usada por autoridades que abusam do poder e tornam a favorecer a si próprios e seus membros, sendo que os outros sejam totalmente desfavorecidos.

Deveria ter uma disciplina para os líderes, ou seja, para submetê-los a ordens, limites, respeitar os valores humanos, conscientizar o povo, não enganar com falsas ofertas deixando o povo cego.

É preciso acontecer uma transformação, e para isso acontecer é necessária uma ajuda mútua, de várias instituições focando a valorização da população, ou seja, das classes populares. É preciso mudar o processo de disciplina do grande social (sociedade), em razão de a sociedade está totalmente corrompida, enfatiza as desigualdades, o racismo, desordem, indisciplina, assim que gera uma disciplina submissa e perturbada. É preciso mudar também a disciplina do médio social (escola), pois está cheio de falhas, ausente de seu verdadeiro foco. Mudar a disciplina do micro social (mestres) despreparados, desmotivados, desvalorizados, incapazes de perceber a própria força como agentes de transformações. E só assim poderá ser mudada a disciplina individual interna e externa dos homens insensíveis, cheios de diferenças, sem vigor para lutar por seus ideais, deixando se corromper.

Por isso é necessária uma mudança na disciplina dos nossos governantes, para que a sociedade seja mais prudente, que haja a igualdade entre as forças opostas e consequentemente teremos uma escola democrática e homens

participativos. Tendo uma sociedade mais justa e equilibrada, teremos homens respeitados tanto sociais como individual.

O poder é uma relação de forças, torna-se possível porque quem exerce possui a capacidade de aumentar ou diminuir a satisfação das necessidades de outrem. (FURLANI, 1991:17)

Segundo Furlani (1991), o poder é uma relação entre pessoas de forças que só existem graças a pessoas que tem a capacidade de alterar ou induzir ao prazer, sendo positivo ou negativo para as pessoas.

E essa relação de poder nos dias de hoje, torna-se necessária na nossa sociedade moderna.

Entre essas relações de poder é necessário citar a do professor com o aluno, que é prioridade ser comentada neste momento. A autoridade do professor em relação ao aluno ocorre por meio de uma instituição formal que é a escola, é formada e aceita pela sociedade esta relação de poder, sendo assim a autoridade é necessária e aceita pela a sociedade.

Essa relação acontece também de modo diferencial, levando em conta a competência do professor através do domínio teórico e prático dos princípios da instituição. Para essa autoridade acontecer é necessário deixar claro os aspectos da liderança dos envolvidos, suas necessidades, objetivos e metas a serem cumpridos pelos alunos e professores.

Já tínhamos claro que a autoridade é uma atitude humana ante a natureza e o mundo; dói provem sua natureza psicológica. (FURLANI, 1991:20)

É claro que está interação de forças entre pessoas não é por meio de materiais violentos, mas por meios que possam aderir influências no comportamento humano que esta exerce.

O conceder do poder nas instituições não diminuem as relações de forças entre pessoas, pois envolvem costumes, valores, cultura e tudo que está envolvida a sociedade.

Este poder não tem a função só de reprimir ou repreender, é aceito, porque traz algo de bom para os envolvidos, ou seja, há uma sensação prazerosa.

Há algumas críticas relacionadas a autoridade da escola, que só acontece para alcançar objetivos relacionados a cumprir atividades de trabalho com planejamento ou métodos científicos ou técnica mais adequada esquecendo dos princípios que norteiam a boa conduta dos seres participantes da instituição escolar.

A função da escola deveria ser reprodutora para ajudar a todos, ou seja, usar a autoridade para a libertação coletiva dos favorecidos ao invés de ser para alguns privilegiados e voltar-se para o desenvolvimento da qualidade de vida humana cultivando o espaço de opção individual e promover a coletividade.

A autoridade hierarquizada em que o indivíduo só tem autoridade pela posição, não que necessariamente tenha competência, mas é protegida pela lei. Já a autoridade exercida pelo professor que tem competência põe seus alunos em uma ação democrática, através da ênfase na liberdade e igualdade, construindo assim seus conhecimentos por meio de liberdade de expressão de ideia, sentimento e participação, dando assim oportunidades e igualdade a todos envolvidos.

A autoridade que assim se exerce,

ao invés de baseada na legalidade da posição do professor, decorre da sua legitimidade. (FURLANI,1991:30)

Essa autoridade é transmitida pelo aluno para o professor competente que atende as necessidades de ambas as partes; professor e aluno.

De acordo com Furlani (1991), existem dois tipos de professores aqueles autoritários e aqueles com autoridade. O professor autoritário exerce o poder por natureza ligada ao seu papel, com difícil questionamento, quanto institucional. Já o aluno nem sempre pode exercer seu poder em relacionamentos com os amigos e professores, o poder critico que não é permitido e estimulado, só é avaliado levando em conta um comportamento dependente.

O professor com autoridade usa do poder que lhe é dado para atuar na sua função, facilitando a atuação do aluno, mostrando abertamente as ideias de acordo com a sua vivencia possibilitando as críticas necessárias à correção das decisões tomadas nas funções, atuadas pelo o professor que atua o seu poder.

O professor nega autoridade baseada na competência e da hierarquia que é dada a ele na pratica em sala de aula. Ele pode recusar o poder que lhe é dada competência, negando-a exercer sua autoridade, mesmo assim o poder continua sendo exercido dentro da escola e em outras instituições.

No contexto autoritário, o professor tem o domínio do conhecimento. É exigida do aluno a memorização e repetição de formulas. O professor acredita que os alunos aprendem quando vão bem nas provas, mas essa aprendizagem não é duradoura, o aluno só decora e esquece com facilidade na vivencia fica claro quem dá as ordens e quem obedece, é valorizada a posição hierárquica e os alunos temem questionar.

A hierarquia é necessária quando necessária quando voltada para a objetivação pedagógica, para princípios de um bom ensino que se baseia no entendimento de que o professor é responsável técnico-politico pela condução do processo de ensino-aprendizagem. (FURLANI, 1991:38)

As desigualdades entre educador e educando não deve existir, mas sim o questionamento torna-se necessário na dinâmica didática. No autoritarismo oculto, o professor não fala no especifico, mas no geral. A hierarquia continua e como está não dá ênfase, a responsabilidade de aprender passivamente fica por conta do aluno e o professor fica responsável por transmitir os conhecimentos de forma conteudista e quantitativa.

No modelo permissivo, tudo é permitido ao aluno pode se expressar, tudo acontece de forma espontânea sem limite. Sendo assim os alunos ganham o poder. O professor não assume o seu papel, observa, ouve o aluno, mas de fato não acontece uma aprendizagem significativa, pois a dinâmica, na pratica didática não será suficiente para a aprendizagem acontecer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos perceber que os autores da obra citadas, na maioria concorda que tanto a escola como a família são fundamentais para

a formação disciplinar da criança.

Claro que cada um exercendo a sua função. A escola com a função de passar o conhecimento cientifico e a família com a tarefa de ensinar a criança os valores morais e afetivos.

A família tem que estar mais atenta as atitudes de seus filhos desde pequenos, não pode fazer todas as suas vontades. Serem firmes em suas decisões e nunca voltar atrás do que decidiram. Deve dar tarefas aos seus filhos conforme sua idade e preencher o seu tempo com algo útil para seu desenvolvimento, colocar limites e saber dizer não na hora certas.

O ambiente escolar deve ser adequado ao aluno, na organização do espaço material e no relacionamento entre professores e alunos. O professor deve valer-se de alguns fatores estimulantes como: Aspectos pessoais, capacidade de comunicação e de ter conhecimento do conteúdo a ministrar em sala de aula.

É fundamental que a escola estabeleça regras e regulamentos para que o trabalho educativo seja realizado de forma organizada e coerente. O fim da indisciplina começa quando a criança e os adolescentes são ouvidos, conhecer o objetivo de cada atividade e negociam a melhor maneira de atingi-los.

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

AQUINO, J. G. Indisciplina escola – Alternativas Teóricas e Práticas. São Paulo. Summus Editorial, 1996

BRAZELTON, T. B. Disciplina – o método Brazelton. Porto Alegre. Ed. Artmed, 2005.

D'ANTOLA, Arlette (ORG). Disciplina na escola – Autoridade versus Autoritarismo. Ed. EPU, 1989.

FERREIRA, Aurélio de Holanda: Minidicionário – Ed. Nova Fronteira, 1993.

FURLANI, Lúcia M. T. Autoridade do Professor – Meta, mito ou nada disso? São Paulo, 3ª. Ed Cortez, 1991.

ENTILE, Paola. A indisciplina como aliada. Revista Nova Escola, Ed Abril 2002.

LA TAILLE DE, Yves. Limites: Três Dimensões Educacionais. São Paulo, Ed. Ática, 2000.

LOPES, Áurea. Disciplina – É mais fácil para os alunos seguir regras que eles ajudam a criar. Revista Nova Escola. Ed. Abril 2005.

LUZURIAGA, Lorenzo. História da Educação e da Pedagogia. São Paulo Edi. Companhia Editora Nacional 1971.

PIAGET, Jean. A teoria de Piaget. In: MUSSEN, P. H. (org). Psicologia da

Criança. Desenvolvimento Cognitivo. São Paulo: E.P.U. 1975. Vol. 4, p.71-117

TIBA, Içami. O limite na medida certa. Ed. Novos Paradigmas, São Paulo. Ed. 73ª., Editora Integrare 2006.

VASCONCELLOS, Celso S. Disciplina, Construção da Disciplina Consciente e Interativa em Sala de Aula e na Escola. São Paulo, Ed. Liberdade 1999.

LIBRAS COMO SEGUNDA LÍNGUA

RESUMO: A Educação inclusiva é um segmento da escolarização e também uma etapa de um processo de promoção da saúde. Educar na diversidade é uma meta a ser alcançada por todos os docentes, particularmente por aqueles que trabalham com alunos com necessidades educativas especiais. A estes docentes cabe ter o preparo adequado, compreender as necessidades de seus alunos e as limitações das instituições escolares destinadas ao cumprimento de tal missão. O objeto de estudo é a Língua Brasileira de Sinais. Teve como objetivo geral realizar uma revisão da literatura sobre o ensino da Língua Brasileira de Sinais e como objetivos específicos descrever a importância do ensino da Língua Brasileira de Sinais, relatar sua contribuição para o desenvolvimento sócio afetivo e cognitivo da criança. A pessoa surda deve ser reconhecida, compreendida e respeitada. A Educação Inclusiva é um tema que integra os debates e reflexões no âmbito da educação pública brasileira, ocupando significativo espaço no cenário das políticas públicas e da educação. Libras é uma língua completa, com estruturas gramaticais próprias e o que a diferencia das demais é apenas a sua modalidade espacial-visual. Conhecer as dificuldades e as necessidades apontadas pelos profissionais no contexto da inserção de crianças surdas no ensino comum e do ensino de Libras é primordial para efetivar uma educação inclusiva de qualidade.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Formação de Professores; Língua Brasileira de Sinais; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Segundo Araújo e Lacerda (2008), a criança surda ao frequentar uma sala de aula, passa a conviver com seus pares e ter acesso a novos conhecimentos. Assim, ao educador cabe promover o desenvolvimento da linguagem da criança surda, pois o seu não desenvolvimento, a impede de se comunicar e de atuar socialmente, especialmente na fase de aquisição da leitura e escrita.

Apesar da importância de favorecer e iniciar o desenvolvimento da língua de sinais com base no diagnóstico, uma considerável parte dos surdos é exposta inicialmente apenas à linguagem oral, o que resulta em significativo atraso de linguagem e consequente prejuízo no processo de significação (ARAÚJO; LACERDA, 2008, p.427).

"Na década de 1960, a língua de sinais passa a ter um reconhecimento mais significativo por parte dos educadores e, nesse sentido, passa a ser pensada como um importante instrumento, que permitiria a inclusão do surdo na sociedade" (COSTA; RIBEIRO, 2018, p. 102).

Marques, Barroco e Silva (2013) entendem que o ensino de Libras como primeira ou segunda língua requer dos profissionais e da instituição escolar, intencionalidade e sistematização e planejamento do ensino. Nesse sentido, ao ser ensinada na escola, a Libras apresenta o status de segunda língua para os ouvintes e primeira língua para os surdos, tornando-se não apenas meio de comunicação, mas saber científico.

Gomes et al. (2017) destacam que a inclusão nas escolas é um direito legalmente estabelecido e o seu processo ainda é considerado recente. A Educação Inclusiva bem-sucedida implica um trabalho conjunto de profissionais e das pessoas que fazem parte da vida do aluno, desenvolvendo e criando estratégias voltadas para a construção de uma escola democrática, na qual sejam efetivadas condições de permanência e apropriação do conhecimento.

Assim, segundo Marques, Barroso e Silva (2013), o processo de ensino e aprendizagem envolvido no ensino da Libras como primeira e segunda língua aplica- se às outras ciências e saberes alvos da educação escolar.

Tondin, Nardin e Pieczkowski (2016) enfatizam que as políticas e legislações relativas à educação inclusiva, as quais a princípio contemplavam a educação básica, atualmente vem obtendo crescente espaço na educação superior. Essa realidade manifesta-se no aumento de matrículas desse público na universidade e o aumento de pesquisas voltadas a essa nova realidade. Na última década o Brasil viveu-se a expansão de vagas para a educação superior.

Este artigo tem como objetivo geral realizar uma revisão da literatura sobre o ensino da Língua Brasileira de Sinais e como objetivos específicos descrever a importância do ensino da Língua Brasileira de Sinais, relatar sua contribuição para o desenvolvimento sócio afetivo e cognitivo da criança, com base em periódicos nacionais indexados em bases eletrônicas de dados de Literatura Latino-Americana em Ciências da Saúde (LILACS) e Scientific Electronic Library Online (SciELO), e demais publicações referentes ao tema,

utilizando-se as seguintes palavras-chave em português: educação inclusiva, formação de professores, língua brasileira de sinais, educação infantil.

A apresentação dos resultados obtidos foi realizada de forma descritiva, possibilitando ao leitor a avaliação do conteúdo. A pesquisa bibliográfica é desenvolvida tomando-se por base o material já elaborado, constituído sobretudo de livros e artigos científicos e tem como principal vantagem permitir a cobertura de um maior número de fenômenos (GIL, 2009, p.59).

Diante dessas considerações, busca-se responder à seguinte questão: Qual é a importância do estudo de LIBRAS como segunda língua?

Com base no exposto, esse estudo encontra sua relevância no âmbito da formação do docente pela urgência de revisão da formação dos professores de educação inclusiva, assim como se justifica sua abordagem valendo-se da importância de contribuir com sugestões e reflexões para que a formação dos profissionais da educação possa alcançar os níveis de reconhecimento e valorização que lhes cabem.

RESULTADOS

Com base nos resultados obtidos são citados alguns estudos que ilustram as pesquisas realizadas por profissionais abordando o tema estudado. A apresentação dos resultados foi realizada de forma descritiva, possibilitando ao leitor a avaliação do conteúdo. A produção científica referente ao período e tema em questão foi representada por 14 referências. A seguir são tecidos breves comentários sobre o tema em comento.

Lacerda (2006) destaca que no caso de pessoas surdas, o contato com a linguagem não ocorre de modo natural, pois a língua oral é percebida por meio do canal auditivo sendo, portanto, inacessível à criança surda. As crianças surdas, por causa das dificuldades acarretadas pelas questões de linguagem, encontram-se defasadas no que diz respeito à escolarização, sem o adequado desenvolvimento e com um conhecimento aquém do esperado/desejado para a idade.

Com base nessa contestação surgiu a necessidade de criar propostas educacionais voltadas para o atendimento às necessidades dos surdos, de modo a favorecer o desenvolvimento efetivo de suas capacidades. Ao aprender a Língua de Sinais, a criança surda poderá desenvolver seus aspectos cognitivos e linguísticos, de acordo com sua real capacidade, assim ocorre quando as crianças ouvintes aprendem a falar (LACERDA, 2006, p.164).

Segundo Briant e Oliver (2012), a participação de crianças com deficiência na escola é um direito que depende, entre outros fatores, da articulação entre profissionais, famílias e sociedade para o cumprimento de diretrizes educacionais, provisão de recursos humanos e materiais e formação de profissionais habilitados para enfrentar os diferentes desafios que surgem na prática cotidiana do ensino.

Gomes et al. (2017) referem que a Educação Inclusiva no Brasil passou por significativas mudanças em diferentes

segmentos tais como: políticos, culturais, sociais e pedagógicos, em direção à defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem discriminação com base em uma prática educacional mais democrática.

Tomelin et al. (2018), a inclusão consiste em um processo complexo que requer ações transformadoras e realistas capazes de promover a conscientização do direito de todos à educação. O movimento de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais (NEE) na escola posiciona-se como uma forma de tornar a sociedade mais democrática, sendo responsabilidade de todos os cidadãos buscarem a transformação das instituições de ensino em espaços considerados legítimos de inclusão.

Gomes et al. (2017) acrescentam a necessidade de formação dos professores para educação inclusiva e a falta de preparo para assumir a responsabilidade de promover a aprendizagem e participação de alunos com necessidade educacionais especiais, é um tema bastante estudada por diversos autores.

Nesse contexto, Silva e Silva (2016) referem que a inclusão de surdos tem sido frequentemente debatida, especialmente pela condição bilíngue e bicultural dos alunos, que exige práticas diferenciadas de ensino que partem da Língua Brasileira de Sinais. Porém, alguns desafios são impostos à implantação de propostas inclusivas: o papel da escola, as concepções dos profissionais sobre o significado da inclusão escolar, as relações entre ensino e aprendizagem, estratégias pedagógicas para a promoção de aprendizagens diferenciadas.

DISCUSSÃO

Milan, Salles e Rodrigues (2017) citam que a educação inclusiva não aceita que o aluno com deficiência busque se integrar por si mesmo, mas sim que o contexto crie possibilidades para a sua inserção. A construção de normas uniformes sobre as questões de igualdade de oportunidades para os alunos com deficiência passa a ser prerrogativa fundamental para a inclusão nas escolas, destacando a importância de uma pedagogia que se comprometa a atender às necessidades desses alunos.

Silva (2015) transmite que o que interrompe ou atrasa a aquisição da linguagem na criança surda é a falta de interação por meio de uma língua acessível aos seus sentidos, ou seja, a língua de sinais. Espera-se que a criança surda passe a usar próteses auditivas ou implantes cocleares e que participe de um programa intensivo de reabilitação auditiva, assim a língua oral terá de ser ensinada sistematicamente, o que requer muito tempo.

Observa-se que sem a língua de sinais, esses anos passam sem que a criança internalize os conceitos das coisas e acontecimentos, apenas se esforçando para repetir sons, o que levará a um atraso visível na linguagem percebido até mesmo por leigos (SILVA, 2015, p.33).

Marques, Barroco e Silva (2013) destacam a possibilidade de desenvolvimento de crianças ouvintes e surdas no que se refere à linguagem, sendo importante o ensino da

Libras como segunda língua, como recurso para crianças ouvintes, de modo a expandir o ensino da Libras, diante de uma legislação regulamentada e que deve ser cumprida.

Contudo, para que essa possibilidade se concretize é necessário desenvolver o ensino da Libras, com base na legislação vigente, nos espaços da educação escolar. Ao estar presente nos espaços da educação escolar, a Libras não é privilégio, mas se organiza em conteúdo fundante ao surdo e elemento agregador para o ouvinte em seu processo de formação genérica, de homem cultural.

LIBRAS COMO SEGUNDA LÍNGUA

Na opinião de Fonseca, Fontes e Finger (2018) a investigação psicolinguística envolvendo o processamento da Libras representa uma oportunidade significativa no que diz respeito à ampliação da compreensão do bilinguismo, o qual se apresenta como modalidade visuoespacial capaz de oferecer respostas a diversos questionamentos científicos sobre a natureza da Libras e sua relação com as línguas orais, sobretudo, o Português Brasileiro.

Nesse sentido, as tarefas experimentais, podem ser instrumentos valiosos para a compreensão e produção de modelos psicolinguísticos que podem fornecer maior discernimento sobre como as diferentes línguas dos bilíngues são estruturadas e sobre como o processamento linguístico ocorre nesses casos (FONSECA; FONTES; FINGER, 2018, p.33).

Carvalho e Manzini (2017) lecionam que a Libras é uma língua gestual que compreende as necessidades da comunidade surda, instituída no Brasil como língua oficial, sendo ensinada em instituições de atendimento a alunos com surdez. A Língua Brasileira de Sinais é uma língua gestual que abarca as necessidades da comunidade surda e instituída no Brasil como língua oficial.

Barbosa e Souza (2018) lecionam que a segunda língua oficial do Brasil é a Língua Brasileira de Sinais (Libras), utilizada em particular para a comunicação social entre indivíduos surdos nas mais diversas situações de interação cotidianas. Na escola formal, além de Libras, o aluno surdo deve ser estimulado a desenvolver habilidades de leitura e escrita de textos em português. Sobretudo no contexto escolar, no processo de educação de surdos, é comum que ambas as línguas estejam sempre sendo colocadas em relação.

Carvalho e Manzini (2017) acrescentam que o aprendizado do sinal abrange as necessidades de alunos com surdez, considerando-se que a linguagem gestual é adquirida pelas crianças surdas sem que o ensino sistematizado seja necessário e, quando possível, é proveniente da comunicação que surge da relação entre mãe e filho, desde o nascimento. É ensinada em instituições de atendimento a alunos com surdez e cada vez mais presente, por meio da figura dos intérpretes em Libras, em ambientes inclusivos, em programas de televisão, eventos educacionais, dentre outros espaços sociais.

Segundo Gomes (2017), o serviço oferecido no atendimento educacional especializado é uma forma que difere da educação regular,

desenvolvido no contraturno distanciando-se das ações de reforço escolar. Alguns exemplos das atividades desenvolvidas no AEE são bem claros, tais como a identificação, elaboração e organização de recursos e materiais pedagógicos e de acessibilidade, como, por exemplo, o ensino da Língua Brasileira de Sinais, código BRAILLE, tecnologia assistida, orientação e mobilidade, ações que eliminem as barreiras e favoreçam a participação plena dos alunos no processo de escolarização.

Para Carvalho e Manzini (2017), o desenvolvimento de novos recursos de Tecnologia Assistiva, aplicados no processo de ensino-aprendizagem do aluno com surdez, pode colaborar para a sua aprendizagem especialmente pela variação de estratégias de ensino que possibilitam o aprendizado desses alunos. Podem ser identificadas outras vantagens quando tem como objetivo favorecer a aquisição de vocabulário na população de estudo e, assim, dinamizar o processo de construção de relações entre palavras, figuras e sinais em Libras.

Conforme Costa e Ribeiro (2018), a literatura surda é escassa, pois não há um significativo número de produções realizadas por surdos de forma escrita em língua portuguesa. Porém, ao se voltar para a literatura surda na perspectiva da língua de sinais, que é viso-gestual, observa-se uma significativa produção de poesias, histórias e contos sinalizados. Em virtude do desenvolvimento das tecnologias, é possível registrar essas produções sinalizadas em vídeos e outros meios.

Nessa linha, Silva (2015) observa que há evidências de que a situação majoritária ou minoritária da primeira língua da criança, a valorização dessa língua na comunidade e sua utilização como instrumento para tarefas de alfabetização afetam os resultados linguísticos e cognitivos da criança. Nesse sentido, a experiência e o contexto linguístico da criança surda estão diretamente associados ao fator idade de aquisição.

De acordo com Costa e Ribeiro (2018), os usuários da língua de sinais utilizam a escrita dos sinais (sign writing), que se constitui em uma forma de registro das línguas de sinais, porém, são raras as obras literárias produzidas que utilizam essa escrita. Acrescenta-se que um dos problemas é a abrangência do público leitor do sign writing, porque poucos são usuários desse sistema, mesmo na comunidade surda.

Silva (2015) observa que há evidências de que a aprendizagem de uma segunda língua (L2) em idade mais avançada pode resultar em semelhante habilidade nativa, mas a aquisição de uma primeira língua (L1) em uma idade mais avançada mostra que a competência diminui e há déficits linguísticos em todas as línguas posteriormente adquiridas, independentemente da modalidade.

No âmbito da educação escolar, Karnopp e Bosse (2018) lecionam que a literatura favorece o uso da língua de sinais de diversas formas, tais como: em práticas interlinguais de tradução de poemas de Libras para o português e do português para Libras; no uso dos recursos linguísticos e literários; em diversas práticas literárias que potencializam o entendimento de emoções e ideias

complexas, desenvolvendo habilidades em fronteiras sociais e linguísticas; e em práticas de criação literária em língua de sinais que exploram a visualidade, entre outros.

Silva (2015) destaca que a compreensão da leitura da língua portuguesa acontece quando o leitor surdo, diferente de ler letra por letra, passa a usar seu conhecimento prévio e seus recursos cognitivos para estabelecer antecipações sobre o conteúdo do texto, fixando-se neste para verificá-las. Ou seja, o processo de leitura ocorre quando o surdo é capaz de lançar hipóteses e processar os elementos que compõem o texto.

Do ponto de vista de Carvalho e Manzini (2017), a criação de recursos que possam ampliar e facilitar o aprendizado da Libras pode ser uma forma de minimizar os problemas encontrados no aprendizado da língua, além de oportunizar novas relações com os demais estímulos capazes de ser facilmente associados aos já conhecidos, levando a novos aprendizados. Esse processo de ampliação impulsiona novas pesquisas na área possibilitando a realização de novos estudos em outros contextos, com benefício direto à comunidade surda e seus interlocutores.

Assim, na opinião de Conte, Ourique e Basegio (2017), para que se possa atender à diversidade educacional e alcançar níveis mais complexos e evolutivos de aprendizagem, é necessário considerar as limitações cognitivas e motoras dos estudantes, bem como compreender e reconhecer a própria condição humana, em termos de interesses, sensibilidades, motivações, complexidades (singularidades próprias), olhares e experiências, sem abandonar ou expulsar as diferenças de nosso mundo, mas oportunizando diálogos culturais de liberdade, pluralidade e espontaneidade no sentido formativo do (re)conhecimento e da reinvenção social (CONTE; OURIQUE; BASEGIO, 2017, p.66).

Salvador e Lodi (2018) destacam que após o reconhecimento legal da Libras, que ocorreu com a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, com o objetivo de possibilitar a participação social dos membros das comunidades surdas como cidadãos brasileiros, foi editado o Decreto Nº 5.626/2005, prevendo as diretrizes sobre os processos educacionais específicos da pessoa surda e também, pela primeira vez em um documento legal, a formação do TILSP, tratado no capítulo V, desse tema. Segundo o Art. 17 do documento: "A formação do tradutor e intérprete de Libras - língua portuguesa deve efetivar-se por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras - Língua Portuguesa".

Do ponto de vista de Barbosa e Souza (2018), a continuidade do processo de novas descobertas pode beneficiar também a área de conhecimento em crescimento, a Tecnologia Assistiva (TA). Essa área destaca-se por ter seus estudos direcionados para a adaptação e implantação de estratégias para a aplicação de recursos com alunos com todos os tipos de deficiência, de sorte a ampliar ou fornecer acesso à informação, sempre com o objetivo de melhorar as condições humanas e promover a autonomia do deficiente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão educacional de surdos tem sido frequentemente debatida, especialmente pela condição bilíngue e bicultural dos alunos, que exige práticas diferenciadas de ensino que partem da Língua Brasileira de Sinais.

No caso da inclusão de alunos surdos nas escolas regulares, os problemas são muitos, dentre eles, a grande dificuldade relacionada à linguagem, sobretudo pelo fato de muitos professores ouvintes e alunos surdos se comunicarem em códigos distintos, ou seja, os professores falam o português e os alunos falam em Libras.

Cabe ao professor conhecer as dificuldades e as necessidades apontadas no contexto da inserção de crianças surdas no ensino comum e do ensino de Libras, de modo a garantir a permanência dos alunos com necessidades especiais nas escolas regulares, em particular a criança surda e o ensino da Libra.

Reorientações curriculares voltadas para uma prática pedagógica mais adequada e de melhor qualidade para a população em questão são importantes com o objetivo de preparar profissionais conscientes do seu papel como educador e do significado da educação inclusiva para o desenvolvimento do cidadão.

A realização desse estudo contribuiu para a reflexão acerca dos problemas de formação que afligem os profissionais de educação, sua prática profissional e sobre as mudanças necessárias na concepção de educação inclusiva, ressaltando a necessidade de estudos mais específicos direcionados a realidades concretas vividas no cotidiano profissional pedagógico.

Com o princípio da inclusão, a escola deve ter como eixo fundamental o aluno; desenvolver as competências de todos oferecendo condições para que tenham acesso aos conteúdos propostos, com participação plena, adotando para tanto estratégias adequadas de modo a evitar a exclusão ou alienação.

A escola precisa estar aberta para atender a todos e o governo deve oferecer condições reais para a implantação da escola inclusiva no país, fornecendo verbas, criando cursos de reciclagem para os docentes e atendendo às demais necessidades estruturais necessárias para que essa proposta seja efetivada, proporcionando apoio educacional especializado adequado para todos os alunos.

Entende-se que a inclusão de alunos com necessidades especiais em classe comum do ensino regular apresenta condições de se efetivar quando realmente houver respeito e aceitação à diferença; quando não existirem mais o preconceito, a discriminação e a ignorância.

Evidencia-se a necessidade de serem revistas as crenças, as convicções, os valores e os preconceitos relacionados à postura pessoal do docente, para que possam adquirir atitudes positivas e buscar capacitação profissional para atuar como agentes de inclusão escolar de portadores de necessidades especiais, que não possuem apenas limitações, mas também potencialidades.

O estudo da prática pedagógica e a consolidação de iniciativas no ensino que

visem a políticas de mudança do sistema educacional, nos diferentes âmbitos de atuação, só pode se concretizar com a participação do professor.

CLAUDIA DO AMARAL PEREIRA

Graduação em Geografia pela Universidade Metropolitana de Santos (2012); Especialista em Alfabetização pela Faculdade Campos Elíseos (2016); Professor de Educação Infantil e Fundamental I– na EMEF Professora Idêmia de Godoy

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Claudia Campos Machado; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Esferas de atividade simbólica e a construção de conhecimento pela criança surda. Revista Bras. Educ. Espec., Marília, v. 14, n. 3, p. pp. 427-446, dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v14n3/v14n3a07.pdf>. Acesso em: 8 Dez. 2018.

BARBOSA, Maria Lourdilene Vieira; SOUZA, Emanoel Barbosa de. Considerações sobre o processo de retextualização para libras de textos em português por graduandos surdos. Trab. Ling. Aplic., Campinas, v. 57, n.1, p. 493-521, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tla/v57n1/0103-1813-tla-57-01-
0493.pdf>. Acesso em: 8 Dez. 2018.

CARVALHO, Dariel de; MANZINI, Eduardo José. Aplicação de um Programa de Ensino de Palavras em Libras Utilizando Tecnologia de Realidade Aumentada. Revista Bras. Educ. Espec., Marília, v. 23, n. 2, p. 215-232, jun. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v23n2/1413-6538-rbee-23-02-
0215.pdf>. Acesso em: Acesso em: 8 Dez. 2018.

CONTE, Elaine; OURIQUE, Maiane Liana Hatschbach; BASEGIO, Antonio Carlos. Tecnologia assistiva, direitos humanos e educação inclusiva: uma nova sensibilidade. Educ.rev., Belo Horizonte, v. 33, e163600,set2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v33/1982-6621-edur-33-e163600.pdf>. Acesso em: 08 Dez. 2018.

COSTA, Bianca Silva Lopes; RIBEIRO, Sátila Souza. A representação da surdez na literatura: vivências e experiências de surdos e familiares de surdos. Estud. Lit. Bras. Contemp., Brasília, n. 54, p. 101-121, ago. 2018. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/elbc/n54/2316-4018-elbc-54-101.pdf>. Acesso em: 8 Dez. 2018.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GOMES, Claudia et al. Colaboração pedagógica na ação inclusiva nas escolas regulares. Revista Psicopedag., São Paulo, v. 34, n. 104, p. 158-168, jun. 2017. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v34n104/06.pdf>. Acesso em: 10 Dez. 2018.

KARNOPP, Lodenir Becker; BOSSE, Renata Heinzelmann. Mãos que dançam e traduzem: poemas em língua brasileira de sinais. Estud. Lit. Bras. Contemp., Brasília, n. 54, p. 123-141, ago. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/
elbc/n54/2316-4018-elbc-54-123.pdf>. Acesso em: 8 Dez. 2018.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A inclusão escolar de alunos surdos:
o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. Cad.

Cedes, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n69/a04v2669.pdf>. Acesso em: 10 Dez. 2018.

MARQUES, Hivi de Castro Ruiz; BARROCO, Sonia Mari Shima; SILVA, Tânia dos Santos Alvarez da. O ensino da língua brasileira de sinais na educação infantil para crianças ouvintes e surdas: considerações com base na psicologia histórico-cultural. Revista Bras. Educ. Espec., Marília, v. 19, n. 4, p. 503-517, dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v19n4/v19n4a03.pdf>. Acesso em: 8 Dez. 2018.

MILAN, Fabrício João; SALLES, William das Neves; RODRIGUES, Lilian Beatriz Schwinn. Educação física adaptada como perspectiva de inclusão: percepção de alunos sem deficiência na educação física escolar Conexões: Educ. Fís., Esporte e Saúde, Campinas: SP, v. 15, n. 4, p. 432-451, out./dez. 2017.
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8649675/17776>. Acesso em: 10 Dez. 2018.

SALVADOR, Samara de Jesus Lima; LODI, Ana Claudia Balieiro. Resoluções do Estado de São Paulo e o Professor Interlocutor: Implicações para a Educação dos Surdos. Revista Bras. Educ. Espec., Bauru, v. 24, n. 2, p. 277-292, abr. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v24n2/1413-6538-rbee-24-02-0277.pdf>. Acesso em: 10 Dez. 2018.

SILVA, Carine Mendes da; SILVA, Daniele Nunes Henrique. Libras na educação de surdos: o que dizem os profissionais da escola? Psicol. Esc. Educ., Maringá, v. 20, n. 1, p. 33-44, abr. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v20n1/2175-3539-pee-20-01-00033.pdf>. Acesso em: 10 Dez. 2018.

SILVA, Simone Gonçalves de Lima da. Consequências da aquisição tardia da língua brasileira de sinais na compreensão leitora da língua portuguesa, como segunda língua, em sujeitos surdos. Revista Bras. Educ. Espec., Marília, v. 21, n. 2, p. 275-288, jun. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v21n2/1413-6538-rbee-21-02-00275.pdf>. Acesso em: 8 Dez. 2018.

TOMELIN, Karina Nones et al. Educação inclusiva no ensino superior: desafios e experiências de um núcleo de apoio discente e docente. Revista Psicopedag., São Paulo, v. 35, n. 106, p. 94-103, fev. 2018. Disponível em:
<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v35n106/11.pdf>. Acesso em: 8 Dez. 2018.

TONDIN, Celso Francisco; NARDON, Daiane Nadaletti; PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. Relações interpessoais e recursos de adaptação para acadêmicos com deficiência na universidade. Psicol. Educ., São Paulo, n. 43, p. 23-33, dez. 2016. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/

pdf/psie/n43/n43a03.pdf>. Acesso em: 8 Dez. 2018.

LUDICIDADE E APRENDIZAGEM NAS PRÁTICAS ESCOLARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO: Este artigo traz uma revisão bibliográfica com o foco voltado à Educação Infantil e a importância do lúdico. Dentro desse tema, o objetivo deste trabalho é analisar a importância no lúdico sob o enfoque das brincadeiras e jogos na Educação Infantil. Na Educação Infantil, temos a aprendizagem pautada na ludicidade, todas as ações e aprendizagens desenvolvidas trazem o lúdico como elemento fundamental no processo de ensino. Os jogos e brincadeiras além de proporcionar alegria as crianças cumprem a sua função no contexto escolar e no desenvolvimento dos alunos, as atividades lúdicas contribuem para o desenvolvimento integral da criança. 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.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Formação de Professores; Língua Brasileira de Sinais; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Na Educação Infantil, a ludicidade permeia todas as ações pedagógicas e de aprendizagem, as brincadeiras dirigidas bem como as brincadeiras livres contribuem para a avaliação dos processos de ensino e a criança com a brincadeira constrói as suas hipóteses e cria diferentes contextos em suas aprendizagens e ações. Além do incentivo as aprendizagens significativas, os jogos e brincadeiras atuam no desenvolvimento global da criança, em seus aspectos motores e psicomotores.

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.

A criança pensa de maneira diferente do adulto, ela atribui significados aos objetos e representa situações, levantando diferentes hipóteses. Com o brincar ela estabelece relações diferenciadas com o conhecimento e torna significativas suas ações. O jogo contribui para o desenvolvimento do pensamento criativo na criança, resolução de conflitos e a lidar com diferentes contextos e situações que representam o seu meio social.

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. 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.

Cabe 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. A criança, por meio das práticas lúdicas, realiza uma relação entre o imaginário e o real e a aprendizagem torna-se 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.

O CONTEXTO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

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.

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.

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.

Os estudos em pedagogia definem a importância do brincar para a aprendizagem na escola, ao brincar a criança exerce uma atividade voluntária, na qual expressa sentimentos e representa ações, a intervenção do professor, nos momentos de brincadeira, vai auxiliar a criança em seu desenvolvimento.

No brincar, a intencionalidade é o sentido que o brincante dá à brincadeira que está acontecendo, isto é, brinca-se com um determinado sentido, e somente quem está brincando é que sabe realmente sobre essa intencionalidade. Nós apenas fazemos leituras desses sentidos, que podem até não ser os mesmos dados por quem está brincando (CARVALHO, 2009 p.21)

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.

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.

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).

Vygotsky (1896-1934), psicólogo e professor, bastante influenciado pela teoria marxista, ressalta 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.

Henri Wallon (1879-1962) 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.

A criança pensa de maneira diferente do adulto, ela atribui significados aos objetos e representa situações, levantando diferentes hipóteses. Com o brincar ela estabelece relações diferenciadas com o conhecimento e torna significativas suas ações. O jogo contribui para o desenvolvimento do pensamento criativo na criança, resolução de conflitos e a lidar com diferentes contextos e situações que representam o seu meio social.

Conforme o autor, 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 momentos de aprendizagem na escola, são experiencias ricas que complementam as experiencias que a criança tem em sua vivência familiar, quando chega a escola a criança já traz determinados conhecimentos

que são enriquecidos no âmbito escolar. Com as aprendizagens oferecidas na escola e os conhecimentos adquiridos em seu meio social, a criança vai se familiarizando com as práticas em sociedade.

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. 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.

O LÚDICO E A APRENDIZAGEM NA ESCOLA

Segundo Ariés (1981) na Idade Média, apenas os homens participavam das práticas dejogos, as mulheres e as crianças não participavam deste contexto social da época, os jogos funcionavam em alguns momentos como uma maneira de unir as pessoas durantes as celebrações. Nesta época, mulheres e crianças ainda não eram vistos como cidadãos pela maneira como a sociedade era organizada e nos momentos de jogo, os laços de convivência eram estreitados.

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.

A brincadeira ocorre de maneira espontânea, as crianças criam suas próprias regras sem a preocupação com a aprendizagem propriamente dita. Cabe ao professor, significar os momentos de brincadeira para que ela se desenvolva de maneira a contribuir para o processo de formação da criança.

De acordo com as ideias de Kishimoto (2008), surge uma nova visão de infância na época do Renascimento, e a brincadeira passa a ser vista como uma prática que pode favorecer o desenvolvimento da criança em seus diferentes aspectos. Neste momento da história, os jogos passam a ser considerados como um instrumento de aprendizagem, destituindo os processos anteriores de ensino tradicional, o educador deveria incorporar a aprendizagem lúdica aos conteúdos que seriam trabalhados.

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).

Os jogos e brincadeiras auxiliam no processo de ensino e de aprendizagem na Educação Infantil, brincando a criança é capaz de tomar decisões, ensaiar papeis, resolver conflitos e buscar soluções para as questões que se apresentam neste contexto de aprendizagem. Durante a brincadeira a criança reproduz e interpreta situações vivenciadas fora do contexto escolar e que fazem parte do seu meio social e do ambiente no qual está inserida.

De acordo com as Orientações Curriculares (2007) o brincar é uma atividade cultural que passa por gerações e vão se incorporando aos contextos e meio social no qual está inserido. As crianças na interação durante as brincadeiras, é produtora de cultura e representa situações de seu cotidiano, dando sentido a ação e a brincadeira em si. O brincar é parte do universo infantil e neste sentido deve permear todas as práticas escolares.

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).

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) a criança, quando brinca, busca solucionar conflitos e desenvolve estratégias para isso, desenvolvendo todos os seus sentidos, é assim que testa seus limites e é assim também que ela aprende e constrói conhecimentos, explorando, experimentando, inventando e criando.

Na Educação Infantil, a ludicidade permeia todas as ações pedagógicas e de aprendizagem, as brincadeiras dirigidas bem como as brincadeiras livres contribuem para a avaliação dos processos de ensino e a criança com a brincadeira constrói as suas hipóteses e cria diferentes contextos em suas aprendizagens e ações. Além do incentivo as aprendizagens significativas, os jogos e brincadeiras atuam no desenvolvimento global da criança, em seus aspectos motores e psicomotores.

De acordo com Brougère (2002), aprende-se 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, inclui a reação das meninas e meninos à produção cultural que, é de certa maneira, a eles imposta.

O brincar é a maneia pela qual a criança interage com o mundo a sua volta e pode ser reconhecida como uma forma de linguagem, que está situada no tempo e espaço escolar. O professor deve abordar as práticas lúdicas com objetivos claros e definidos, e não como simples momento de distração. De acordo com Carvalho (2009) o brincar, por parte dos educadores é visto como algo positivo, que contribui para a compreensão de valores e das relações que ocorrem no ambiente escolar.

Os jogos e brincadeiras contribuem significativamente para o desenvolvimento da criança, ao representar situações cotidianas e imaginárias. A criança representa em suas brincadeiras situações que são ricas fontes de aprendizagem, além disso, as brincadeiras trazem prazer e alegria, o que facilita os diferentes contextos de aprendizagem na escola.

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 aprendizagem, com o lúdico permeando as ações, são ricas em conhecimentos e contribuem para a vivência em todas as dimensões de ensino, como: a linguagem verbal e a contagem de histórias, a dimensão das linguagens artísticas, além dos conhecimentos que a criança no momento em que pensa o mundo social e o da natureza, e a dimensão do conhecimento de medidas, proporções, quantidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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.

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.

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, na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental e as atividades devem despertar a atenção e motivar o aluno.

Na Educação Infantil, a ludicidade permeia todas as ações pedagógicas e de aprendizagem, as brincadeiras dirigidas bem como as brincadeiras livres contribuem para a avaliação dos processos de ensino e a criança com a brincadeira constrói as suas hipóteses e cria diferentes contextos em suas aprendizagens e ações. Além do incentivo as aprendizagens significativas, os jogos e brincadeiras atuam no desenvolvimento global da criança, em seus aspectos motores e psicomotores.

A trabalho com o lúdico não se refere apenas a inserção das brincadeiras e jogos 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 Ludicidade permeia todas as ações na Educação Infantil, as brincadeiras e os jogos são parte do cotidiano escolar na educação para a infância. Nos momentos reservados exclusivamente para o brincar, o professor deve incentivar adequadamente as crianças, enriquecendo e contribuindo com a brincadeira, apresentando novos elementos e criando contextos de aprendizagem diversificados.

NAIR FRANCISCA DE MACEDO ALONSO

Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Ciências Econômicas Santa Rita de Cássia (2013). Atua como Professora de Educação Infantil na Prefeitura do Município de São Paulo e Professora de Educação Básica do Estado de São Paulo.

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. 279 p.

BROUGÈRE, Gilles. Jogo e educação. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1998.

CARVALHO Alysson. [et AL.] Brincar (ES). Belo Horizonte: UFMG, 2009.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O Jogo e a Educação Infantil. Florianópolis: Perspectiva. UFSC/ CED, NUP, n.22, p.105-128, 2008.

KRAMER, Sonia. Com a pré-escola nas mãos. Uma alternativa para a educação infantil. São Paulo: Ática, 1999.

MURCIA, Juan Antônio 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.

RAMOS, Danielle Cristina; RIBEIRO, Sheila Maria; SANTOS, Zuleica A. G. Os jogos no desenvolvimento da criança. In: ROSA, Adriana (Org.). Lúdico & Alfabetização. Curitiba: Juruá, 2011, p.38 -43.

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.

PRÁTICAS EDUCATIVAS E A ROTINA

RESUMO: Este artigo tem como eixo central a Rotina da sala de aula e suas interferências na aprendizagem, bem como no desenvolvimento da criança de zero a seis anos e como diferentes abordagens de ensino encaram atualmente na prática esta Rotina. Para esclarecer o que é a Rotina da sala de aula, alguns dos aspectos que fazem parte desta organização, como: espaço, tempo, criança e escola, tiveram seus conceitos desenvolvidos. O tema tratado não deve ser encarado como um simples rol de atividades estáticas, e sim, mais um item do planejamento escolar, afinal, os aspectos de sua organização são tão amplos, que, se bem planejados, levando em conta a ação da criança, subsidiam este grande contexto de aprendizagem: a Rotina da sala de aula.

Palavras-chave: Rotina; Sala de aula; Interferências

INTRODUÇÃO

Em algumas escolas, a rotina é determinada pela coordenação pedagógica, previamente, sem levar em conta a realidade de cada sala; em outras é construída pela professora, mas já conhecendo a realidade da sala; outras vezes é construída pelos próprios alunos; em algumas ela nem é determinada; e, em outras, é construída com a participação de toda comunidade escolar.

A participação da criança no processo produtivo, o tempo de escolarização, o processo de socialização no interior da família e da comunidade, as atividades cotidianas se diferenciam dependendo da posição da criança e de sua família na estrutura socioeconômica. Se essa inserção social é diferente, fica impróprio ou inadequado supor a existência de uma população infantil homogênea, ao invés de se perceber diferentes populações infantis com processos desiguais de socialização.

A rotina escolar merece atenção, porque é ela que norteia e dá segurança necessária para a criança em processo de desenvolvimento nas noções de regras sociais, espaço e tempo. Por isso não deve ser encarada como uma estrutura fixa, sem flexibilidade, com meras repetições de atividades, entediando e diminuindo o interesse da criança em aprender e consequentemente se desenvolver, ou seja, criar uma rotina dentro da própria rotina escolar.

De acordo com Madalena Freire (1983, p. 43):

A rotina é entendida como a expressão do pulsar do coração (com diferentes batidas rítmicas) vivo do grupo. Rotina entendida como cadência sequenciada de atividades diferenciadas, que se desenvolvem num ritmo próprio, em cada grupo.

Portanto, a rotina escolar por ser uma sequência de atividades organizadas e intencionalmente planejadas proporciona às crianças sentimentos de estabilidade, segurança e confiança em si própria e nos profissionais da escola, colaborando assim, para o desenvolvimento de sua autonomia.

A rotina preocupa em promover o desenvolvimento integral e a construção da autonomia infantil deve seguir uma abordagem pedagógica que proporcione situações em que a criança possa vivenciar as mais diversas experiências, fazer escolhas, tomar decisões, socializar conquistas e descobertas, favorecendo a integração criança – criança e criança – professor.

CRIANÇA, INFÂNCIA E O PROCESSO HISTÓRICO

A concepção de criança que temos hoje, como um ser humano, sujeito social e histórico que faz parte de uma organização familiar, dentro de uma determinada cultura, com direitos e deveres; é muito recente e foi construída ao longo da história de forma heterogênea. Para Rousseau (1712-1778), apud Elias (2000, p. 30): “A criança não é um adulto em miniatura, tem sua própria história, é um ser concreto e real, que desde cedo já constrói suas experiências próprias”.

Dessa forma, a criança foi desempenhando diferentes papéis nas sociedades e seu

desenvolvimento tornou-se foco de pesquisas.

A palavra criança é entendida como falta de idade, maturidade ou de adequada integração social. Portanto essa definição está longe de ser apenas o fator da idade, já que está associada a determinados papéis e desempenhos específicos e esses papéis dependem estreitamente da classe social que a criança é inserida.

Sua participação no processo produtivo, o tempo de escolarização, o processo de socialização no interior da família e da comunidade, as atividades cotidianas se diferenciam dependendo da posição da criança e de sua família na estrutura socioeconômica. Se essa inserção social é diferente, fica impróprio ou inadequado supor a existência de uma população infantil homogênea, ao invés de se perceber diferentes populações infantis com processos desiguais de socialização.

No Brasil, "é considerado criança, todo e qualquer indivíduo que tenha entre zero e doze anos" (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, 1990). Em 1959 a Organização das Nações Unidas – ONU propôs a Declaração dos Direitos das Crianças, na qual lhes foram garantidos dez princípios básicos:

PRINCÍPIO 1: A criança deve gozar de todos os direitos constantes desta Declaração. Toda e qualquer criança, sem exceção, devem ter esses direitos sem distinção de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou outras, prioridade, nacionalidade ou origem social, quer seja dela própria ou de sua família.

PRINCÍPIO 2: A criança deve ter proteção especial e devem ser-lhe dadas oportunidades e facilidades, por lei e por outros meios para capacitá-la a se desenvolver física, mental, moral, espiritual e socialmente, de um modo natural e saudável e em condições de liberdade e dignidade. Na aprovação dessas leis, o interesse da criança deve estar acima de tudo.

PRINCÍPIO 3: A criança deve ter direito a um nome e nacionalidade desde o seu nascimento.

PRINCÍPIO 4: A criança deve gozar dos benefícios do seguro social. Ela deve ter direito de crescer e se desenvolver com saúde. Para que isso seja possível, tanto ela quanto a mãe deverão ter proteção e cuidados especiais, incluindo os cuidados pré e pró-natais adequados. A criança deve ter o direito à alimentação, moradia, recreação e atendimento médico adequado.

PRINCÍPIO 5: A criança deficiente física ou mental deve receber cuidados, tratamento e educação especiais, em razão de suas condições especiais.

PRINCÍPIO 6: A criança precisa de amor e compreensão para o desenvolvimento pleno e harmonioso de sua personalidade. Ela deve, onde possível, crescer sob os cuidados e responsabilidade de seus pais, num clima de afeição e segurança moral e material; uma criança de tenra idade não deve ser separada de sua mãe, exceto em circunstâncias excepcionais. A sociedade e as autoridades públicas têm o dever de dispensar cuidados especiais às crianças sem família ou sem meios de subsistência. Recomenda-se que se ofereça ajuda de custo e outras formas

de auxílio para o sustento de crianças de famílias numerosas.

PRINCÍPIO 7: A criança tem o direito de receber educação livre e obrigatória, pelo menos em seus estágios básicos. Deve ser-lhe dada uma educação que desenvolva sua cultura geral e lhe dê oportunidade de desenvolver seu senso crítico e seu senso de responsabilidade social e moral, para que possa tornar-se um cidadão útil.

O interesse da criança deve ser o princípio norteador daqueles que são responsáveis pela sua educação e orientação; esta responsabilidade é dos pais, em primeiro lugar. A criança deve ter oportunidade de brincar e divertir-se, e isso deve ser encarado como parte do processo educacional. A sociedade e as autoridades devem esforçar-se para promover o gozo desse direito.

PRINCÍPIO 8: Em qualquer circunstância a criança deve ser a primeira a receber proteção e ajuda.

PRINCÍPIO 9: A criança deve ser protegida contra todas as formas de abandono, crueldade e exploração. Ela não deve ser objeto de tráfico de forma alguma. A criança não deve ser empregada antes da idade mínima adequada; ela não deve ter empregos ou ocupações que prejudiquem sua saúde, educação ou interfiram no seu desenvolvimento mental ou moral.

PRINCÍPIO 10: A criança deve ser protegida de práticas que possam favorecer discriminação racial, religiosa ou qualquer outra. Ela deve se educada dentro de princípio de compreensão, tolerância, amizade entre os povos, paz e fraternidade universal e plena consciência de que sua energia e talento devem ser dedicados a seus semelhantes

Os princípios citados demonstram a presença de aspectos políticos a respeito de uma possível melhora na forma de cuidar e educar as crianças, tendo como base teorias interacionistas de desenvolvimento de ser humano.

A ideia de infância não existiu sempre e da mesma forma. Ela aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, à medida que muda a inserção e o papel social desempenhado pela criança na comunidade. Este conceito de infância é determinado pela modificação das formas de organização da sociedade.

Esta forma de organização instituiu diferentes classes sociais no interior das quais o papel da criança é diferente. A ideia de uma infância universal foi divulgada pelas classes dominantes baseada no seu modelo padrão de criança, a partir dos critérios de idade e de dependência do adulto, característicos de um tipo específico de papel social por ela assumido no interior dessas classes.

A CONTRIBUIÇÃO DA PEDAGOGIA NA VIDA DA CRIANÇA

A Pedagogia elabora uma representação básica da infância a partir das noções pedagógicas de natureza e de cultura que assumem um caráter temporal. Como a infância precede a idade adulta, o fator tempo é introduzido no conceito de infância. Por um lado, o desenvolvimento fisiológico da criança provoca uma certa confusão entre natureza humana e natureza

no sentido biológico, ao mesmo tempo o aspecto temporal confunde a infância como origem individual do homem, com a origem da humanidade: a infância corresponde ao estágio originário da humanidade como a mesma expressa os traços essenciais da natureza humana.

O tempo foi inventado para dar ritmo ao cotidiano, assim deve ser organizado para favorecer e facilitar o desenvolvimento das metas propostas dentro da jornada diária.

De acordo com o RCNEI (1998, p.54) propõe que o tempo seja dividido em três modalidades:

- Atividades permanentes: são atividades que respondem às necessidades básicas de cuidado, aprendizagem e de prazer para as crianças, ou seja, atividades que ocorrem com frequência, como, brincadeira; roda de histórias e de conversas; oficinas de artes; higiene; alimentação; etc.
- Sequência de atividades: são atividades planejadas e orientadas que oferecem desafio em diferentes níveis, com o objetivo claro de promover uma aprendizagem específica e definida.
- Projetos de trabalho: são conjuntos de atividades que partem de eixos de trabalho, sem uma duração determinada, que visam a exploração total do conteúdo, geralmente com uma produção final clara, objetiva e palpável.

Percebe-se que uma das grandes preocupações nas escolas de educação infantil está relacionada ao tempo, pois os professores precisam elaborar atividades significativas de acordo com a faixa etária de cada criança, preocupando-se com o tempo de desenvolvimento dessas atividades.

A Pedagogia deve ter significado para que o professor consiga planejar suas aulas de acordo com cada faixa etária e que suas ideias façam sentido para as crianças.

O professor que entende a educação como prática social, transformadora e democrática trabalha com seus alunos na direção da ampliação do conhecimento, vinculando conteúdos de ensino à realidade, escolhendo procedimentos que assegurem a aprendizagem efetiva.

Os interesses que as crianças manifestam no cotidiano dão vida ao currículo. Conciliar esses interesses com os objetivos das atividades planejadas é um grande desafio; tornando-se cada situação de ensino, em uma experiência nova, é o que dá, ao trabalho de cada professor, um sabor original e único.

Nesse sentido, não é possível padronizar práticas pedagógicas. Mas é sempre interessante refletir sobre elas. Os procedimentos adotados em uma determinada situação costumam revelar caminhos que são frutos da criatividade do professor e mostram maneiras originais de desencadear a aprendizagem, compatíveis com a concepção de educação que o professor adote.

As situações de aprendizagem são desencadeadas a partir de questões já selecionadas e programadas no currículo. Podem ter união com um fato que desperte o interesse da classe, ou por um assunto que se revele oportuno.

O professor tem que levantar hipóteses, fornecendo dicas para que o aluno consiga

concluir o seu pensamento sozinho, claro que da sua forma, pois só assim ele vai conseguir construir o seu próprio conhecimento e se apropriar daquilo que ele mais deseja e gosta.

A SALA DE AULA E A ORGANIZAÇÃO

A escola trabalha com o conhecimento de uma forma bastante específica e o espaço no qual esse trabalho efetivamente acontece é a sala de aula.

Pensar a organização da sala de aula é pensar a relação de professores e alunos com o conhecimento. A sala assumirá feições diferentes conforme essa relação for concebida: variam o uso do espaço e do tempo, a organização das atividades e do material, e mesmo o tipo de relações interpessoais. É importante ter clareza do que se entende por conhecimento e aprendizagem, para poder planejar bem as situações de ensino, selecionando atividades e materiais adequados, rejeitando práticas incompatíveis com os objetivos.

O professor que reconhece a importância da interação no processo de conhecimento garante ocasiões para troca de informações, ideias, opiniões. A sala de aula, portanto, é entendida como espaço privilegiado de interação do grupo formado pelos alunos e seu professor, todos diferentes entre si, os conhecimentos e as experiências de cada um serão contribuições para o crescimento dos outros, de todos.

Na sala de aula, ocorrem naturalmente ocasiões de interação espontânea entre os alunos. No entanto, é função do educador prever formas e momentos específicos de interação, de acordo com os objetivos que pretende atingir. Momentos coletivos com a classe são importantes em várias situações, como no planejamento das atividades, na introdução de um assunto novo, na sistematização dos conteúdos trabalhados, na avaliação das atividades desenvolvidas. Ao proporcionar esses momentos, é preciso considerar a faixa etária dos alunos. Crianças pequenas não conseguem se manter atentas por longos períodos. Assim, é mais interessante variar as atividades e repetir uma mesma informação em diferentes situações, de diversas formas, do que tentar esgotá-la de uma única vez.

O contato pessoal dá ao professor a oportunidade de conhecer melhor cada aluno, seu momento de desenvolvimento, suas dificuldades e dúvidas. Esse conhecimento é de fundamental importância para alimentar decisões nos futuros planejamentos. Para alunos que não estejam acompanhando o trabalho da classe, é mais proveitoso dedicar alguns momentos de sua atenção para a necessidade específica para compreender o que está acontecendo na classe e conseguir avançar no projeto.

A ação pedagógica estruturada em trabalhos em grupos, cria situações que favorecem o desenvolvimento da sociabilidade, da cooperação e do respeito mútuo entre os alunos, garantindo aprendizagens significativas. Organizar agrupamentos em sala não se restringe apenas ao aspecto visual de reunir a sala em diferentes arranjos. O principal objetivo é favorecer a troca, o intercâmbio e o trabalho cooperativo entre

os parceiros, contemplando a diversidade que apresentam.

A diversidade entre os alunos confere heterogeneidade e riqueza do grupo. Ao observar qualquer grupo considerado "homogêneo", podemos constatar que, os alunos têm mais diferenças do que semelhanças. Se ao contrário de reduzir as diferenças, o professor aproveitar a variedade de respostas dos alunos, promovendo trocas entre eles, estará garantindo uma aprendizagem mais efetiva para todos.

Para trabalhar em grupo, os alunos devem ser incentivados a discutir a tarefa e a buscar em conjunto as formas de realizá-la. O trabalho costuma ser mais produtivo quando os participantes assumem diferentes tarefas para sua execução.

A adoção de uma rotina diária de trabalho favorece a organização de atividades, dá maior segurança aos alunos, estimulando o desenvolvimento gradativo de sua autonomia. Organizar o dia utilizando lista de atividades tendo como referência à programação semanal da classe é uma forma eficiente para que os alunos trabalhem de acordo com seu próprio ritmo, tomando decisões e assumindo certas responsabilidades, sem sentir necessidade de consultar o professor sobre o que fazer, a cada vez que terminam uma tarefa.

A criação de uma rotina exige o estabelecimento de normas facilitadoras. Priorizar a interação social no processo de conhecimento não é incompatível com a rotina: os alunos precisam saber quais são as atividades programadas, o que devem fazer, como fazer, como se organizarão no espaço, em que lugar encontrar o material necessário. O cuidado principal com as rotinas e regras estão em usá-las sem sufocar a interação, as trocas e a criatividade. A sala de aula viva e produtiva pode não ser silenciosa, mas sempre será disciplinada.

Disciplina se entende como organização do espaço, das atividades e dos participantes, de modo a favorecer o processo de conhecimento e instalar respeito pelo trabalho de todos. Ela se expressa, igualmente, no silêncio da concentração ou no diálogo.

O ambiente da sala de aula pode se transformar num espaço acolhedor e estimulante, com um pouco de imaginação e criatividade de todos. Na oficina de trabalho os instrumentos que podem auxiliar as atividades estão à mão de todos, numa disposição sugestiva e funcional.

Propiciar um ambiente favorável às interações não significa, que os alunos devam estar reunidos em duplas ou em grupos todo o tempo. O importante é que eles se sintam livres para movimentar na sala, sentando ao lado de colegas para receber ou oferecer ajuda na realização das tarefas.

À medida que o professor for adquirindo maior experiência e facilidade para aproveitar os recursos materiais e humanos da sala de aula e da escola, descobrirão novas possibilidades de organizar o tempo, o espaço e os trabalhos com os alunos, de modo a favorecer o processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Cada educador, de acordo com o projeto da escola em que está inserido, com as especificidades de seu grupo-classe, encontrará os caminhos possíveis e mais

adequados para desenvolver um trabalho em que o objetivo seja o compromisso com todos os alunos, para que permaneçam na escola, aprendam e progridam em seu percurso de conhecer o mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por ser a Rotina a base diária que garante a segurança, autonomia e estabilidade da criança dentro da escola, esta, não pode ser encarada apenas como uma listagem de atividades meramente estáticas, a fim de garantir um desenvolvimento cognitivo e individualista.

A Rotina abrange aspectos maiores e sua organização depende de fatores diferenciados que são interdependentes e indissociáveis, tratados neste trabalho em sua conceituação teórica e no relato prático, como: concepção de criança e escola, organização de espaço e tempo, relação com o outro e com o meio e desenvolvimento da criança conforme as proposições.

Assim, a organização da Rotina deixa de ser apenas um norteador diário e passa a ser mais um importante item do Projeto Político Pedagógico escolar.

Sua organização estruturada de acordo com sua realidade prática e teórica vivida pela escola, garante um contexto de aprendizagem para a criança construir seus conhecimentos e relações pessoais e com o meio, desenvolvendo-se de forma segura, concreta, sadia e com alicerces bem fundamentados para as futuras construções.

Conclui-se que a Rotina como contexto de aprendizagem rompe com o paradigma de um planejamento fixo, estático e pré-elaborado, passando a ser um conjunto de aspectos planejados com flexibilidade para encarar as diferentes realidades, de acordo com os objetivos a serem alcançados, dando voz ativa ao grupo que a prática, garantindo o sucesso do desenvolvimento integral da criança.

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

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

BRASIL. Declaração dos Direitos das Crianças. São Paulo: editora Ática, 1990.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nª 9394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil. Brasília, 1998.

FREIRE, Madalena. A paixão de conhecer o mundo. São Paulo: editora Paz e Terra, 2002.

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO AO ALUNO COM DISLEXIA

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo propor uma reflexão com base num diálogo entre autores, sobre a importância do Atendimento Educacional Especializado ao aluno com Dislexia. É um distúrbio de aprendizagem relacionado com a linguagem, caracterizado pela dificuldade na leitura, escrita e ortografia de palavras simples. A palavra dislexia significa desvio ou dificuldade na leitura e reconhecimento das palavras. É necessário que os professores tenham a consciência de que não basta apenas identificar o portador desse distúrbio, se faz necessário, a compreensão adequada de suas múltiplas implicações. Compreender o significado da importância do atendimento educacional especializado atenderá as demandas da sociedade, respeitando-os como pessoas com seus direitos de aprendizagem. Nesse viés, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) surge como apoio ao professor da sala regular e proporciona meios de intervenção que atenderão às necessidades do aluno. O trabalho tem como principal objetivo compreender o AEE no contexto da Educação Inclusiva.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado; Educação Especial; Educação Inclusiva; Dislexia.

INTRODUÇÃO

Na primeira parte, explicaremos o que é a dislexia, ou seja, a aparente dificuldade em decodificar os vocábulos em sons, ou o contrário, e a importância do seu reconhecimento por parte do professor, a qual evitará a tortura desnecessária ou psicológica que alguns dos estudantes podem levar consigo por um bom percurso da vida. Está entre os vários distúrbios de linguagem de origem constitucional e se caracteriza por dificuldades na decodificação de palavras e insuficiência no processo fonológico. Não é considerada uma doença, mas um funcionamento particular do cérebro para processar e decodificar a linguagem.

Na segunda parte, perceberemos como contribuir no âmbito da escola para que a pessoa com dislexia ultrapasse todas as barreiras possíveis em busca de sua aprendizagem e entenderemos que a dislexia pode ocorrer em qualquer classe social e em níveis de inteligência variadas, desde as pessoas que não aprendem a ler e escrever até aquelas que chegam ao nível superior. É um distúrbio que afeta grande maioria da população. Cada qual com a sua especificidade e com necessidade de maior tempo em relação às pessoas não disléxicas. Diante disso, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) surge como um complemento aos alunos disléxicos no ensino regular. Muitas vezes os disléxicos são confundidos como desatentos e hiperativos por não terem motivação para se concentrar em algo que não conseguem compreender ou reconhecer seu significado. O trabalho parte da seguinte questão problema: O AEE desenvolvido em contra turno pode auxiliar o aluno disléxico no processo de aprendizagem da leitura e da escrita?

A coleta de dados não contemplou um período específico, tendo em vista que é um assunto ainda em construção na literatura. Na terceira parte, serão feitas considerações finais sobre a discussão apresentada.

EDUCAÇÃO PARA A INCLUSÃO

As escolas buscam por meio da inclusão, diminuir a distância e o preconceito que ainda existe, inserindo crianças com diferentes necessidades no Atendimento Educacional Especializado. Nesse sentido a escola inclusiva é orientada pelas diferenças. Não basta apenas adequar a estrutura física dos prédios escolares para receber o estudante em sala de aula, mas garantir possibilidades que o ajudarão a ultrapassar as barreiras que o impedem de aprender.

Em 1994, 88 países e 25 organizações internacionais, decidiram na cidade de Salamanca na Espanha, sob a abertura da Declaração de Salamanca, que as escolas devem ser inclusivas, acolhedoras e permitir o acesso e a permanência para todas as crianças, respeitando os seus ritmos de aprendizagem e diferenças. Essa declaração foi agrupada aos princípios educativos brasileiros e nela verificamos um conjunto de recomendações e propostas, as quais afirmam que independente das diferenças individuais, a educação é direito de todos

e deverá respeitar as crianças que possuem dificuldades de aprendizagem e oferecer a elas, atendimento educacional especializado.

No âmbito escolar, é dever das escolas se adequar as diferentes necessidades dos seus alunos. O ensino deve agregar a todos num mesmo espaço, garantindo o seu acesso e permanência de forma igualitária.

A Declaração de Salamanca ampliou o conceito de necessidades educacionais especiais, incluindo todas as crianças que não estejam conseguindo se beneficiar com a escola, seja por qual motivo for. Defende os princípios de uma educação inclusiva, propõe que todos os alunos têm o direito a se desenvolver de acordo com as suas potencialidades e competências para que possam garantir sua participação em sociedade. (MENEZES, 2001, s/p).

Este documento inspira e orienta ações governamentais nacionais e internacionais, entidades não governamentais e outros organismos, as quais devem lutar pelo cumprimento das normas uniformes sobre a igualdade de oportunidades para as pessoas com atividades limitadas, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1993. (SOUSA, 2009, s/p).

A Educação Inclusiva tem como princípio, garantir o direito à educação e oportunizar e manter níveis adequados de aprendizagem aos estudantes. Toda criança possui interesse, habilidades e necessidades de aprendizagem e os sistemas educacionais devem garantir esse acesso ao ensino e levar em conta essas necessidades ao alcance de uma educação para todos. Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deverá acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer todas as necessidades dos seus educandos.

Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, propiciando o surgimento de comunidades acolhedoras e a construção de uma sociedade inclusiva com educação para todos. A Declaração demanda que todos os governos atribuam prioridades financeiras e políticas na intenção de incluir todos os sujeitos no sistema de ensino não visando suas limitações ou diferenças, priorizando que os mesmos tenham acesso à escola regular de ensino. (BRASIL, 1994, s/p).

Evidencia o estabelecimento de algumas prioridades e necessidades por parte dos governantes. Planejamento, revisão e avaliação de provisão educacional para crianças e adultos com necessidades educacionais especiais. Estimula o encorajamento e a participação de pais, comunidades e organizações de pessoas portadoras de deficiências nos processos de planejamento e tomadas de decisão concernente à provisão de serviços para necessidades educacionais especiais. Também prevê investimentos em estratégias de identificação e intervenção precoces no atendimento da educação inclusiva. Para atingir este objetivo, o sistema escolar tem a responsabilidade de oferecer uma educação de qualidade a todos os alunos em processo de inclusão. Entretanto, tornar efetivo o direito à educação exige garantias de que todas as pessoas tenham, em primeiro lugar,

acesso ao sistema educacional, mas não a qualquer sistema e sim a uma escola de qualidade e com igualdade de oportunidades (FERREIRA, 2006, s/p).

A inclusão educativa é uma das alternativas ao chamado dilema da diferença, pois, a essência de tal dilema, gira em torno da tensão entre oferecer a cada aluno a resposta educativa que melhor se ajuste as suas especificidades. Por outro lado, é essencial tratar esta questão no eixo do sistema educacional, centros, currículos e aulas comuns, podendo dizer como inclusivas, pois é por meio de todos que se aprendem os valores, as atitudes e as habilidades sociais que promovem o respeito à diversidade e a não discriminação.

Este assunto gera múltiplos conflitos e controvérsias que vão se resolvendo em episódios no contexto dos valores sociais dominantes em cada sociedade. Elenca políticas pedagógicas sustentadas pelo poder público até a qualidade das tecnologias educativas aplicadas na teoria e na prática, cujos educadores devem utilizar em suas aulas. E por meio destas manter o equilíbrio entre às tensões geradas no que se diz ao atendimento individual e de um conjunto de alunos especiais participantes da aula ministrada. (OMETE et al, 2010, s/p).

Os problemas da educação inclusiva se situam na falta de professores capacitados para o processo de aprendizagem e nas dificuldades para interagir com os alunos ao não compartilhar do mesmo ritmo de aprendizagem. Contudo, o debate sobre a inclusão evoluiu e atualmente as questões relacionadas com o local físico devem ser distinguidas dos relacionados com o meio social e emocional. O importante não é o local físico em que se encontram os alunos com necessidades especiais, e sim a capacidade dos sistemas pedagógicos para encontrar soluções adaptadas às características dos alunos, que permitam seu desenvolvimento linguístico, emocional, social e acadêmico (CRAIDY; KAERCHER, 2001, s/p).

Estas questões são importantes quando se planeja a educação dos alunos inclusivos, por isso, a sociedade, começando com a família e seguindo com a escola e serviços sociais posteriores, deve oferecer oportunidades para desenvolver habilidades e competências que lhes permitam crescer como pessoas seguras, capazes de se relacionarem e de atuarem da forma mais autônoma e satisfatória possível, em ambos os contextos sociais. (OMOTE et al, 2010, s/p).

EDUCAÇÃO ESPECIAL E A SALA DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

A Educação Especial é responsável pelo AEE, organizando recursos educacionais e de acessibilidade a fim de eliminar as barreiras e possibilitar acesso ao currículo, ao espaço físico e a comunicação, tendo em vista as particularidades de cada aluno. Além disso, promove a formação integral visando a sua autonomia e independência. (PASIAN; MENDES; CIA, 2017, s/p).

Entretanto, é importante esclarecer que em nenhum momento, o AEE pode ser visto como um apoio pedagógico ou

responsável pela alfabetização do aluno. Esse atendimento tem por objetivo trabalhar as áreas defasadas para que o discente possa, por meio da mediação do professor de sala, se alfabetizar. O professor de AEE não responde pelo planejamento diário do aluno, mas sim por dar sugestões que tendem a facilitar a inclusão escolar e o trabalho do professor. (OLIVEIRA; CORDEIRO, 2018, s/p).

As primeiras salas de AEE eram autorizadas a atender especificas categorias de deficiência, as quais eram: visual, déficit intelectual, auditivo ou múltiplo. Esse cenário passou por mudanças e conforme as orientações do Ministério da Educação e Cultura (MEC), o atendimento deve ser estendido a todas as categorias de deficiência com recursos e materiais para atender a essa diversidade. (FANTACINE; DIAS, 2015, s/p).

O AEE atende por zoneamento e não a uma instituição de ensino específica e, caso a escola não possua essa modalidade de atendimento, o estudante pode e deve ter seu atendimento na escola mais próxima, portanto, não deixa de ter um caráter itinerante. O atendimento pode ser dado em pequenos grupos ou individual em horário inverso, pois não substitui a educação no ensino regular. (CAPELLINI; ARAÚJO; AMORIM, 2015, s/p).

O delineamento dos atendimentos não é bem explicitado, portanto, cabe a cada município a adequação do AEE conforme a realidade em que se vive. Porém, isso causa alguns equívocos na proposta do atendimento, tornando-se muitas vezes substitutivo ao ensino regular. (CAPELLINI; ARAÚJO; AMORIM, 2015, p. 70).

Dez anos após o AEE ser estabelecido pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, tanto o documento, quanto o serviço prestado são reconhecidos como importantes conquistas de educação para todos. A política assegura a matrícula dos estudantes com dificuldade de aprendizagem na escola comum e estabelece diretrizes para criar políticas práticas educacionais e políticas públicas voltadas para a inclusão escolar. E, ainda, reformula o papel da educação especial, a qual passa a integrar a proposta educacional da instituição de ensino por meio do AEE (OLIVEIRA; CORDEIRO, 2018, s/p).

No processo de educação inclusiva, todos os alunos têm direito ao mesmo currículo pedagógico e ao mesmo conjunto de saberes. Por isso, o responsável por todos os alunos com ou sem deficiência é quem realiza o planejamento para todo o grupo, ou seja, o professor regente da sala comum. Entretanto, essa tarefa pode e deve ser compartilhada, pois quando o professor de AEE participa, também tem a oportunidade de propor atividades ao professor da sala comum, levando em consideração os interesses às particularidades de cada aluno, identificando possíveis barreiras à aprendizagem e apontando meios e estratégias para que tenham as mesmas oportunidades que os demais alunos (COSTA, 2017, s/p).

O atendimento educacional especializado está garantido pela Constituição de 1988. Em seu artigo 208, ela determina que esse atendimento ocorra preferencialmente na rede regular de ensino e em período diferente

das aulas regulares. Nesse atendimento, o professor deve ter uma formação específica para atuar com a deficiência que se propõe a atender.

DISLEXIA E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Considerada um distúrbio neurológico de origem congênita, a dislexia acomete crianças com potencial intelectual normal, sem déficit sensorial. Não conseguem desenvolver a habilidade de aprendizagem da leitura e da escrita e essa percepção se torna mais evidente dos seis aos sete anos. É um transtorno específico da leitura, o qual acarreta em um funcionamento peculiar do cérebro causando uma ausência de habilidade no nível fonológico. Caracterizada como transtorno de aprendizagem que interfere no rendimento educacional, o rendimento do aluno se torna inferior ao esperado em relação a sua idade cronológica, ao seu potencial escolar e o seu intelecto. (LOMBARDI et al, 2016, s/p).

Mesmo com tratamento adequado torna o prognóstico reservado. É uma condição que afeta um grupo minoritário de alunos com dificuldades de aprendizagem, estando presente nos anos iniciais de escolarização.

Para o correto diagnóstico desse transtorno que interfere na aprendizagem, se faz uma avaliação neuropsicológica. Desse modo, observa-se a importância de efetuar a intervenção precoce para que a criança com dislexia tenha as possibilidades de desenvolvimento apropriado. É importante que os professores considerem importante a formação continuada sobre esse distúrbio, com o intuito de uma correta identificação e desenvolvimento de práticas educacionais que contemplem as especificidades dos alunos disléxicos. (CARVALHAIS; SILVA, 2007, s/p).

O futuro da educação inclusiva em nosso país dependerá de um esforço coletivo, que obrigará a uma revisão na postura de pesquisadores, políticos, prestadores de serviços, familiares e indivíduos com necessidades especiais, a fim de buscar atingir uma meta comum: a de garantir uma educação de melhor qualidade para todos (ROCHA et al. 2009, p. 251).

Compete aos professores, em conjunto com a equipe multidisciplinar, demonstrar que o espaço escolar tem competência para atender as particularidades de todos os alunos. Entretanto, para persuadi-los, retórica não é o bastante, é preciso que sejam apresentadas propostas, estratégias e resultados concretos, que garantam a acessibilidade, a permanência e o sucesso desses alunos na escola. Diante disso, o AEE "deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas". (ROCHA et al. 2009, p. 251).

A intervenção tardia é mais difícil de ser realizada, não apenas por envolver fatores associados à maturidade e ao funcionamento do cérebro, como também por que outras morbidades psiquiátricas ou psicológicas podem estar associadas ao transtorno. Neste contexto, é importante o papel da escola, sobretudo do professor na prevenção e

condução adequada do processo de ensino e aprendizagem de alunos portadores da dislexia. (VALE; SUCENA; VIANA, 2011, s/p).

O AEE nas séries iniciais do ensino representa uma grande oportunidade para prevenir problemas de aprendizagem. Em contrapartida na ausência de intervenção é possível observar aumento de discrepância de desempenho, quando se comparada aos seus pares durante as séries posteriores. Sendo assim, é fundamental identificar no ensino infantil os sinais sugestivos de mudanças que possam prejudicar a aprendizagem. (ROCHA et al, 2009, s/p).

Muitas crianças com dislexia conseguem adquirir habilidade suficiente para codificar e decodificar palavras e textos. Entretanto, não é incomum que apresentem dificuldade na compreensão da leitura, problema esse que normalmente é atribuído à lentidão e a pouca precisão na leitura de palavras (RODRIGUES; CIASCA, 2016, p. 90).

Deste modo, é importante um AEE com adaptações variadas no contexto escolar, de maneira que o estudante evolua no seu processo acadêmico. Tais adaptações devem ocorrer conforme as características e particularidades de cada criança. (SILVA, 2009, s/p). Para fins de orientação geral, a tabela abaixo, ilustra algumas recomendações.

Quadro 1 – Recomendações propostas pela Internacional Dyslexia Association (IDA).

Orientação geral para atuação com aluno com dislexia
Dispor de tempo extra para terminar as tarefas;
Oferecer ajuda; Adaptar trabalhos e pesquisas a necessidade da criança;
Esclarecer ou simplificar instruções escritas;
Diminuir a quantidade de textos lidos; Bloquear estímulos externos;
Destacar as principais informações em textos e livros;
Propor atividades práticas adicionais; fazer uso de dispositivo de gravação;
Utilizar meios alternativos e tecnologias assistidas;
Repetir as orientações e instruções; manter rotinas diárias;
Combinar informação verbal e visual; Enfatizar revisão diária; variar os métodos de avaliação;
Graduar os conteúdos trabalhados em um nível crescente de dificuldade.

Fonte: Adaptado Rodrigo, Ciasca, 2016, s/p.

Assim, a proposta de intervenção do AEE deve levar em consideração a especificidade

do aluno, de acordo com suas necessidades e dificuldades a respeito dos conteúdos trabalhados em sala comum. O desenvolvimento dos trabalhos pedagógicos deve partir dos interesses, necessidades e específicas dificuldades de cada aluno, conteúdos na classe comum e ainda fazendo uso de métodos e estratégias diferenciadas, visando do desenvolvimento da autonomia, independência e valorização do estudante (RODRIGO, CIASCA, 2016, s/p).

"A educação inclusiva é um projeto a ser construído por todos, família e população em geral, e só terá êxito quando as atitudes em relação à inclusão escolar forem positivas". (ROCHA et al. 2009, p. 25). A lei é clara quando diz que os estudantes que apresentam tais aspectos devem ter AEE garantido, portanto, é fundamental a apresentação de métodos e ações de intervenção que possam favorecer o trabalho do professor em sala de aula com a criança disléxica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho tem por perspectiva verificar a importância do Atendimento Educacional Especializado para os alunos com Dislexia e propor uma reflexão sobre o ensino numa perspectiva inclusiva. As escolas buscam por meio da inclusão, diminuir a distância e o preconceito que ainda existe. Nesse sentido a escola inclusiva é composta pelas diferenças.

O AEE é um serviço de apoio que tem como principal objetivo a identificação, a elaboração e organização de recursos educacionais e de acessibilidade com foco na eliminação dos obstáculos para a plena participação dos alunos com deficiência e dificuldades de aprendizagem. Para tanto, os recursos empregados no AEE visam desenvolver a autonomia e independência no espaço escolar e além dele. Sendo assim, trabalhar de modo cooperativo é a principal condição para que o AEE cumpra seu papel, do contrário, esse serviço de apoio perde o seu sentido.

Muitos alunos, quando não identificados nos primeiros anos da escola, passam por situações preconceituosas e de bullying, sendo mal interpretados por não conseguirem acompanhar as tarefas educacionais no mesmo ritmo que seus colegas. Portanto, considera-se que a falta de conhecimento de pais e educadores pode afetar a autoestima, gerar falta de confiança, ansiedade e, em alguns casos extremos, a depressão. Além disso, se o diagnóstico for tardio, o indivíduo pode sofrer um efeito cascata, devido esse transtorno apresentar uma defasagem na apreensão dos conteúdos educacionais.

Conclui-se que cabe à escola acolher e ensinar a todas as crianças, independente de suas limitações intelectuais, físicas, sociais entre outras condições. O processo de ensino e aprendizagem deve ser adaptado às necessidades de cada aluno. As unidades de ensino têm por obrigação receber sempre os seus alunos e se adaptar as suas necessidades educacionais.

O trabalho teve como principal objetivo tratar da importância do AEE para os alunos portadores de dislexia. Pressupomos assim a necessidade de realizações de outras pesquisas mais abrangentes e aprofundadas

que possam refletir a realidade do AEE aos alunos com dislexia. Além disso, oportunizar propostas e estratégias de intervenção que visem à efetivação de uma educação inclusiva.

LOURDES FERREIRA SILVA

Graduação em Geografia pela Fundação Educacional de Machado (1996); Professora do Ensino Fundamental II e Médio junto a PMSP na EMEF Professor Neir Augusto Lopes.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Declaração de Salamanca - UNESCO. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. 1994. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf . Acesso em: 27 Dez. 2018.

CAPELLINI, Vera L M F.; ARAÚJO, Rita C T.; AMORIM, Gabriely C. Atendimento Educacional Especializado: revisão bibliográfica em base nacional. In. Revista Humanidades. v. 30, n. 1, 2015, p. 68-83.

CARVALHAIS, Lénia S A.; SILVA, Carlos. Consequências sociais e emocionais da dislexia de desenvolvimento: um estudo de caso. In. Consequências Sociais e emocionais da dislexia de desenvolvimento. v. 11, n. 1, 2007, p. 21-29.

COSTA, Breno A. Atuação de um psicólogo em um centro especializado em Educação Especial: um relato de experiência. In. Revista Nufen: Phenom. Interd. v. 9, n. 3, 2017, p. 200-219.

CRAIDY; Carmem; KAERCHER, Gládis E. (org). Educação Infantil: Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

FANTACINI, Renata A F.; DIAS, Tárcia R S. Professores do Atendimento Educacional Especializado e a Organização do Ensino para aluno com Deficiência Intelectual. In. Revista Brasileira de Educação Especial. v. 21, n. 1, 2015, p. 57-74.

FERREIRA, Windyz B. Educar na diversidade: práticas educacionais inclusivas na sala de aula regular. BRASIL. Ensaios pedagógicos. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2006, p. 317-324.

LOMBARDI, Antônio B. As inconsistências na legislação sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE): uma observação que demanda atenção interdisciplinar e Inter setorial da educação e da saúde. In. Polêmica: Revista Eletrônica. v. 16, n. 4, 2016, p. 1-13.

MORAES Alexandre de. Direito Constitucional. 23. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

OLIVEIRA, Neusa D M.; CORDEIRO, Aliciene F M. O que pensam as equipes diretivas escolares sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE). In. Educação em Revista. v. 1, n. 34, 2018, p. 1-18.

OMOTE, Sadao et al. Mudança de atitudes sociais em relação à inclusão. In. Caderno de Psicopedagogia e Educação. v. 15, n. 32. Editora Paidéia. Ribeirão Preto, 2010.

PASIAN, Mara S.; MENDES, Enicéia G. CIA, Fabiana. Aspectos da organização e funcionamento do Atendimento Educacional. In. Educação em Revista. v. 1, n. 33, 2017, p. 1-18.

PRESTES, Marta R D.; FEITOSA, Maria A

G. Teorias da dislexia. Sustentação com base nas alterações perceptuais auditivas. In. Psicologia: Teoria e Pesquisa. v. 32, n. esp. 2016, p. 1-9.

ROCHA, Maria A M et al. Dislexia: atitudes de inclusão. In. Revista Psicopedagogia. v. 26, n. 80, 2009, p. 242-253.

RODRIGUES, Sônia D.; CIASCA, Sylvia M. Dislexia na escola: identificação e possibilidades de intervenção. In. Revista Psicopedagogia. v. 33, n. 100, 2016, p. 86-97.

SASSAKI, Romeu K. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. 8.Ed. Rio de Janeiro: Editora WVA, 2010.

SILVA, Sther S L. Conhecendo a dislexia e a importância da equipe interdisciplinar no processo de diagnóstico. In. Revista Psicopedagogia. v. 26, n. 81, 2009, p. 470-475.

SOUSA, Julianna C. N. de. A reforma do conselho de segurança da organização das nações unidas. Monografia apresentada como requisito para conclusão do curso de bacharelado em Direito do Centro Universitário de Brasília. Brasília, DF. 2009. Disponível em: http://www.repositorio.uniceub.br/bitstream/123456789/197/3/20524868.pdf. Acesso em 27 Dez. 2018.

VALE, Ana P.; SUCENA, Ana; VIANA, Fernanda. Prevalência da dislexia entre crianças do 1° ciclo do Ensino Básico falantes do Português Europeu. In. Revista Lusófona de Educação. v. 1, n. 18, 2011, p. 45-56.

TEATRO: A ARTE COMO INSTRUMENTO METODOLÓGICO NO PROCESSO DE APRENDIZADO

RESUMO: A capacidade de relacionar diversos conteúdos acadêmicos em uma metodologia atrativa para as crianças é uma tarefa árdua para o pedagogo, assim como demonstrar a importância e utilidade prática do assunto para sua vida e realidade igualmente demanda sua criatividade sistemática. A arte, sendo um elemento que compõe o currículo do ensino brasileiro, tem a capacidade de abordar maior liberdade criacionista do educador e interdisciplinaridade, sobretudo o teatro. Tendo em vista esse panorama, este artigo tem por intuito analisar e compreender a relevância do teatro para a humanidade no decorrer da história, e primordialmente sua função didática no processo de aprendizado. Para tanto, artigos, livros sobre a presença da arte cênica no mundo, teorias e conceitos sobre o teatro na educação proporcionaram embasamento teórico para a construção dessa pesquisa. Ao final do trabalho foi possível depreender a abundância metodológica que o teatro pode proporcionar por intermédio de jogos teatrais ou simplesmente a contemplação da obra, e como ela é fundamental na educação.

Palavras-chave: Teatro; Educação; Arte; Metodologia; Jogos Teatrais.

INTRODUÇÃO

A história da humanidade desde a Idade da Pedra acompanha a maneira que o ser humano se expressou em determinados contextos e períodos. Sua manifestação artística permitiu compreender seu posicionamento e percepção dos acontecimentos, além da acepção de costumes, tradições e cultura. Logo, entende-se que essa área é fundamental para apreender sobre a existência humana no planeta e seu comportamento. Delimitando as diversas vertentes da arte generalizada para o teatro, encontra-se uma fonte abundante de conhecimento adquirido e acumulado sobre a habilidade de representar e interpretar pensamentos e situações.

O teatro na escola deveria constituir uma ferramenta didática e interdisciplinar, um agente transformador da realidade infantil e propulsor do seu desenvolvimento cognitivo, social e cultural. No entanto, a limitação feita das obras que chegam às crianças e seu contato vago com as artes no geral impedem, em algumas circunstâncias, que isso se concretize. É necessário esclarecer ao pedagogo a importância que a encenação tem para a educação e as distintas metodologias para aplicar as teorias cênicas durante a experiência educacional.

O escopo geral do estudo é direcionado à compreensão da presença e desenvolvimento do teatro ao longo da trajetória histórica das civilizações. Dentro desse cenário o objetivo específico é comprovar a utilização do teatro como elemento instrutivo e pedagógico.

Valendo-se de livros acerca da história mundial do teatro, teorias cênicas, artigos e livros focados no teatro como elemento didático e metodologias de ensino para essa arte, pôde-se estudar e compreender como essa vertente artística é fundamental para a educação e sua imprescindibilidade cultural e histórica para todas as nações.

PANORAMA GLOBAL DO TEATRO

A delimitação específica da origem do teatro é um fator dúbio, considerando-se as diversas expressões artísticas e culturais que surgiram simultaneamente e a precariedade dos registros históricos de alguns povos. Logo, convencionou-se atrelar suas primeiras manifestações aos gregos e romanos, no período denominado Antiguidade Clássica. Contudo, conforme ressalta Cebulski (2012), a concepção do teatro ocidental permeia o desenvolvimento de outros grupos pelo Mar Mediterrâneo, cuja convergência era o tema no geral voltado à religião. Outro aspecto fundamental é a ciência de que essa vertente artística também esteve presente nas civilizações asiáticas, como o teatro de sombras na Índia, uma adaptação específica de suas representações.

O Antigo Egito constituiu um exemplo da função religiosa da encenação, em que o teatro era uma forma de cultuar os deuses, com interpretações acerca de acontecimentos substanciais em que as divindades estavam envolvidas e agradecimentos pelos seus feitos. Contudo, os símbolos teatrais não foram desenvolvidos plenamente.

Faltava ao egípcio o impulso para a rebelião; não conhecia o conflito entre a vontade do homem e a vontade dos deuses, de onde brota a semente do drama. E, por isso, no antigo Egito, a dança, a música e as origens do teatro permaneceram amarradas às tradições do cerimonial religioso e da corte. Por mais de três mil anos as artes plásticas do Egito floresceram, mas o pleno poder do drama jamais foi despertado. (O teatro de sombras, que surgiu no Egito durante o século XII d.e. proporcionou estímulos para a representação de lendas populares e eventos históricos. Sua forma e técnica foram inspiradas pelo Oriente). (BERTHOLD, 2001, p. 15)

Os povos helênicos semelhantemente destacaram-se no teatro inicialmente pela representação associada às crenças, com interpretações campestres em louvor ao deus Dionísio, que se iniciou com as festas e posteriormente foram aprimoradas e agregadas pela pólis como um evento de unidade cívica, período denominado de Dionisíacas Urbanas. Aristóteles, em seu livro Arte Poética (335 a.C – 323 a.C), menciona o Ditirambo, uma comemoração em honra a Dionísio em forma de coro que posteriormente era planejada e escrita com uma narrativa de diálogo entre o coral e o corifeu (cantor principal), como uma das primeiras simbolizações do gênero trágico e, com o canto fálico (música com conteúdo obsceno), surge a comédia, em que se vislumbravam os primeiros trejeitos do teatro grego.

Dionísio, a encarnação da embriaguez e do arrebatamento, é o espírito selvagem do contraste, a contradição estática da bem-aventurança e do horror. Ele é a fonte da sensualidade e da crueldade, da vida procriadora e da destruição letal. Essa dupla natureza do deus, um atributo mitológico, encontrou expressão fundamental na tragédia grega. (BERTHOLD, 2001, p. 104).

No contexto dos ditirambos, foi encenada a primeira tragédia do autor Tépsis, que assumiu essa característica pela inserção de uma personagem que dialogava com o coral e o corifeu. O teatro começou a integrar a cultura helênica e gradativamente se aperfeiçoou e conquistou notoriedade, como a construção de locais específicos com aspectos singulares para as apresentações, confecção das diferentes vestimentas e caracterizações dos atores e a utilização de máscaras e perucas. O espetáculo não se desvencilhou de uma categoria contida na adoração a Dionísio e da particularidade básica do ritual com a estrutura do coral, no entanto, agregou suas próprias idiossincrasias.

O período clássico da história entrelaça a cultura grega e romana, visto que Roma, durante a expansão do seu território tinha contato com costumes variados e aderiu e modificou algumas singularidades de cada civilização. Conforme Berthold (2001) relata “Tanto em suas características dramáticas quanto arquitetônicas, o teatro romano é herdeiro do grego.”, portanto, a interação com os gregos despertou admiração pela sua ciência e arte, como nota-se na similitude entre os registros históricos e valorização do conteúdo produzido pelos helenos. Exemplo dessa combinação é a tradução

dos manuscritos gregos e, principalmente, a inspiração que estas obras refletiam nos demais artistas e filósofos romanos, como é o caso do tragediógrafo Sêneca (4 a.C – 65 d.C), cujas tragédias foram diretamente estimuladas pelas histórias dessa civilização. Os espetáculos, assim como as demais manifestações artísticas do período, eram embasados no preceito de "Pão e Circo", uma artimanha política para desviar a atenção da população dos problemas sociais e econômicos para o entretenimento.

Durante a Idade Média a liberdade existente nas expressões artísticas foi diminuída pela forte presença da igreja em todos os âmbitos, que utilizava os dogmas cristãos para condenar e moralizar ações humanas. Logo, as características do teatro greco-romano eram julgadas e os atores tidos como profanos, situação que resultou em sua extinção, com exceção de algumas práticas do circo de rua. No entanto, a instituição eclesiástica notou uma oportunidade na utilização das artes cênicas como forma de doutrinação da população, uma vez que os conhecimentos religiosos não eram difundidos e havia a necessidade de aumentar seu domínio sobre a população carente e leiga. Uma perspectiva importante apresentada por Cebulski (2012) é que o teatro durante essa época é delineado pelos países feudais da época, ou seja, os contornos da representação teatral medieval são específicos desses povos.

A divisão entre Alta e Baixa Idade Média estabelece uma relação com o desenvolvimento e importância dessa manifestação nesse período. A primeira é marcada pela repressão e censura a essa arte, enquanto a segunda consegue utilizar o teatro com a finalidade de representar passagens bíblicas em datas comemorativas, como a páscoa e o natal, e acontecimentos e proezas de santos, demonstrando a dualidade que está presente durante toda a história medieval, como a dicotomia entre bem e mal, certo e errado e demais conceitos morais, valendo-se de termos simples para a compreensão do público. Todavia, o gênero do Teatro Religioso não predominou unicamente; o que se denominou Teatro Profano também angariou expressividade e se aproxima do gênero comédia, com sátiras e humor. O subgênero medieval mais conhecido e divulgado eram as farsas, comédias que retratavam cenas do cotidiano. Um dos autores mais famosos e prestigiados é o português Gil Vicente (1465-1536), dramaturgo notório por seus autos e farsas de caráter religioso e moral, como exemplifica as obras Auto da Barca do Inferno e a Farsa de Inês Pereira.

No Renascimento, as profundas mudanças no pensamento filosófico e a descoberta de outras civilizações enfraqueceram o domínio religioso sobre o meio artístico. Contudo, essa alteração se mostrou menos radical e extrema no teatro quanto às demais áreas do saber humano, portanto, a arte cênica se demonstra como um período de transição entre as ideias vigentes, mantendo assuntos religiosos de forma distinta ao Teatro Religioso ao passo que resgata valores humanistas e antropocêntricos.

O período renascentista retoma a

cultura Greco-romana e se distingue no teatro de acordo com o país. Na Espanha o teatro transparece no Siglo de Oro, que mantém uma aproximação com o teatro medieval, fator verossímil pela maioria dos dramaturgos estarem envolvidos no corpo eclesiástico, como padres e santos. A principal distinção do enredo é a abordagem de uma visão mais patriota, e romantizada, algo que irá repercutir em diversos autores europeus. Nesse ínterim surge o famigerado autor literário Miguel de Cervantes (1547-1616), que deixará como legado uma obra de imensa apreciação mundial, Dom Quixote.

A Commédia Dell'Arte se disseminou pela França e Itália por intermédio de Companhias de teatro que viajavam pelas cidades para suas apresentações. Os atores eram profissionais e o espetáculo elaborado, com diversos efeitos. O enredo era centrado em personagens fixas e uma história base com improvisos dos intérpretes, o que conferiam um diferencial para cada companhia, tendo em vista que os tipos de papeis não variavam drasticamente. Algumas dessas corporações alçavam o financiamento de algum nobre, o que auxiliava em sua manutenção com os infortúnios dos trajetos e desaprovação da igreja e público geral quanto ao conteúdo da peça.

William Shakespeare (1564-1616), o célebre autor de peças renomadas e memoráveis assoma na Inglaterra com o Teatro Elizabetano, acompanhado de suas particularidades literárias e inovações. Nessa composição é perceptível a transição entre a Idade Média e o Renascimento, pois o teatro preservou a natureza religiosa em consonância com outras novidades, como a história de sua nação e novelas de cavalaria, e um enfoque maior ao ser humano como protagonista.

As peças de Shakespeare oferecem alimento abundante para a transformadora capacidade da imaginação, da magia poética do Sonho de Uma Noite de Verão à loucura do Rei Lear na charneca tormentosa. Ele saltou por cima das regras clássicas pela força de seu gênio poético. Trouxe à vida períodos e lugares, ternura e rudeza na "arena" do teatro. (BERTHOLD, 2001, p. 313).

As encenações eram acessíveis e diferentes segmentos sociais adentravam esse mundo que mesclava fantasia e realidade, comédia e tragédia, resguardadas e incentivadas pela rainha Elizabeth (1533-1603), que tornou possível a desenvoltura da efervescência artística em seu reinado.

Sob Elizabeth I - filha de Henrique VIII e Ana Bolena, que desprezava o papado e era antagonista de Maria Stuart - meio século ganhou seu semblante. Nesse período, também o teatro encontrou seus pressupostos artísticos, seus temas e seu estilo. O novo lema da Inglaterra elizabetana era: livre da França, livre do papado, um orgulhoso reino insular "em um mar de prata". (Ibidem, 2001, p. 312).

Além da Commédia Dell'Arte, na França desenvolve-se o teatro comedido, o Classicismo Francês. As regras são elevadas de forma drástica e o pensamento renascentista é representado nitidamente. Desrespeitar as máximas estabelecidas inferiorizava o trabalho artístico sob a visão dos espectadores, substancialmente os nobres.

Uma das normas fomenta a segregação social por atribuir estereótipos nas representações trágicas com apenas personagens nobres e as comédias com a reprodução da população marginalizada. Molière (1622-1673), autor que modificou singelamente os padrões do movimento e tinha seu teatro estruturado como Companhia, adicionava críticas em algumas de suas peças acerca de ambas as classes, embora tenha logrado a simpatia de Luís XIV (1638-1715) e seus subsídios.

Quando os burgueses ascendiam ao poder e eclodia a Era das Revoluções na Europa, o teatro romântico se destacou com o drama e o contraste entre belo e grotesco. Tal vertente tinha por intuito estimular o sentimentalismo e conceitos morais, representados primordialmente pelo Romantismo alemão escritores como Johann Von Goethe (1749-1832), cuja obra de maior prestígio é Fausto.

O século XIX originou diversas teorias acerca do comportamento humano, política, filosofia, biologia e congêneres. Essas premissas alteraram profundamente a perspectiva antropológica sobre a sociedade como um todo, influenciando as artes e escolas literárias, como o Realismo e o Naturalismo, exemplos do que os pensamentos desse século geraram. O Realismo advém da necessidade de se opor à idealização do Romantismo oriundo do século anterior, e preza pelos detalhes minuciosos e representação da vida e do ser humano tal como são, o que se aplica também à interpretação no teatro. A maior preocupação dos autores era a verossimilhança, desde a encenação aos detalhes sobre o cenário e a vestimenta, com roteiros, ações e diálogos claros e objetivos que abordavam relações humanas e contextos sociais.

Compreender os tempos e sua realidade significa também ver o homem em sua vida quotidiana, em seu meio ambiente e seus compromissos sociais. Como afirmou Alexandre Dumas Filho, era tarefa do teatro realista desnudar o abuso social, discutir o relacionamento entre o indivíduo e a sociedade e, tanto no sentido literal quanto em outro mais elevado, mostrar-se como um théâtre utile (teatro útil). (BERTHOLD, 2001, p. 441).

O Naturalismo se entrelaça ao movimento anterior por ser o seu extremo, pois mantém o apreço aos detalhes, mas engloba uma visão mais cientificista acerca dos padrões comportamentais acoplado às condutas patológicas da humanidade e críticas sociais; os temas recorrentes têm um foco maior sobre as classes com menor poder aquisitivo. Seu mais simbólico representante e defensor foi Émile Zola (1840-1902).

Com os conflitos e pandemônios estabelecidos no século XX, apontado primordialmente como palco da Primeira e Segunda Guerra Mundial, além do colapso do Capitalismo, movimentos nacionalistas e socialistas e a bipolaridade do mundo durante a Guerra Fria, a arte, no geral, foi impactada pelas conseqüências desastrosas desse cenário caótico e instável. A sociedade procurava um sentido ou subterfúgio para os acontecimentos, o que impulsionou as Vanguardas Europeias, expostas na pintura e literatura de maneira notável, porém também se pronunciou por intermédio do

teatro. A busca pela renovação artística atingiu os dramaturgos, e novas tendências e especulações sobre o objetivo do teatro, a interação do público com a obra e similares.

O surgimento de duas esferas econômicas que dividiam o mundo entre Socialista e Capitalista exigiu a participação dos meios artísticos como aparatos de divulgação e informação para esses governos. No período da pós-revolução russa, por exemplo, Meyerhold (1874-1940) desejava abolir o mundo burguês do teatro e para isso o enredo tinha o cunho político que apoiava os ideais revolucionários. Ademais se utilizou de reformulações, como a ênfase na biomecânica dos atores durante a encenação, seus movimentos e ações, sobrepondo-os como algo aquém de gestos, que detinham importância para a compreensão da peça.

Outros modelos de teatro e sua abordagem sobre as diferentes formas de refletir um pensamento e histórias denotaram a renovação das artes cênicas. Exemplos desses modelos são: a questão do existencialismo como base para o teatro europeu, considerando-se o momento conturbado que vivenciado nesse século, em que as personagens refletiam sobre o eu, os panoramas psicológicos eram revelados e a busca pela liberdade era constante; o Teatro do Absurdo, em oposição ao teatro realista, propõe a subjetividade e irracionalidade, levando o público ao substrato do ser humano; o Teatro da Crueldade com o francês Antonin Artaud (1896-1948), que valorizava as encenações que exprimia a aflição existencial e o psicológico por meio de expressões corporais do ator, expressividade que posteriormente influenciou Jerzy Grotowski (1933-1999) com a aproximação direta do público com a interpretação, e Peter Brook (1925) por meio da elevação psicológica da personagem.

O alemão Bertolt Brecht (1898-1956) contribuiu para a construção de um teatro com o intuito de transmitir essencialmente informações e estimular o pensamento crítico do público, denominado de teatro épico. O objetivo se desvencilhou da ideia central da condição humana, a reflexão sobre seus pensamentos e caráter para abrir espaço para o acontecimento e conhecimento transmitido. Não havia a preocupação em tornar o palco uma representação fiel da vida escondendo os aparatos cênicos para que aquilo não parecesse o teatro, no sentido oposto Bertolt escancarava as cortinas que separavam o público da realidade teatral, as configurações do cenário eram vistas porque o intuito era apresentar a obra no teatro verídico. Ademais se caracterizava pelo desprendimento do ator em relação à personagem em detrimento do predomínio dos fatos encenados e ideias debatidas, sendo desenvolvido e conduzido pelos responsáveis na confecção cênica de distintas formas e que poderia modificar o sentido e o direcionamento da obra para espectadores específicos. A compreensão pretendida por Brecht é didática, e para isso introduz efeitos para romper a visão da personagem em contraposição da soberania da instrução.

A função pedagógica e sua metodologia artística, somadas à renúncia da psicologia em favor da exemplaridade e ao apelo à objetividade crítica, são elementos que

essencialmente compõem a concepção teatral de Brecht. Para ele, o teatro épico não apresentava nenhuma novidade peculiar, já que ele assumira que o seu caráter expositivo e a ênfase no artístico assemelhavam-se ao antigo teatro asiático. (CEBULSKI, 2012, p. 64).

Esse estilo influenciará trabalhos pedagógicos fundamentados nessa teoria, como foi o caso da concepção dos jogos teatrais de educadora Ingrid Dormien Koudela (1948), cuja pauta é direcionada ao atributo pedagógico e didático do teatro, o que favoreceu o envolvimento entre teatro e a educação.

O teatro, como outras vertentes da arte, continua sendo modificado pela constante dinâmica e necessidade de adaptação das expressões humanas. Sua natureza metamórfica e processo evolutivo no decorrer da história da humanidade ilustram a importância que tem para as variadas culturas, civilizações e períodos, o que abrange as distintas idades e gerações.

Tomar a experiência com a arte enquanto relevante atividade educacional constitui-se em proposição que vem sendo investigada ao longo dos tempos, e que continua a estimular o pensamento e a atuação de artistas e educadores contemporâneos, já que as respostas para essa questão apresentam-se, enquanto formulações históricas, apropriadas para as diversas relações estabelecidas entre arte e sociedade nas diferentes épocas. (DESGRANGES, 2006, p. 21).

O cunho educativo implícito nas obras aprimora o conhecimento sociológico, filosófico, literário, cultural e reflexivo dos indivíduos; a abordagem e flexibilidade criativa de reinvenção perpétua de personagens, histórias, encenações e efeitos cênicos permite o redescobrimento dessa atividade para o desenvolvimento pessoal. Esse aspecto torna o teatro um agente essencial e maleável para metodologias educacionais, que pode abranger o desenvolvimento de numerosas habilidades e competências conforme o escopo do docente e do planejamento do currículo escolar.

A LINGUAGEM TEATRAL NO CONTEXTO ACADÊMICO

A formação do sujeito crítico inicia-se na infância. Instigar a curiosidade e recrudescer o repertório social e cultural da criança aumenta sua percepção sobre o mundo e o que a cerca, auxilia na compreensão e apreensão dos acontecimentos que a envolvem de maneira geral ou específica e promove a base do perfil e costumes que delimitarão seu futuro como cidadão consciente e ativo.

A arte é uma das metodologias existentes para alcançar esse objetivo e expandir a percepção do ensino pelo aluno. De acordo com Barbosa (2002), a arte vincula-se a outras áreas da sociedade e aos momentos históricos, que estabelecem linearidade coerente e podem ser analisados e identificados pelas crianças, o que constitui a assimilação do passado pela atividade prática de observação e contextualização. Isso torna o discente um agente ativo de seu próprio aprendizado, retirando-o da

condição de receptor passivo.

O teatro, sob esse paradigma, personifica um objeto volátil quanto ao propósito pedagógico. Os diferentes posicionamentos do indivíduo em parâmetros particulares podem transformar a arte cênica em uma fonte incomensurável de conhecimento. Embora se conserve a seleção de obras infantis famigeradas para a representação teatral no contexto acadêmico, o que limita a visão de mundo das crianças, diversas obras assomam e adicionam-se a essa categoria sem terem sido inicialmente criadas com esse desígnio.

Queiramos ou não, é evidente que a criança já vivencia a Arte produzida pelos adultos, presente em seu cotidiano. É óbvio que essa Arte exerce vivas influências estéticas na criança. É óbvio, também, que a criança com ela interage de diversas maneiras. (FERRAZ & FUSARI, 1993, p.43).

Cambi (1999), no livro História da Pedagogia, aborda como o século XVII origina uma literatura específica para as crianças pelos contos de fadas e fábulas. Essas obras instigam e retratam âmbitos imaginários e mágicos, o que se denomina como feérico, um suntuoso aspecto fantástico que desponta inicialmente na França. Essas histórias têm a intenção de exemplificar ações morais e preceitos educativos da época, e para isso emprega momentos de horror e maldade, criando os dois pólos, a dicotomia entre certo e errado, moral e imoral. Esse pensamento mais voltado ao comportamento social é notável nas fábulas, textos que existem desde a Antiguidade Clássica como é o caso das fábulas de Esopo. A propriedade que tornou esse gênero tão apreciado pelos educadores e crianças é a linguagem simples e contextualização papável à apreensão infantil, como as analogias e metáforas. Essa literatura é facilmente controlada de maneira que os valores e preceitos da época e sociedade fossem transmitidos desde a tenra idade.

As encenações e conteúdos literários que as crianças têm contato permitem que elas criem um arquétipo de sua existência. Conforme Desgranges (2006), o teatro denota à linguagem a função de ferramenta narrativa e espacial, aplicada não somente à obra representada como à história individual e pessoal. Esse contato com o contexto em que as personagens se inserem e a estrutura temporal dos eventos lhes concede repertório para contar sua própria vivência. Outro fator relevante é que o espectador deve ater-se a detalhes que forjam a representação, como as expressões em determinadas circunstâncias, ação e reação, a ilustração das cenas pelos cenários e figurinos, entonação e outras performances cênicas, o que lhe confere a habilidade de observação e análise que enriquecerá suas descrições dos acontecimentos e captação da realidade. Tal aptidão poderá fazer o sujeito refletir sobre sua atual conjuntura e modificá-la em consonância às conclusões críticas que a obra o induziu.

Desgranges (2006) também define que o público se situa na posição de observador externo e interno. De primeira instância ele contempla o espetáculo em sua plenitude sob a perspectiva singular de sua interpretação intransponível, momento em que se instaura

uma relação única entre a obra e o que o escritor transpõe nela e a assimilação que o espectador faz amparado por suas experiências particulares. Ulteriormente o sujeito se ausenta da contemplação para recriar e reinventar o que extraiu em sua vida, interiorizar a peça para uma dimensão restrita e absorver lições específicas.

No momento em que retoma ao seu lugar, exterior à obra, para elaborar uma interpretação dela, o contemplador recorre à sua experiência pessoal, para, baseado em sua própria vida, formular uma compreensão da arte. Ao rever os fatos de sua história, no ato de análise da obra, o espectador, além de refletir sobre os acontecimentos da cena, formula pensamentos críticos acerca de sua própria trajetória, detendo-se de maneira distinta, renovada ante as suas experiências pessoais, estando em condições de produzir respostas inesperadas para as mesmas questões, revendo e recriando possibilidades para sua existência. (DESGRANGES, 2006, p. 32).

A arte tem um valor simbólico nas primeiras fases da vida humana. Ao apresentar as palavras e referências de objetos e situações corriqueiras como elementos do teatro, Vygotsky (1993) demonstra a abordagem significativa do pensamento mediado pela linguagem oral e corporal juntamente com a personificação da realidade ou ficção por componentes inerentes à interpretação, o que fomenta a distinção entre acepção e sentido da coligação dessas unidades cênicas numa elocução voluntariamente enunciada.

Conduzir o teatro para o mundo infantil implica na libertação de algumas normas comuns na encenação. Quando se decompõe as proporções educativas da interpretação, têm-se novos parâmetros de métodos de aprendizado. É o caso da distinção feita entre teatro e drama por Way e Slade (apud KOUDELA, 1984, p. 21), em que teatro definiria uma concepção adulta, regrada e técnica da encenação; enquanto o drama, tendo em vista seu significado grego de fazer e lutar, é um elemento educacional que abrange o comportamento, emoções humanas e autoconhecimento pela prática do jogo dramático. Todavia, basear-se somente na arte dramática como foi definida não abrange todas as possíveis formas de trabalhar o teatro na educação e pode deixar vaga sua formação final.

A diferenciação entre drama e teatro reflete na realidade a preocupação em resguardar a espontaneidade na representação. A oposição ao teatro é sempre fundamentada nos aspectos formais que o espetáculo impõe à atuação e que são exteriores à criança. O aluno que simplesmente decora um texto clássico e o espetáculo que se preocupa apenas com a produção não refletem valores educacionais, se o sujeito da representação não foi mobilizado para uma ação espontânea. Mas a visão puramente espontaneísta também corre o risco de reduzir a proposta de educação artística a objetivos meramente psicológicos, o que afasta a possibilidade de entender a arte como forma de conhecimento. (KOUDELA, 1984, p. 25).

Outras formas de aplicar essa metodologia é o Creative Dramatics (WARD, 1957, p. 2 apud KOUDELA, 1984, p. 23), prática

contida do teatro que exercita a criatividade e improviso durante a representação infantil, que favorece o desenvolvimento pessoal de imaginação e iniciativa, o trabalho conjunto, aperfeiçoamento nos relacionamentos e condução emocional, pensamento independente e domínio consciente das expressões corporais, fatores presentes na constituição da personalidade individual.

A criança ao brincar representa ações e circunstâncias de sua imaginação embasadas em sua experiência, algo vislumbrado também no teatro de improviso. As ações não foram previamente traçadas e são criadas dinamicamente conforme as interações com o grupo que participa da brincadeira ou, quando se trata apenas de uma criança, as influencias que suas emoções e inspirações irão acarretar na narrativa criada no ambiente de faz-de-conta.

A principal diferença entre o jogo simbólico da primeira infância e a representação improvisada está na aplicação controlada de esquemas cognitivos no exercício de todas as partes do corpo, em cada movimento e em cada sequência de comportamento. As próprias crianças são as primeiras a perceber a diferença entre a brincadeira fantasista e a representação intencional. Da mesma forma como nos exercícios de pensamento as crianças não brincavam de pensar, mas estavam seriamente empenhadas na tarefa de pensar, também na representação não simulam, mas dão vida aos objetos. (FURTH, 1972, apud KOUDELA, 1984, p.45)

O teatro do improviso no âmbito formal das artes cênicas emergiu na evolução da história do teatro, quando teorias tomavam força na revisão da encenação. Essa ideia aparece nos Estados Unidos com o off-off-Broadway, que desvincula o teatro da visão do show business, acrescentando uma visão menos engendrada das normas e tradições cênicas. Uma dessas vertentes surge em Hollywood, o Improvisation for the Theatre (1963) de Spolin (1906-1994), e posteriormente o Theater Game File (1975) do mesmo autor, que apresentarão a concepção dos Jogos Teatrais em diferentes imersões de improvisação (KOUDELA, 1984, p. 40).

Os jogos teatrais, apesar do contexto do improviso, são organizados de forma didática em um fichário que tem por objetivo facilitar seu uso pelo professor. Essa ordenação possui níveis A, B e C acerca do que se pretende trabalhar da perspectiva cênica e outras subdivisões e categorias. Esse jogo advém de um anterior, o jogo dramático que engloba o pensamento do faz-de-conta nas brincadeiras. Os jogos estabelecem graus dentro do teatro. A princípio há o jogo simbólico, que surge durante a interação com brinquedos e objetos; segue-se então para o jogo dramático com as suposições; logo após o jogo teatral, com jogos que põem em questão elementos cênicos e por fim o teatro.

O jogo teatral assemelha-se muito aos jogos tradicionais que preparam os indivíduos para a ação voltada ao teatro, e é adicionado ao seu contexto com algumas alterações pontuais. Esses jogos trabalham fatores como a concentração e envolvimento das crianças com o objetivo e problemática central, possuem regras que não limitam

a criatividade e substancialmente a espontaneidade do improviso.

O objetivo do sistema não é a "interpretação", mas a atuação que surge da relação de jogo. Embora a personagem esteja implícita, ela não é trabalhada como problema de atuação com alunos iniciantes, exatamente para evitar a representação prematura. Quando o Foco do jogo é a personagem, para alunos mais adiantados, o jogador vê o parceiro de jogo e se relaciona com ele, não com a personagem que está interpretando. A preocupação maior em todo o processo é libertar a interpretação de toda a carga de super-atuação, que impede a ação espontânea. (KOUDELA, 1984, p. 51).

O criador ativo pela participação ou confecção dos jogos teatrais, o espectador que contempla e gera a obra em constante renovação, a expressão corpórea de tantas variáveis que cerca a humanidade sob prismas distintos, e todas as peculiaridades entorno do teatro na educação concebe um acervo educacional excepcional ao docente. As muitas possibilidades de abordar essa arte na formação do indivíduo a tornam indispensável para qualquer estágio durante o percurso escolar. A multifacetada metodologia do teatro não inibe o caráter criativo do próprio pedagogo, que tem em mãos um fecundo e opulento elemento didático que transcende a sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O primórdio da civilização humana adentra um panorama que excede a história e consegue descrever implicitamente a essência humana por meio da arte. O passado, presente e aspirações futuras são delineados pelas letras, palavras, formas, pensamentos, teorias, culturas, encenações e congêneres. A arte induz a reflexão e crítica que se espelham nas obras e vida particular dos sujeitos. Esse cenário participa ativamente do que a educação deve proporcionar aos cidadãos, a oportunidade de conhecer o mundo sob diferentes panoramas e a experiência do que é ensinado de forma coerente.

A arte cênica se demonstra como uma ferramenta educacional útil e importante no desenvolvimento cultural e pessoal da criança. O paralelo feito entre teatro e realidade, o espelhamento das ações das personagens para a absorção de outra perspectiva de sua própria vivência e seu posicionamento como criador infere na desenvoltura de aptidões que pode auxiliar o indivíduo psicologicamente, socialmente e racionalmente. O contato com obras de nacionalidades distintas possibilita uma viagem ao mundo real, fantástico e histórico, cuja interação com outras culturas pode ser facilmente assimilada e compreendida.

O teatro ainda confere a possibilidade da interdisciplinaridade e apresentação de um novo pensamento ou conteúdo didático de maneira interativa e inovadora, o que gera a reinvenção pedagógica do ensino. Alternar a posição de público e ator torna a processo instigante e imaginativo, em que

há o momento de recepção passiva e criador ativo. Ademais, a representação é uma vertente lúdica que envolve a brincadeira e os jogos, mas que é iniciada anteriormente à sua aplicação no aprendizado, durante as encenações individuais da apreensão existencial.

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. Arte Poética. São Paulo: Martin Claret, 2003.

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

BERTHOLD, Margot. História Mundial do Teatro. São Paulo: Perspectiva, 2001.

CAMBI, Franco. História da Pedagogia. São Paulo: Unesp, 1999.

CEBULSKI, Maria Cristina. Introdução À História do Teatro no Ocidente: dos gregos aos nossos dias. São Paulo: Unicentro, 2012. Disponível em: <http://repositorio.unicentro.br:8080/jspui/bitstream/123456789/910/5/INTRODU%C3%87%C3%83O%20%C3%80%20HIST%C3%93RIA%20DO%20TEATRO%20NO%20OCIDENTE.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2018.

DESGRANGES, Flávio. A Pedagogia do Teatro: Provocação e Dialogismo. São Paulo: Hucitec, 2006.

FUSSARI, Maria F. de Resende; FERRAZ, Maria Heloisa C. de T. Arte na educação escolar. São Paulo: Cortez, 1993.

KOUDELA, Ingrid Dormien. Jogos Teatrais. São Paulo: Perspectiva, 1984.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins, 1993.

O PAPEL DO SUPERVISOR ESCOLAR

RESUMO: Este trabalho tem por objetivo ressaltar o papel da supervisão escolar nas atividades desenvolvidas por professores de forma a favorecer o trabalho em equipe, promover a troca de experiências, a reflexão sobre a prática educacional, com sugestões e contribuições de estratégias atualizadas na área de trabalho dos docentes. A qualificação do supervisor escolar relaciona-se com a melhoria da qualidade de ensino aprendizagem assegurando a comunidade escolar o acesso à cidadania. É papel do supervisor escolar instigar de forma apropriada professores e alunos na busca pelo conhecimento, pela qualidade de processo de ensino aprendizagem, por um ambiente saudável de trabalho, e considerá-las como elas são, com suas especificidades e características.

Palavras-chave: Supervisão Escolar; Educação Continuada; Professores; Comunidade Escolar.

INTRODUÇÃO

Todo indivíduo deve conduzir seu trabalho sempre de modo a se superar, desenvolvendo com cuidado e sensatez seus projetos e deveres. Os indivíduos carregam experiências que influenciam suas decisões e os impulsionam a desenvolver com qualidade (ou não) seus projetos de trabalho, tais como objetivos, ambiente e recursos, passando por ações de posturas, estrutura, motivação e relações de reciprocidade.

A educação é responsável pelo processo de orientar o indivíduo, transmitindo-lhe informações e troca de experiências que lhes permitam desenvolver seus potenciais, progredir e se transformar enquanto ser humano.

O supervisor escolar é um dos responsáveis pelo planejamento, organização e execução da proposta pedagógica da unidade escolar e como, hierarquicamente, ocupa uma posição superior a dos professores, a forma como encaminha questões que possam surgir, afeta os resultados obtidos no trabalho pedagógico, devendo, então, buscar e propor meios que conduzam todos os envolvidos ao principal objetivo, ou seja, o sucesso do processo de ensino aprendizagem.

Bobsin e Löbler (2008, p. 6-7) afirmam que o nível hierárquico que o indivíduo ocupa em uma estrutura organizacional acarreta em diferente percepção da realidade e continua:

Na literatura, pôde-se identificar as peculiaridades dos níveis hierárquicos, chamando a atenção às diferenças de cada um em termos de atividades executadas e amplitude de suas decisões e ações. Também se percebe as diferentes ferramentas que podem auxiliar os indivíduos na execução de suas tarefas.

Sendo assim, o trabalho desenvolvido em conjunto com corpo docente, gestão e supervisão escolar, alunos e familiares apresentará melhores resultados se todos utilizarem-se de sua posição para propor caminhos que enriqueçam o processo de ensino aprendizagem.

Enquanto responsável pela garantia da qualidade de oferta de ensino, o supervisor pode sugerir alterações nas estratégias ou novos objetivos para que haja engajamento entre a comunidade escolar e a escola. As propostas, contudo, devem-se pautar sempre na melhoria do ensino, na aprendizagem do aluno, na construção da identidade escolar.

O PAPEL DO SUPERVISOR ESCOLAR

A família é a primeira referência do indivíduo quanto ao comportamento que assumirá diante das situações com as quais se depara no dia a dia. Ao ingressar à escola, o indivíduo tem a possibilidade de conhecer outras culturas, costumes, hábitos e valores, ampliando seu conhecimento e assimilando novas referências. Para auxiliar o processo de desenvolvimento do indivíduo, a escola funciona como uma mediadora que o incentiva em suas potencialidades. A escola, então, responsabiliza-se pelo processo de construção de aprendizagem do indivíduo.

Ao assumir a responsabilidade pelo

desenvolvimento do indivíduo no processo de ensino aprendizagem, a escola transmite-lhe, também, conhecimentos fundamentais para se viver em sociedade. Contudo, em muitos casos, a escola, além de se responsabilizar pela construção do conhecimento, precisa, ainda, assumir a responsabilidade pela transmissão de valores morais e éticos.

A instituição escolar, entretanto, não deve impor valores ou costumes que se oponham aqueles transmitidos pela família de seu aluno. Para isso, é preciso diálogos constantes entre escola e comunidade escolar, a construção coletiva de um Projeto Político Pedagógico, que envolva a participação de pais, alunos, professores, gestão e demais indivíduos envolvidos no processo de ensino aprendizagem.

A escola deve trabalhar para valorizar a cultura da comunidade em que está inserida, propondo novos conhecimentos. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997: 34), há a seguinte afirmação:

A escola, na perspectiva de construção de cidadania, precisa assumir a valorização da cultura de sua própria comunidade e, ao mesmo tempo, buscar ultrapassar seus limites, propiciando às crianças pertencentes aos diferentes grupos sociais o acesso ao saber, tanto no que diz respeito aos conhecimentos socialmente relevantes da cultura brasileira no âmbito nacional e regional como no que faz parte do patrimônio universal da humanidade.

A família é a base da construção das relações que o aluno desenvolverá com a escola, exercendo intensa influencia no vínculo que possa existir entre ambos. Por isso, é importante sua participação no cotidiano escolar, não apenas em reuniões bimestrais, mas na construção dos projetos desenvolvidos na instituição de ensino, conhecendo corpo docente, gestão e supervisão escolar.

O supervisor escolar, enquanto membro da comunidade educacional, tem a função de orientar a gestão escolar e o corpo docente, apoiar e ser parceiro dos professores, desafinado-os para que se sintam motivados a buscar novas possibilidades de desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem. A motivação ocorre na medida em que se identificam as dificuldades encontradas pelos indivíduos e sugerem-se possibilidades de solução, apresentam-se elementos motivacionais e estratégias para minimizar possíveis danos.

O ambiente escolar também é um importante fator quando se pensa em motivação. Isso porque se as condições estruturais para o desenvolvimento das atividades forem adequadas e as relações entre os indivíduos ocorrerem de forma colaborativa e significativa, em que a convivência seja saudável, mesmo diante de problemas e dificuldades, a equipe escolar encontrará suporte para desempenhar seu trabalho, ofertando ao aluno um ensino de qualidade.

Não cabe ao supervisor, entretanto, se impor ao trabalho desenvolvido pelo corpo docente, mas sim assessorar, com propostas de procedimentos que aproximem família, escola, professores, gestão e membros da comunidade escolar, com o objetivo de elevar a qualidade do processo de ensino

aprendizagem.

No contexto escolar, o supervisor deve sugerir ações que contribuam com as atividades educacionais planejadas pela instituição escolar e promovam mudanças capazes de enriquecer a construção do conhecimento do aluno. A Resolução SE n° 50 de 2018 determina:

O Supervisor de Ensino, lotado na Diretoria Regional de Ensino, desempenha ações de assessoria, planejamento, controle, avaliação e proposição de políticas públicas. Orienta e acompanha escolas públicas, elabora relatórios periódicos de suas atividades relacionadas ao funcionamento das escolas nos aspectos pedagógicos, de gestão e de infraestrutura, propondo medidas de ajuste necessárias, com vistas à constante melhoria do atendimento educacional do sistema de ensino paulista.

O supervisor torna-se, então, não apenas o profissional responsável por acompanhar o trabalho escolar, mas aquele que apresenta contribuições que auxiliem na execução das atividades propostas com o intuito de melhorar a qualidade de ensino e a relação entre escola e comunidade escolar. Além disso, ele é, ainda, o interlocutor entre secretaria e diretoria de ensino e instituição escolar.

Ele supervisiona o cumprimento das disposições legais, acompanha o desenvolvimento das atividades pedagógicas, a formulação do projeto político pedagógico e incentiva a aproximação entre família e escola. A ele cabe auxiliar a escola em situações de conflitos que ponham em risco a segurança do desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem, ou seja, o supervisor escolar é um facilitador da relação que se estabelece entre alunos e profissionais envolvidos em sua aprendizagem. O artigo 72 do Decreto n° 57.141 de 2011 estabelece:

As Equipes de Supervisão de Ensino têm, por meio dos Supervisores de Ensino que as integram, as seguintes atribuições:

a) apresentar à equipe escolar as principais metas e projetos da Secretaria, com vista à sua implementação;

b) auxiliar a equipe escolar na formulação:

1. da proposta pedagógica, acompanhando sua execução e, quando necessário, sugerindo reformulações;

2. de metas voltadas à melhoria do ensino e da aprendizagem dos alunos, articulando-as à proposta pedagógica, acompanhando sua implementação e, quando necessário, sugerindo reformulações;

c) orientar:

1. a implementação do currículo adotado pela Secretaria, acompanhando e avaliando sua execução, bem como, quando necessário, redirecionando rumos;

2. a equipe gestora da escola na organização dos colegiados e das instituições auxiliares das escolas, visando ao envolvimento efetivo da comunidade e ao funcionamento regular, conforme normas legais e éticas;

d) acompanhar e avaliar o desempenho da equipe escolar, buscando, numa ação conjunta, soluções e formas adequadas ao aprimoramento do trabalho pedagógico e administrativo da escola;

e) participar da análise dos resultados do processo de avaliação institucional que permita verificar a qualidade do ensino

oferecido pelas escolas, auxiliando na proposição e adoção de medidas para superação de fragilidades detectadas.

O supervisor é um articulador que exerce a função de aproximar, professores, comunidade e gestão escolar, instigando ações e diálogos que visem aproximar todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem. A ele, então, atribui-se o papel de mediar o trabalho pedagógico, como parceiro da equipe docente, que a estimula, ouve, dialoga, compartilha experiências e proporciona oportunidades de formação continuada. Souza et al. (2017, p.486) a respeito do papel do supervisor, destaca:

É possível perceber que o supervisor escolar deve desenvolver uma ação crítica, construtiva e participativa acerca do seu saber-fazer pedagógico, sempre trabalhando de forma articulada, lógica e coerente com todos os sujeitos que interagem no espaço escolar. Todas as suas ações devem visar à qualidade do ensino, bem como à qualidade da aprendizagem.

Para valorizar o trabalho do docente, propondo alternativas que possibilitem a reflexão crítica sobre a prática educacional e a construção do saber coletivo, o supervisor deve compreender o trabalho desenvolvido em sala de aula, refletir sobre as propostas apresentadas, pesquisar a respeito da comunidade escolar, traçar e selecionar estratégias que estimulem a equipe escolar.

Como um indivíduo externo, o supervisor dispõe de uma visão diferenciada, que o habilita a incitar situações que promovam a reflexão, ação e nova reflexão.

Assim como o professor preocupa-se com o desenvolvimento do aluno, o supervisor precisa atentar-se ao desenvolvimento do educador, propondo formação continuada, por meio de discussões e momentos de aperfeiçoamento e especialização. É imprescindível a elaboração e concretização de um projeto de trabalho direcionado a mudanças. Contudo, muitas vezes, ele pode se deparar com fortes resistências, pois alguns profissionais, por sentirem-se desmotivados em suas práticas pedagógicas, insistem em permanecer estagnados, sem aceitar quaisquer propostas de transformação.

Diante de situações como essa, o supervisor precisa ser empático e compreender os fatores desmotivadores para poder agir, conhecer a trajetória profissional para auxiliá-los a partir de suas ciências e saberes, possibilitando maximizar os conhecimentos profissionais e teóricos na construção do ensino pautado pela qualidade.

A formação continuada viabiliza, nos momentos de debates, o estabelecimento de metas coletivas, considerando a historicidade do profissional, o que o torna autor de sua trajetória, sem reduzi-los a meros coadjuvantes que cumprem o pré-estabelecido por indivíduos alheios à realidade escolar.

Esses momentos coletivos influenciam o percurso escolar na medida em que promovem a constante atualização profissional e permite que possíveis dificuldades, enfrentadas tanto por parte do professor como pelo aluno, sejam mediadas e acompanhadas coletivamente.

A formação continuada, portanto, associa momentos de debates, discussões, estudos

teóricos e trocas de experiências e proporciona a aquisição de novos conhecimentos e a reciclagem de conhecimentos antigos. Por meio dela há a ampliação e qualificação dos professores com novos saberes pedagógicos.

O objetivo da formação continuada deve ser sempre pautado no ensino oferecido ao aluno. Por meio dela, o professor atualiza-se, conhece novas propostas teóricas e pode adaptá-las a sua prática pedagógica e a realidade do aluno.

O trabalho desenvolvido pelo professor envolve a formação de diferentes indivíduos, com costumes, crenças, culturas que, muitas vezes, divergem entre si. O professor precisa, então, de subsídios que permitam a ele construir um planejamento voltado a esse público.

O supervisor escolar precisa, então, pautar seu trabalho em ações que promovam a melhora de qualidade do processo de ensino aprendizagem, articular o trabalho coletivo entre os educadores, propor momentos de reflexões e encaminhamentos, direcionar e intervir, para suscitar uma escola formadora, reflexiva e inclusiva.

A relação entre professor e supervisor precisa se estabelecer por meio do diálogo e pela troca de experiências, possibilitando o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa, voltado para o trabalho de qualidade, capaz de reformular estratégias e reinventar metodologias.

Souza et.al. (2017, p. 487) afirma:

O supervisor escolar tem como objetivo aperfeiçoar o fazer dos educadores que atuam no espaço escolar, identificando suas potencialidades, sua personalidade, suas qualidades, a fim de que cada um contribua para um planejamento pedagógico a partir daquilo que melhor sabe fazer. Essa identificação exige do supervisor escolar uma atualização constante, bem como uma avaliação do seu desempenho profissional.

Cabe ao supervisor participar da construção do ensino oferecido à comunidade escolar, interagindo com ela para que a aprendizagem ocorra de forma significativa e real.

É necessário que o supervisor tenha uma visão crítica de tudo e todos os que se relacionam com o processo de ensino aprendizagem, que possibilite a ele desenvolver e promover o trabalho de forma articulada entre todos os setores envolvidos na educação, ou seja, pais, alunos, professores, gestores. Para Souza et.al. (2017, p. 491):

É de relevância o fato de que o supervisor escolar atue com visão coletiva, mostrando a importância (que detêm as relações interpessoais) aos professores, alunos e a todos os indivíduos que fazem parte da comunidade escolar. Para isso é importante que tal profissional detenha as habilidades de olhar, ouvir, falar e cuidar.

O supervisor escolar precisa, portanto, ter conhecimento e formação condizentes com sua função, ser capaz de refletir e interagir com os mais diferentes indivíduos que formam a comunidade escolar, aliando seu conhecimento à realidade escolar.

Portanto, o supervisor deve, também, estar capacitado e constantemente atualizado para que, assim, proporcione aos professores, pais, alunos, gestores e demais membros da comunidade escolar segurança

que possibilite o bom desenvolvimento do trabalho pedagógico e permita que as metas e objetivos sejam sempre analisados e efetivamente alcançados, e não apenas teorias escritas para serem apresentadas quando solicitadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao supervisor escolar são atribuídas funções que variam entre apoiar o trabalho pedagógico, propor mudanças, ser parceiro. Cabe a ele supervisionar o trabalho desenvolvido, redirecionando, se necessário, o trabalho proposto pela equipe escolar.

O supervisor deve conhecer e compreender a realidade da comunidade escolar, ter clareza dos objetivos da instituição de ensino, propondo planos de ação que corrobore com o Projeto Político Pedagógico. É necessário que ele planeje e avalie continuamente sua prática de trabalho.

O papel do supervisor escolar é de extrema relevância, portanto, ele deve ser um profissional capaz de mediar situações que envolvam o processo de ensino aprendizagem, orientar quanto ao desenvolvimento de atividades que valorizem a cultura da comunidade escola e propor ações de melhorias, priorizando, sempre resultados positivos na construção do conhecimento.

O comprometimento com a construção do conhecimento requer a promoção de oportunidades de formação continuada. O professor precisa de momentos em que possa trocar experiências, receber orientações, conhecer novas práticas e a formação continuada é a oportunidade que o educador depara-se com isso. O supervisor, então, precisa incentivar os professores para que a formação continuada torne-se uma rotina.

Portanto, o supervisor escolar tem a função de somar esforços que provoquem progressos no processo de ensino aprendizagem, contribuam com a construção de um cidadão crítico capaz de transformar a sociedade em que vive, além de fornecer meios que possibilitem a construção e o cumprimento do Projeto Político Pedagógico.

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

BOBSIN, Débora & LOBLER, Mauri Leodir. A Percepção dos Diferentes Níveis Hierárquicos quanto ao Uso de um Sistema de Informações. Rio de Janeiro: EnANPAD, 2008. http://www.anpad.org.br/admin/pdf/ADI-C1510.pdf. Acesso em 20 de dez. 2018.

Decreto Nº 57.141, DE 18.7.2011. Reorganização da Secretaria de Educação. São Paulo: SEE/SP, 2011. http://www.educacao.sp.gov.br/lise/legislacaocenp/SEE_OBRA_IMESP_06807_internet.pdf. Acesso em 20 de dez. 2018.

PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais – Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC / SEF, 1997. http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf. Acesso em 27 dez. 2018

Resolução SE - 50, de 7-8-2018. Dispõe sobre perfil, competências e capacidades técnicas requeridos aos Supervisores de Ensino da rede estadual de ensino, e sobre referenciais bibliográficos e legislação, que fundamentam e orientam a organização de concursos públicos e processos seletivos, avaliativos e formativos, e dá providências correlatas. http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/50_18.HTM?Time=25/08/2018%2015:09:13. Acesso em 27 dez. 2018.

SOUZA, Mariana Barbosa; SKOLAUDE, Mateus Silva; COSTA, João Paulo Reis; SOUZA, Bibiana Barbosa de. Desafios da supervisão escolar: o papel do supervisor escolar no planejamento participativo-escolar. Conjectura: Filos. Educ., Caxias do Sul, v. 22, n. 3, p. 482-499, set./dez. 2017.

http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/4278/pdf. Acesso em 20 de dez. 2018.

MATEMÁTICA INCLUSIVA PARA DEFICIENTES VISUAIS

RESUMO: A inclusão faz parte da rotina de todas as escolas. Dentre os vários tipos de inclusão, a deficiência visual é uma das que acontece com maior frequência nas escolas. Para que o aprendizado do aluno com deficiência visual aconteça de forma concreta faz-se necessário a união democrática da escola, família e alunos unidos no processo de inclusão. Ao professor, cabe manipular e adaptar os recursos didáticos de acordo com limitação visual, em especial alunos com memória preservada, ou seja, aluno que perdeu a visão depois de ter enxergado por algum tempo, este aluno requer uma linguagem diferenciada para que ele possa participar da aula de forma prazerosa e entender o que está acontecendo. Apesar da matemática ser considerada por muitos como abstrata, ela pode ser vista com um olhar mais humanizado mostrando que a prática matemática faz par do dia a dia de todos de forma concreta e que sua linguagem universal deve ser também de caráter inclusivo, sabemos que a matemática faz parte do currículo básico de qualquer instituição de ensino. Os recursos pedagógicos e humanos são de vital importância na aprendizagem desta disciplina em se tratando de atividades inclusivas. Neste sentido, as atividades tiveram como foco a geometria, o sistema braile e a preocupação de como fazer uso destes materiais adaptados matematicamente para alunos cegos, de baixa visão e aos alunos de visão normal. Este trabalho foi desenvolvido buscando amenizar as dificuldades enfrentadas em sala de aula pelo professor e o aluno que está sendo incluído.

Palavras-chave: Inclusão; Visão; Aprendizagem; Matemática; Necessidade Especiais.

INTRODUÇÃO

De acordo com a Constituição Federal, todos têm direito à educação (artigo 205). Pela resolução do CNE/CEB nº 2/2001, todos os alunos devem ser matriculados em classes comuns, tendo o apoio necessário. Pelo art. 8º da Lei 7.853/89, nenhuma escola pode negar-se a receber um aluno com deficiência, sendo isso caraterizável como crime.

Este direito vem de encontro a uma dura realidade, pois muitas instituições de ensino não estão preparadas para receber estas crianças com necessidades especiais. Contudo, cabe ao professor procurar meios e métodos pedagógicos que venham de encontro com a inserção desse aluno, visando garantir a este aluno que ele disponha de toda a condição necessária à aprendizagem dentro de um olhar inclusivo.

Infelizmente a maioria dos materiais pedagógicos escolares privilegiam crianças de boa visão em todas as áreas do conhecimento na exploração de figuras, mapas, gráficos, letras e números. Assim, crianças com limitação visual são colocadas à margem da aprendizagem. Por isso faz-se necessário que as pessoas envolvidas com a educação estejam atentas aos acontecimentos dentro da escola e dispostos a aceitar sugestões e mudanças que visem a melhoraria num contexto de um aprendizado privilegiando os alunos com esta limitação.

Os alunos portadores de alguma limitação visual precisam ser submetidos a recursos didáticos em que possam interpretar os conteúdos apresentados em sala de aula. Por isso cabe ao professor a tarefa de incluir o aluno em sua classe, adaptando as atividades para a dificuldade de cada aluno.

Uma boa estratégia pedagógica para o professor é criar jogos e utilizar materiais concretos manipuláveis. Dentre alguns materiais concretos podemos citar: o ábaco, o material dourado, o painel tátil, além de figuras e formas geométricas que permitem trabalhar com os alunos desde princípios de contagem, Identificação de formas e sólidos geométricos até as quatro operações. Esses materiais podem e devem ser utilizados por todos os alunos, podendo até mesmo ser confeccionados por eles.

Neste sentido, o objetivo principal é enfatizar que os 5 sentidos têm as mesmas características, funções e potencialidades para todas as pessoas, além destes sentidos, as informações táteis, auditivas e olfativas são mais desenvolvidas em pessoas cegas em razão delas recorrerem a estes sentidos com maior frequência para guardar as informações, logo, deve-se promover a inclusão de alunos cegos ressaltando que eles devem participar de todas as atividades propostas pelo professor considerando suas limitações promovendo uma adaptação que envolva a criatividade e cooperação entre os participantes, em especial considerando que a inclusão ainda não está inclusa socialmente entre as pessoas, faz-se necessário que o aluno(a) cega(o) precisa ser considerada(o) como um ser humano integral e que tem condições propícias para o seu desenvolvimento.

Neste sentido, a sociedade em geral,

e em especial a comunidade pedagógica escolar deve conceber o cego como aquele que percebe o mundo de forma diferente e que este cego só tem consciência de sua deficiência quando suas fragilidades se tornam perceptíveis a partir de suas interações com o mundo, pois atualmente no âmbito educacional a inclusão de alunos com deficiência visual em alguns casos é considerada um problema para as escolas, provocando grandes discussões entre os órgãos competentes. Tal desconforto por parte destes alunos é que infelizmente uma parte dos setores da educação e da comunidade escolar ainda acham que deficientes visuais devem estudar em escolas especializadas, ou seja, escolas equipadas e preparadas para recebê-los e educá-los.

Portanto, este projeto procura demonstrar que é a educação o caminho que permite ao indivíduo a possibilidade de "humanizar-se", agindo dentro do respeito ao meio ambiente e social, transformando-o e transformando a si mesmo, dialeticamente.

Assim sendo, a educação deve manter sua característica, democrática e acolhedora. Este é o papel fundamental da escola pública, quando se pretende a construção de uma escola mais justa, humanizada e menos excludente.

Segundo Mészáros (2006, p. 13), "educar não é a mera transferência de conhecimentos, mas sim conscientização e testemunho de vida. É construir, libertar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo que a história é um campo aberto de possibilidades".

Assim, a inclusão existe em virtude dos processos de exclusão postos nesta sociedade, os quais são divulgados nos meios de comunicação e nas redes sociais diariamente.

Nos últimos tempos, como resultado da luta das próprias pessoas com deficiência vem ganhando espaço relevante na sociedade rompendo com os tradicionais paradigmas fazer com que arraigados no nosso povo.

A partir deste novo paradigma e da pressão das pessoas com deficiência para a garantia de seus direitos, criaram-se leis e novas perspectivas para a educação especial brasileira, conforme a LDB nº 9394/96.

Encontramos ainda os relatos de Sá (2007, p. 15), os quais afirmam que a criança que enxerga estabelece uma comunicação visual com o mundo exterior desde os primeiros anos de vida porque é estimulada a olhar para tudo o que está à sua volta, acompanhando o movimento das pessoas e dos objetos sem sair do lugar. Por outro lado, alunos que possuem alguma limitação visual e os cegos em muitos casos, enfrentam limitações na escola, portanto, faz-se necessário uma adaptação física e pedagógica dos espaços escolares que venham contribuir com apropriação de conhecimentos fundamentais para o seu progresso intelectual e social.

É importante destacar que a falta da visão não interfere no processo de apropriação da linguagem verbal, da criança, pois ela está inserida no meio social familiar e escolar em vários momentos de sua vida.

Neste sentido, é muito importante estimular a criança com deficiência visual e cega a ampliar a utilização dos demais sentidos no processo de aprendizagem em

especial o tato e audição os já são estimulados instintivamente e biologicamente.

Neste sentido, Vygotsky aponta que:

[...] não se pode falar sobre nenhuma substituição dos órgãos dos sentidos. [...] Portanto, a substituição é preciso compreendê-la, não no sentido de que outros assumam diretamente as funções fisiológicas da visão, senão no sentido da reorganização complexa de toda atividade psíquica, provocada pela alteração da função mais importante, e dirigida por meio da associação, da memória e da atenção à criação e formação de um novo tipo de equilíbrio do organismo para mudança do órgão afetado (VYGOTSKI, 1997, p. 76).

Sabe-se que a estimulação dos demais órgãos sensoriais do aluno com deficiência visual e o aluno cego implica numa reorganização da percepção, da memória preservada e da atenção para que ele possa interagir sem grandes dificuldades com os demais alunos da sala de aula.

Assim, a importância do aluno com deficiência visual estar incluído na rede regular de ensino implica na importância de que a escola adapte-se na aquisição de recursos pedagógicos, jogos e materiais que estejam adaptados às necessidades educacionais destes educandos. Pois, do contrário, apenas incluí-los na classe comum não é garantia de aprendizagem e de desenvolvimento integral deste aluno.

Neste sentido, este projeto desenvolve-se a partir de atividades envolvendo a geometria, a lógica, o sensorial e o cognitivo está contribuído com uma inserção humanitária e favorecendo ao aluno acesso aos conteúdos disciplinares de forma igualitária ao demais educandos. Conforme destaca Sá et. al. (2007, p.16):

Cada pessoa desenvolve processos particulares de codificação que formam imagens mentais. A habilidade para compreender, interpretar e assimilar a informação será ampliada de acordo com a pluralidade das experiências, a variedade e qualidade do material, a clareza, a simplicidade e a forma como o comportamento exploratório é estimulado e desenvolvido (SÁ et. al., 2007, p. 16).

ACOLHIMENTO

Considerando o problema citado anteriormente, no qual o problema da inclusão reflete diretamente nas famílias, faz-se necessário que nós profissionais da educação tenhamos um olhar reflexivo para as famílias sobre como elas fazem para manter seus filhos deficientes visuais dentro de suas casas, pois como não podem ver, não há necessidade de que saiam à rua, logo acontece a superproteção da criança, não a deixando exercer atividades cotidianas, buscando mantê-la longe de perigos e obstáculos.

Estes obstáculos podem ser transpostos com o auxílio de profissionais compromissados em amenizar estas dificuldades na caminhada dos deficientes visuais, pois os alunos com deficiência visual devem ser educados como todos os demais, frequentando uma escola regular e convivendo com os mais variados alunos para que aprendam juntos a conviver

com a limitação um do outro, considerando que todos nós temos algum tipo de "deficiência", ou seja, dificuldades.

Neste sentido, cabe à escola adaptar-se a esta nova realidade considerando como ator principal o professor o qual fará o primeiro contato com o aluno deficiente e em seguida aos demais alunos da classe explicando sobre a deficiência visual e o que pode ser feito por todos para que este aluno se sinta confortável e acolhido.

Assim perceberão que o aluno deficiente visual não se diferencia deles, pois apenas uma limitação visual pode ser compensada pelos outros sentidos, em especial o tato.

INICIANDO O PROJETO

Após o primeiro contato com o aluno com deficiência visual o professor terá ideia de como refletir pedagogicamente para começar o seu trabalho junto a este aluno. Por esse motivo, os profissionais da educação precisam aperfeiçoar o currículo escolar às necessidades dos alunos especiais não deixando de completar o currículo com os demais alunos.

Este trabalho teve apoio da sala de recurso, que não é uma sala especial, mas sim uma extensão da sala de aula comum, cujo foco é o suporte ao aluno e ao professor, faz-se necessário o reconhecimento de que este espaço hora/aula servirão como um complemento às aulas ministradas na sua sala normal e que o uso da sala de recurso tem o objetivo ajudar o aluno no tocante a sua inclusão, bem como, suas dúvidas provenientes da deficiência visual (cego) ou com baixa visão.

Sabemos das dificuldades de recursos e de materiais e equipamentos que possibilitem o aprendizado dos alunos com deficiência visual (cegos ou com baixa visão), contudo, o professor precisa colocar a mão na massa e construir, adaptar recursos pedagógicos que venham de encontro ao aluno com deficiência visual.

CRIANDO E PRATICANDO COM MATERIAS DIDÁTICOS

A elaboração de materiais didáticos deve respeitar a proposta pedagógica da escola e que venham de encontro ao comprometimento visual que o aluno.

No caso do aluno ser totalmente cego, como é o caso da nossa aluna, ela precisa ter à sua disposição um material em Braille e materiais adequados e/ou adaptados que atendam à sua necessidade. Os materiais criados devem ter o objetivo de promover a inclusão do aluno com deficiência visual, ampliando seus complementares dos quais necessitará para conviver em grupo e no mundo das pessoas que enxergam.

É a partir da sala de recurso que começa a verdadeira inclusão do aluno, não basta que se pregue a inclusão sem que se façam as respectivas adequações, bem, como, adquirir meios necessários para o atendimento ao aluno especial por meio da utilização de métodos concretos a fim de que a educação de deficientes visuais, saia da teoria e venha produzir efeitos satisfatórios. Sobre a importância da atividade lúdica no processo de ensino aprendizagem Tortoreli e Paixão

(2012, p. 195) esclarecem que:

A atividade lúdica por intermédio de jogos e brincadeiras é de fundamental importância, uma vez que possibilita o desaparecimento da fronteira entre o trabalho, que é obrigatório e exige esforço, e o divertimento, prazeroso e alegre, levando os alunos a se envolverem, se arriscarem, se interessarem e aprenderem com satisfação, prazer e autoconfiança.

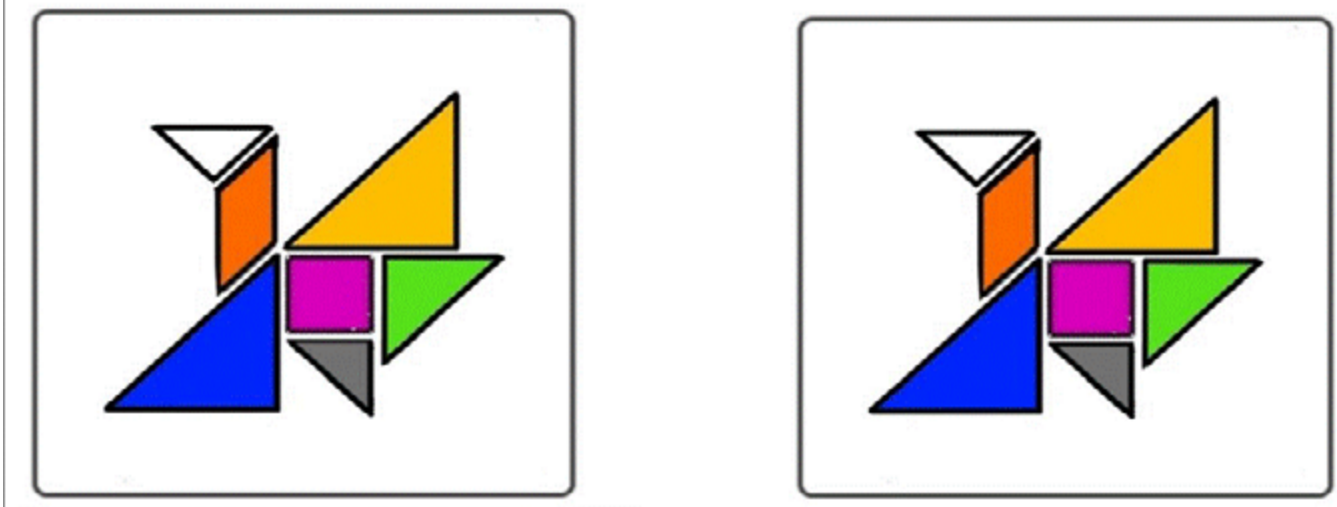
Sendo assim, os jogos e brincadeiras servem de estímulo não apenas para que a criança possa interagir, mas também desenvolver habilidades como a imaginação, a criatividade, o pensamento, etc., os jogos são atividades fundamentais para o fortalecimento de vínculos afetivos e de relacionamentos respeitosos com os demais alunos, os quais são muito importantes na vida em sociedade e na sua constituição enquanto ser humano.

Neste sentido foram criados e utilizados com os alunos os seguintes materiais e jogos pedagógicos:

JOGOS
JOGO DA MEMÓRIA PARA DEFICIENTE VISUAL

A definição para o jogo da memória é que o mesmo tem como objetivo a memorização das imagens de forma rápida desenvolvendo e aperfeiçoando o raciocínio. O nosso desafio foi adaptar um jogo da memória para o deficiente visual, para isso, peguei figuras montadas pelas peças do Jogo do Tangram criamos um relevo separando uma figura da outra, assim, o não vidente a partir do toque terá que identificar um ponto na peça que facilite ele encontrar a outra peça que formará o par.

Imagem 1 – Jogo da memória construndo a partir das peças do tangran.



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Imagem 2

1 - Tabuleiro para jogo dca velha

2 - Tabuleiro para jogar sequência lógica

3 - Tabuleiro para jogar dominó

Fonte: Arquivo pessoal do autor.

JOGO DA VELHA - SEQUÊNCA LÓGICA GEOMÉTRICA – DOMINÓ

Estes tabuleiros foram construídos com o objetivo de facilitar a inclusão dos alunos não videntes com os videntes. A imagem 1 mostra u tabuleiro para o jogo da velha construído com lixa, papel cartão e tampinhas de garrafa. As tampinhas foram cobertas com papeis de texturas diferentes, lixa e papel cartão. Este jogo provoca intuitivamente o uso do cognitivo. A percepção das emoções ao acertar era observável pelas expressões faciais e pelo manuseio das peças para montar uma fila horizontal, vertical e/ou diagonal.

O tabuleiro da imagem 2 foi construído para estimular o pensamento geométrico. O professor monta a sequência e deixa espaços vazios, o aluno fazendo uso do tato percebe este espaço e completa com a peça que está faltando. O aluno percebe a peça faltante com o manuseio das figuras geométricas utilizadas, quadrado, triângulo, círculo, quadrado, etc. O trabalho com atividades usando a lógica contribuem no desenvolvimento cognitivo dos alunos, induzindo a organização do pensamento e das ideias, na formação de conceitos básicos.

A imagem 3 representa um tabuleiro para dominó, sua construção foi idealizada para ajudar o aluno não videne a colocar as peças em um local em que as mesmas não podessem mover-se. Este tabuleiro foi construído com cortiça e lixa, cujas texturas são diferentes facilitando o reconhecimento dos espaços para colocar as pedras do dominó.

O jogo de dominó é bem tradicional e conhecido por todos, pois além de uma descontração

prazerosa que todo jogo provoca, este momento é muito importante pois o não vidente pode jogar com os videntes e interagir socialmente com os demais alunos.

PAINEL TÁTIL GEOMÉTRICO COM SÓLIDOS GEOMÉTRICOS DO DIA A DIA

Esta atividade foi desenvolvida com o objetivo de envolver todos os alunos videntes ou não, na manipulação, na identificação de sólidos geométricos, e no ensino de algumas propriedades das figuras planas e dos sólidos geométricos.

Para atingir o objetivo proposto, primeiramente foram realizadas várias fases de interação até chegar ao produto final. Após o término do estudo e elaboração dos passos a seguir chegou-se a conclusão de que a atividade pode ser considerada um recurso pedagógico de importância ímpar no processo de ensino da Geometria.

PASSO 1 – CONSTRUINDO FIGURAS

As figuras/formas geometrias foram construídas com contorno de barbante para que o deficiente visual percebesse os lados das mesmas e que pudesse classificá-las de acordo com a quantidade de lados.

PASSO 2 – CONSTRUINDO PLANIFICAÇÕES DOS SÓLIDOS GEOMÉTRICOS

Nesta fase foram elaboradas as planificações dos sólidos com papel de textura diferente e as arestas com barbante e os nomes dos sólidos traduzido para o braile. Na medida em que o aluno não vidente manuseava os sólidos, eram feitas intervenções questionando sobre asa características dos sólidos e suas planificações.

PASSO 3 – CONSTRUINDO SÓLIDOS GEOMÉTRICOS

Seguindo as instruções do passo 2, esta atividade questiona os conhecimentos prévios dos alunos sobre os sólidos geométricos.

PASSO 4 – RECONHECENDO FIGURAS GEOMÉTRICAS E FORMANDO IMAGENS

Nesta atividade o deficiente visual recebe uma figura montada para seu reconhecimento usando do tato, lembrando que as peças são formadas com papeis de textura diferentes e em seguida as figuras separadas para que ele monte e identifique qual a imagem formada.

PASSO 5 – PRODUTO FINAL – EXPOSIÇÃO DO PAINEL TÁTIL GEOMÉTRICO

Neste momento todos os alunos, videntes ou não, podem manuseá-lo e identificarem os tipos sólidos com suas arestas, vértices e faces, as imagens e as planificações, usando o tato, da leitura oral e o Braille, contudo a interação com o professor faz a diferença.

Esta atividade tem o objetivo de provocar no aluno vidente ou não vidente que a geometria também faz parte do seu dia a dia e é percebida observando as figuras, imagens e objetos que lembram ou representam sólidos geométricos, mas que também se integram na natureza de forma concreta e manipulável.

Imagem 3 – Paineis táteis – Produto Final

Fonte: Arquivo pessoal do professor

METODOLOGIA

A realização deste projeto será realizada com alunos cegos ou de baixa visão que frequentam a Sala de Recursos Multifuncionais – (SRM) em parceria com a professora Tânia Carvalho da EMEF Marechal Juarez Távora – São Paulo – SP.

Este projeto inclusivo será desenvolvido com atividades envolvendo materiais manipuláveis

e conta com a colaboração dos professores, coordenadores e gestores da escola.

As atividades tem seu foco nos jogos, construção de imagens a partir de figuras geométricas, identificação e classificação dos sólidos geométricos, além de painéis táteis construído com objetos geométricos e materiais de texturas diferentes procurando contribuir e ampliar a capacidade cognitiva, das funções psicológicas superiores, espacial, de percepção tátil, de construção da imagem mental, entre outras, que facilitam o processo de aprendizagem.

Os alunos cegos ou com a visão comprometida e os videntes, farão exploração tátil para conhecer o tabuleiro e peças do jogo.

Assim, é possível destacar que a utilização dos jogos de tabuleiros adaptados para alunos com deficiência visual podem colaborar não apenas para o fortalecimento das relações interpessoais e afetivas entre os alunos, mas para o estímulo de funções cognitivas fundamentais à aprendizagem, tais como: a percepção, a atenção voluntária, o raciocínio, a linguagem, o pensamento, entre outros.

O projeto será avaliado pelos participantes, de modo que as ações propostas possam ser realimentadas e o mesmo continue a fomentar novas estratégias de ensino e produção de materiais adaptados para o ensino de alunos cegos e/ou com baixa visão.

Cabe ressaltar que estes materiais adaptados podem ser utilizados tanto por alunos com deficiência visual quanto por alunos videntes. Esta integração contribuiu para melhoria dos relacionamentos interpessoais entre alunos videntes e alunos com deficiência visual.

O projeto instigou a necessidade de pesquisas, debates, avaliação do ensino e dos recursos utilizados na sala regular em parceira com a sala SRM, provocando a necessidade de uma maior aproximação entre o aluno da sala comum no processo de ensino dos alunos com deficiência visual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não tem palavras para explicar a emoção que senti quando no decorrer da realização de uma atividade utilizando o painel geométrico, perguntei para a aluna Izabel, enquanto ela manuseava calmamente dois sólidos geométricos, um cubo e um paralelepípedo, ‘qual a diferença que você percebeu ao manusear estes dois objetos’? De forma surpreendente e com uma clareza tão peculiar de quem tem os olhos nas pontas dos dedos, responde: “O cubo é formado por quadrado e paralelepípedo por retângulos”, neste momento percebi que por muitas vezes os meus olhos não poderiam ver tanto quanto os olhos da Izabel.

Assim, é possível dizer que os jogos e os painéis usados como recursos pedagógicos proporcionam uma metodologia diferente tornando o ensino na escola mais prazeroso.

Portanto, os jogos com tabuleiros e as atividades adaptadas para os alunos cegos faz-se necessário que se façam presentes na sala de aula, como um recurso metodológico de suma importância, ao mesmo é essencial o planejamento das ações do professor, para que os jogos e as atividades adaptadas para o deficiente não se tornem somente um objeto

a mais, mas sim, um objeto que contribui para a aprendizagem de fato.

Os recursos pedagógicos adaptados podem despertar a criatividade, a concentração, a elaboração de estratégias, a interação com os demais colegas, o interesse e a construção do seu próprio conhecimento, fazendo com que mudemos a nossa prática pedagógica em prol de um ensino de qualidade.

PEDRO HOLANDA CAVALCANTI

Licenciado em Matemática pela Faculdade Universidade de Guarulhos-UNG (Ano de conclusão: 2003); Licenciado em Pedagogia pela Faculdades Bandeirantes-UNIBAN (Ano de Conclusão 2007) Pós-Graduação em Alfabetização pela Faculdade UNICID (Ano de Graduação 2011); Pós-Graduação em Docência Universitária (Ano de Graduação 2015); Pós-Graduação em Novas Tecnologias no Ensino da Matemática pela Universidade Federal Fluminense (Ano de graduação 2017) Especialista em Ensino da Matemática. pela Faculdade Campos Elíseos (Ano se conclusão: 2018); Professor de Ensino Fundamental II e Médio - Matemática - EMEF Marechal Juarez Távora. E-mail: pedagogiaholanda@gmail.com

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, José Luís Vieira; ARNONI, Maria Eliza Brefere; OLIVEIRA, Edilson.
Mediação dialética na educação escolar: teoria e prática. São Paulo: Loyola, 2007.

ALVES, E. M. S. A ludicidade e o ensino de matemática: uma prática possível. 4.ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

BERLOQUIN, P. 100 jogos geométricos. Lisboa: Gradiva, 1991.

BROUGÈRE, G. Jogo e educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CARVALHO, Alfredo Roberto de; ROCHA, Jomar Vieira da; SILVA, Vera Lúcia Ruiz Rodrigues da. Pessoa com deficiência na história: modelos de tratamento e compreensão. In: Pessoa com deficiência: aspectos teóricos e práticos. Cascavel – PR: Edunioeste, 2007.

LARA, I. C. M. de. Jogando com a matemática de 5ª a 8ª série. 3.ed. São Paulo: Rêspel, 2003.

MÉSZÁROS, Istvan. A Educação para além do Capital. São Paulo: Bom tempo Editorial, 2006.

RIBEIRO, F. D. Jogos e modelagem matemática. São Paulo: Saraiva, 2009.
SMOLE, K. S.; DINIZ, M. I.; MILANI, E. Cadernos mathema: jogos de matemática de 6º a 9º ano. porto alegre: Artmed, 2007

VYGOTSKY, Lev S. Fundamentos de defectologia. In: Obras completas. Tomo V. Trad. de Maria del Carmen Ponce Fernandez. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1997.

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NO DESENVOLVIMENTO DA IMAGINAÇÃO E DA CRIATIVIDADE

RESUMO: Este artigo enfatiza a importância da Literatura Infantil e da contação de histórias no processo de ensino e aprendizagem da criança, favorecendo o seu desenvolvimento pleno, por isso, nossa pesquisa baseou-se nos estudos de Abramovich (2009), sobre o ouvir histórias; de Oliveira (1996), sobre a necessidade da Literatura Infantil; de Coelho (1991) e Busatto (2003), sobre técnicas de leitura para propiciar prazer, entre outros estudiosos deste assunto e, a partir dessas leituras, constatou-se que a Literatura Infantil e a contação de histórias permitem a evolução da criança, uma vez que desenvolvem a imaginação e aguçam a criatividade e, portanto, são fundamentais na vida de toda criança.

Palavras-chave: Literatura Infantil; Contação de Histórias; Imaginação; Criatividade.

INTRODUÇÃO

A literatura Infantil faz parte do imaginário das crianças, sua importância se dá a partir do momento em que elas tomam contato oralmente com as histórias, e não somente quando se tornam leitores. Desde muito cedo, a literatura se torna uma ponte entre histórias e imaginação, pois: "é ouvindo histórias que se pode sentir... e enxergar com os olhos do imaginário... abrir as portas à compreensão do mundo". (ABRAMOVICH, 2009, p.17).

O contar, o brincar, o recitar versos e o imaginar são algumas das atividades mais antigas de que se têm conhecimento, nos remete aos tempos do surgimento do homem há milhões de anos. O contar histórias e o recitar versos constituem práticas da cultura humana que antecedem a criação e o desenvolvimento da escrita. Deste modo, é objetivo desse estudo enfatizar que estas atividades transmitem conhecimentos e valores, por isso são fundamentais e decisivas no desenvolvimento do processo de aprendizagem.

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

Nesse sentido, especificamente, percebe-se que, por meio do contar histórias, o homem encontra uma forma para expressar experiências, para desenvolver sua imaginação e criatividade, transformando uma experiência real em fictícia e, às vezes, materializando uma experiência fictícia em real. E, desta maneira, o homem repassa seus costumes, tradições e valores de geração a geração estimulando a formação do cidadão.

Antigamente, a contação de histórias era vista sob um olhar inferior à escrita, mas, apesar disso, os povos se reuniam ao redor da fogueira e contavam suas lendas e contos, disseminando a sua cultura: os seus costumes e os seus valores. Reunir-se para ouvir histórias era uma atividade dos simplórios, isto explica por que durante tanto tempo esta prática foi rejeitada pela sociedade.

Podemos notar que "até os nossos dias, todos os povos, civilizados ou não, tem usado a história como veículo de verdades eternas, como meio de conservação de suas tradições, ou difusão de ideias novas". (TAHAN, 1966, p. 24).

Ainda este estudo se justifica pelo fato de considerarmos que o contato direto com os livros e com os meios literários mais variados seja o início da formação do leitor. É o contato com a literatura que possibilita o desenvolvimento do imaginário e do potencial criativo do ser humano.

A literatura infantil deveria estar presente na vida da criança como está o leite em sua mamadeira. Ambos contribuem para o seu desenvolvimento. Um, para o

desenvolvimento biológico: outro, para o psicológico, nas suas dimensões afetivas e intelectuais. A literatura infantil tem uma magia e um encantamento capazes de despertar no leitor todo um potencial criativo. É uma força capaz de transformar a realidade quando trabalhada adequadamente com o educando. (OLIVEIRA, 1996, p. 27).

Sabe-se que ouvir histórias estimula a imaginação, educa, instrui, desenvolve habilidades cognitivas; dinamiza o processo de leitura e escrita. Desta forma, um dos problemas detectado foi: Como as atividades interativas podem potencializar a linguagem infantil?

As atividades lúdicas com jogos, danças, brincadeiras e contação de histórias, no processo de ensino e aprendizagem, desenvolvem a responsabilidade e a autoexpressão. Assim a criança se sente estimulada e, sem perceber, desenvolve e constrói sua visão sobre o mundo, ampliando seu conhecimento. Deste modo, em meio ao prazer do brincar e à maravilha e ao divertimento que as narrativas criam, acontecem vários tipos de aprendizagem.

O CONTAR COMO ESTRATÉGIA EDUCACIONAL

Contar histórias é uma prática cada vez mais presente nas escolas. É uma estratégia pedagógica que pode favorecer de maneira significativa a prática docente na educação infantil e no ensino fundamental.

A escuta de histórias possibilita o desenvolvimento da imaginação; aguça a curiosidade; permite levar a criança para um universo imaginário; permite a construção de novos conceitos sobre os seres e o universo. Por meio da contação de histórias, as crianças podem desenvolver todo seu potencial, ampliando seu repertório linguístico.

Figura nº 1 Contação de Histórias em escola da Prefeitura de São Paulo.

Fonte: Acervo pessoal do autor.

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

Em muitos casos, a Escola acaba sendo a única fonte de contato da criança com o livro e, sendo assim, é necessário estabelecer-se um compromisso com a qualidade e o

aproveitamento da leitura como fonte de prazer. (MIGUEZ, 2000, p. 28).

Escutar histórias favorece os processos de alfabetização e letramento, desenvolvendo habilidades metacognitivas nas crianças, de modo que elas possam conhecer e compreender seus próprios processos de aquisição do conhecimento. Além disso, desenvolve funções da linguagem, como: a metalinguagem, propiciando comportamentos alfabetizados e meta-alfabetizados que se referem ao saber explicar, descrever, atribuir nomes e utilizar verbos cognitivos (penso, acha, imagino etc.); habilidades de reconhecimento de letras; relação entre fonema e grafema; construção textual; conhecimentos sintáticos; semânticos e ampliação do léxico.

Para o ato de contar, o professor deverá buscar técnicas e estratégias variadas de narração para que o aluno se familiarize com os livros. Sendo as crianças irrequietas por natureza e difíceis em manter a atenção numa mesma atividade por muito tempo, o uso de uma boa técnica narrativa poderá evitar longas descrições e, consequentemente, divagações quando o professor for trabalhar com a literatura.

Com as crianças, a utilização da técnica de contar histórias antes da leitura do livro propriamente dito parece mais adequada. A contação de histórias se torna mais agradável ao espírito infantil por predominar o discurso direto, portanto, envolve mais facilmente as crianças, tornando os fatos e as cenas mais atuais e reais.

No entanto, é importante mostrar o livro para as crianças após uma contação, ou intercalar momentos em que as histórias são lidas, para que elas percebam de onde vieram as histórias, estimulando e despertando seu interesse para buscar novas histórias e novos livros.

É preciso sempre lembrar que contar histórias é diferente de ler histórias. Quando lemos, temos de seguir as normas da escrita, que tem especificidades próprias que a distingue da fala. Já contar história é outra técnica, que nos dá a ideia de uma figura ancestral, de uma memória preservada por meio da oralidade.

Contar implica uma capacidade de apresentar ou sugerir oralmente para os ouvintes as imagens e situações contidas no texto. Assim, “o elemento oral permite uma variedade de opções, possíveis somente na comunicação de viva voz”. (ZILBERMAN, 1981, p. 111).

Quando se conta uma história, muita coisa é deixada com o outro, com quem ouve; portanto, é importante ressaltar que as histórias transmitem não só valores éticos, mas também aconselhamento, gerando novos conhecimentos. Mas tudo isso só funciona se não for feito de maneira impositiva. Não funciona, por exemplo, contar uma história para ensinar que é feio bater ou morder o coleguinha, para mostrar que não pode fugir da sala, ou ainda, que não pode sujar a escola etc. É preciso fazer que a criança pense, e não ditar regras por meio da literatura.

Desta forma, espera-se que os momentos de ouvir e contar a história possam ser esperados com ansiedade pelas crianças e, também, pelos professores. Talvez uma das possíveis soluções para que estes momentos

aconteçam com prazer esteja presente no pensamento de Villardi (1997, p.9), que diz que a escola poderia deixar de investir no "hábito" de ler e investir no "gosto", no prazer que a própria criança, a cada leitura, acrescenta em seu saber.

A literatura Infantil, como uma forma agradável e ativa de lazer, tem papel relevante na formação de um indivíduo crítico e criativo. Daí a importância da atuação dos educadores na formação dessas crianças. Eles devem se empenhar ao máximo para que o primeiro contato da criança com os livros seja de prazer, para que ela estabeleça uma relação agradável com o ato de ler histórias, que estimule a imaginação, enriquecendo a criatividade e, consequentemente, contribuindo para a formação da criança como uma leitora para a vida toda.

Muitos teóricos abordam a questão da importância dos textos literários na escolarização. Bettelheim (2000) fala da importante e difícil tarefa na criação das crianças, a qual consiste em ajudá-las a encontrar significado na vida.

Em primeiro lugar, o autor coloca o impacto dos pais nessa tarefa; e, em segundo lugar, cita a herança cultural transmitida de maneira correta. Desta forma: "a aquisição de habilidades, inclusive a de ler, fica destituída de valor quando o que se aprendeu a ler não acrescenta nada de importante à nossa vida". (BETTELHEIM, 2000, p. 12).

Percebe-se, ainda, que é estimulando as crianças a imaginar, a criar, a se envolver que se dá um grande passo para o enriquecimento e desenvolvimento da personalidade, por isso, é de suma importância o ato de contar.

A contação de histórias pode interferir positivamente para a aprendizagem significativa, pois o fantasiar e o imaginar antecedem a leitura. Utiliza-se da leitura, por meio da contação de histórias, como metodologia para o desenvolvimento dos sujeitos e da melhoria de seu desempenho escolar, respondendo a necessidades afetivas e intelectuais pelo contato com o conteúdo simbólico das leituras trabalhadas.

O professor precisa incluir em seu planejamento períodos dedicados à leitura, formando crianças que gostem de ler e escrever, uma geração de leitores e escritores que veem na literatura infantil um meio de interação e diversão.

Segundo Abramovich (2009), o ato de escutar contos é o início para a aprendizagem de se tornar um leitor. Oferecer estas oportunidades didáticas educativas significa capacitar as crianças para que possam desenvolver todas as suas potencialidades dentro da língua materna.

É através duma história que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e ser, outra ética, outra ótica. É ficar sabendo história, geografia, filosofia, sociologia, sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula. (ABRAMOVICH, 2009, p.17).

Aprender sobre a cultura de um povo é possível na medida em que as histórias acontecem em tempo e espaço diversificados, tornando-se um instrumento criativo de exploração a ser utilizado pelo educador. Para Busatto (2003), esse caminho didático permitirá ao aluno valorizar a identidade

cultural e a respeitar a multiplicidade de culturas e diversidade inerente a elas.

O PROFESSOR MEDIADOR

Alguns aspectos devem ser considerados para o sucesso da contação de histórias em sala de aula. Ao selecionar uma história, o contador deve acreditar nela, pois a partir de uma história é possível desenvolver outras atividades, como, por exemplo, o desenho, o teatro ou o que a imaginação das crianças sugerirem. Portanto, quem trabalha com contação de histórias oferece ao educando um universo diversificado de conhecimento. Por meio de uma história, é possível conhecer outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e ser, outra ética, outra ótica.

É possível aprender várias ciências sem achar que a aula é castigo. Um bom professor/contador de histórias trabalha com a imaginação das pessoas. Para Coelho (1991), a arte de contar histórias possui também técnicas que dependem naturalmente de certa tendência "inata", mas que podem ser desenvolvidas, cultivadas, desde que se saiba a importância da história para os ouvintes. Para isso, é preciso que os contadores aprendam a atingir os diversos tipos de público. A respeito disso, a autora afirma que:

A força da história é tamanha que o narrador e ouvintes caminham juntos na trilha do enredo e ocorre uma vibração recíproca de sensibilidades, a ponto de diluir-se o ambiente real ante a magia da palavra que comove e enleva. A ação se desenvolve e nós participamos dela, ficando magicamente envolvidos com os personagens, mas sem perder o senso crítico que é estimulado pelos enredos. (COELHO, 1991, p. 11).

A postura do contador sobre o contar sentado ou em pé é uma escolha que advém das características inerentes ao conto e do jeito de ser do professor. O importante é ter uma postura corporal ereta e equilibrada, com musculatura relaxada, permitindo flexibilidade e expressividade corporal, possibilitando uma linguagem do corpo harmoniosa e, por conseguinte, propiciar possibilidades de sintonia com a história a ser narrada. Um corpo flexível favorece a utilização de gestos com leveza e naturalidade.

Busatto (2003) aponta para a facilidade que o contar em pé permite, no sentido de facilitar a criação de imagens corporais; além disso, chama a atenção para a ligação entre o professor/contador e as crianças por meio do contato visual, o olho no olho.

No contato olho no olho, a manutenção do interesse no que se está dizendo acontece e, ao mesmo tempo, envolve o ouvinte e o valoriza fazendo dele parte da narração. O olhar projetado para a criança, além de acontecer enquanto se fala, prendendo sua atenção, também pode preencher um silêncio, levando-a a ter expectativa e interesse para o que será dito logo em seguida, deixando espaço para a imaginação agir.

A respeito da duração da narrativa, deve ser estabelecida de acordo com a faixa etária do ouvinte, de modo que, para os menores, fique entre 5 a 10 minutos e, para os maiores, de 15 a 20 minutos, sendo,

portanto, flexível.

Ainda, é preciso conceber que o ato de contar histórias, como: lendas, mitos etc., é:

[...] suscitar o imaginário, é ter a curiosidade respondida em relação a tantas perguntas, é encontrar outras ideias para solucionar questões (como as personagens fizeram). É uma possibilidade de descobrir o mundo imenso de conflitos, dos impasses, das soluções que todos nós vivemos e atravessamos. (ABRAMOVICH, 2009, p. 17).

Ao selecionar uma história, é importante também que se faça uma pré-leitura pelo professor, informando às crianças o que esperar da história, ou que prestem atenção em algo específico. Na pós-leitura, ou seja, depois da contação, é interessante perguntar ao grupo o que acharam das personagens. Solicitar que descrevam o lugar onde a história aconteceu ou indagar se o grupo gostou do final.

Perguntas específicas desenvolvem a atenção para os detalhes e para a capacidade de relembrá-los. Questões abertas sobre a história são boas para a discussão em sala e ajudam a criança a aprender a relacionar suas experiências particulares e a de outras pessoas.

O professor precisa ter uma formação literária básica; ser capaz de analisar os livros infantis, selecionando o que pode interessar às crianças e decidir sobre os elementos que são úteis para a ampliação do conhecimento delas.

Para que o ouvinte possa sentir a história, e construir suas imagens, interagindo com o texto, o contador deve também sentir, enxergar com detalhes e cores as cenas da história, enquanto narra. Ter domínio do texto, das emoções por ele provocadas, do olhar para que os ouvintes acreditem nos acontecimentos e fatos do texto, é de fundamental importância para qualquer história, independente dos recursos utilizados pelo contador. (CAFÉ, 2000, p. 33).

O importante é trabalhar com a contação de histórias desde a educação infantil, respeitando o estágio de desenvolvimento em que as crianças se encontram. Antes de completarem 03 anos, as crianças vivem num mundo muito concreto, suas brincadeiras são relacionadas ao real. Elas gostam de histórias que falam de limpar a casa, ir nadar, dirigir um carro, fazer um bolo ou passear no parque, isso porque ainda estão sendo apresentadas a essas coisas do mundo. Gostam de reconhecer e rever no livro o que já conhecem.

Contudo, a partir dos 03 e 04 anos, elas começam a viver no mundo da imaginação, em que uma atividade vividamente imaginada é como se fosse real. Uma narração de conto com apoio visual – desenhos, encenação com brinquedos e bonecos ou com muitos gestos expressivos – prende muito mais a atenção desta faixa etária do que se fosse apenas contada.

É importante, portanto, entender que o papel do contador é ler, conhecer e selecionar criticamente as obras com as quais se identifique. O contador precisa ter uma produção pessoal de sentidos para conseguir suscitar no ouvinte as emoções e imagens que lhe permitirão também ser coautor e leitor do texto apresentado.

Enfim, para que os projetos e programas de contação de histórias funcionem de maneira planejada, um fator importante é a aceitação institucional, ou seja, diretores de escolas, coordenadores pedagógicos e professores devem estar cientes da importância de dividir a tarefa de ensino e aprendizagem e isso servirá como apoio técnico e oportuno na escolha, aquisição e manuseio das obras a serem analisadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura Infantil é um caminho que leva a criança a desenvolver a imaginação, a demonstrar emoções e sentimentos de forma prazerosa e significativa. É importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas histórias, pois é por meio dos livros e dos contos infantis que a criança estabelece em sua vida a importância de ouvir, contar e recontar.

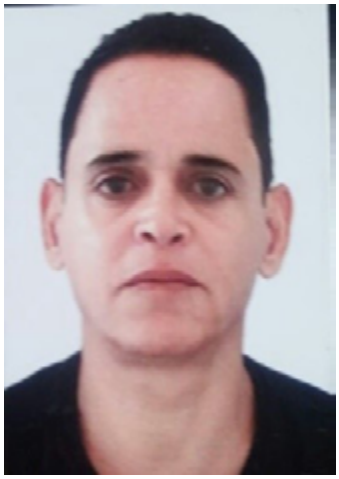
Em relação às histórias, "escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descobertas e de compreensão do mundo". (ABRAMOVICH, 2009, p.14).

Incentivar a formação do hábito de leitura na idade em que todos os hábitos se formam, isto é, na infância, é muito importante. Neste sentido, a literatura é uma peça fundamental para o desenvolvimento cognitivo e social da criança. Pôde-se perceber que cada criança é um ser particular, cada uma possui suas dificuldades e limitações, por isso, como forma de desenvolvimento do intelecto, da imaginação e da criatividade, a Literatura Infantil exerce papel essencial na aprendizagem.

Cada criança possui o seu desenvolvimento, suas etapas e processos, é ela quem desempenha o papel essencial da aprendizagem. Com estímulos, ela realiza determinadas tarefas com mais facilidade, por isso é importante despertarmos a curiosidade na criança para que ela mesma possa folhear os livros, ver as figuras e isso é possível a partir do ouvir boas histórias.

Além disso, é imprescindível salientar que é muito importante para as crianças as situações de interação, o contato e o manuseio de materiais escritos para a evolução e a aprendizagem da leitura e da escrita.

Em suma, pôde-se constatar que a contação de histórias contribui para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social da criança, despertando-a para a imaginação, a criatividade e a curiosidade de forma mais prazerosa. É, portanto, possível afirmar que a literatura é necessária em nossa vida, pois ela nos permite aprender, ensinar, imaginar, criar, ouvir e evoluir. Espera-se, ainda, que este artigo possa contribuir para a reflexão sobre a importância da Literatura Infantil e da contação de histórias no processo de desenvolvimento de toda criança.



GILSON PRESTES

Graduação em Ciências pela Universidade Braz Cubas (1995); Especialista em Arte Educação pela HSM – Escola Superior de Administração (2017); Professor de Ensino Fundamental II - Sala de Leitura - na EMEF Dr. Héllio Tavares, Professor de Educação Básica - Biologia - na E. E. Soldado Éder Bernardo dos Santos.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fani. Literatura Infantil: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 2009.

BETTHELHEIM, Bruno. A psicanálise dos contos de fadas. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

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.

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.

A IMPORTÂNCIA DO IMAGINÁRIO

RESUMO: O presente artigo descreve a imaginação como um processo da criança, indispensável para o aprendizado e a formação do aluno na escola. É fonte de informação e de conhecimento, além de ser uma atividade fundamental na formação cultural e benéfica à saúde mental e de promoção das descobertas no mundo. O processo de integração da criança se realiza efetivamente por meio da imaginação, visto que oferece a ela condições de expressar e internalizar ações e informações favoráveis ao desenvolvimento humano numa perspectiva harmoniosa. Assim, a imaginação assume destacado papel no processo educativo da criança, influenciado por condicionantes sócios culturais que atuam decisivamente na relação indivíduo-sociedade.

Palavras-chave: Imaginário; Educação Infantil; Estímulos.

INTRODUÇÃO

A imaginação é um instrumento que habilita as crianças ao relacionamento de seus interesses e necessidades com a realidade de um mundo que as cercam e que pouco conhecem.

Porém tem nesse ambiente, o meio que possuem para interagir com o universo dos adultos, universo que já existia quando elas nasceram e que só aos poucos elas poderão compreender.

Ressaltamos que o imaginário não se confunde com o real, ele é instrumento para a compreensão e tomada de consciência.

Outros propósitos devem orientar a imaginação no contexto escolar como a interação entre o aluno e diferentes tipos de criação.

Nesse sentido, para aprender a viver em sociedade, é preciso que as crianças construam uma representação adequada dos fins sociais, transferindo nas suas imagens formas surgidas em sua imaginação.

Além do conhecimento e da reflexão sobre os processos de imaginar, a criança precisa perceber a função social desta prática, ou seja, as funções que a imaginação desempenha no cotidiano delas.

RELAÇÃO ENTRE IMAGINÁRIO E AFETIVIDADE

Wallon (1995) entende afetividade como a disposição ou capacidade de ser afetado pelo mundo interno e externo, por sensações agradáveis ou desagradáveis, prazerosas ou desprazerosas.

A afetividade ocupa um lugar central na teoria Walloniana. Ela é o primeiro meio de sobrevivência, por ser responsável a conduzir as manifestações da criança recém-nascida, mobilizando os adultos para o atendimento de suas necessidades.

Nesse sentido é que Wallon (1995) coloca que a criança é geneticamente social.

O imaginário infantil é considerado um conceito maior que engloba as emoções, sentimentos e a paixão.

Na emoção há um predomínio da ativação fisiológica, de base orgânica; já o sentimento é representacional, pois a leitura e análise cognitiva das sensações é o que caracteriza o sentimento e, na paixão, é predominante o autocontrole que fornece os meios de adiar a satisfação, podendo ser pensada a maneira estratégica para agi-lo.

Quando faz a referência específica à emoção, Wallon (1995) destaca sua estreita dependência frente a todo o sistema postural, reações tônicas dos músculos e das vísceras, reações vegetativas e glandulares.

Trata-se de uma forma de comunicação primitiva e ancestral que foi conservada ao longo da evolução.

Porém, a cultura na qual se desenvolve a criança pode construir a maneira de expressar a afetividade, podendo optar em exteriorizá-la ou reprimi-la, além de selecionar a forma mais apropriada de manifestá-la, indicativo do desenvolvimento na direção de uma afetividade orgânica para uma de caráter moral ou social. (Wallon, 1995).

A emoção garante a passagem do orgânico para o social e atrai as crianças

para que possam participar e se integrarem mutuamente, interagirem e produzir em sua cultura.

A emoção possui uma base tônica, ligada à questão muscular do corpo. É ela a responsável pela expressão da imaginação, mas com um importante papel do movimento. É importante que se diga o que representa para Wallon (1995) a relação entre tônus, afetividade e movimento:

...fonte de impressões agradáveis é o movimento. Pelas sensações que lhe correspondem no aparelho muscular e articular, ele suscita uma excitação que se traduz, como a ação de carícias íntimas, em uma exaltação de gestos (...) são exatamente comparáveis à expressão de alegria. A alegria nasce com a facilidade dos movimentos. (Wallon, 1995 “p. 120”)

A imaginação é compreendida como expressões corporais estruturadas na integração de emoções, pensamentos e intenções, revelando uma predisposição para alguma ação.

É por meio das imaginações que, às vezes, as crianças conseguem comunicar-se com as pessoas ao seu redor. Ele nomeou essas comunicações não verbais, que acontecem entre os indivíduos como diálogo tônico.

As emoções têm sua base tônica e são produtoras de postura física, assim expressivas. É essa uma base para o contágio emocional. (Wallon (1995))

O contágio emocional é explicado como possibilitado da mobilização do adulto frente às manifestações da criança.

O contágio garante a sobrevivência desta última que, por ser geneticamente social, se manifesta e tem no adulto o suprimento de suas necessidades. (Wallon, 1995)

Mas essa comunicação para os seres humanos, apenas envolvendo as emoções e sua expressão por meio do corpo se faz insuficiente diante dos avanços sociais e culturais.

Há muito tempo temos a imaginação que dá base para as nossas relações humanas. As emoções sob a influência do imaginário infantil mudam suas características e passam a ter um domínio cognitivo e a possibilidade de serem explicadas ou terem um nome, como a tristeza, a alegria, o medo, etc.

Estamos falando de sentimentos refletidos nas atitudes das crianças por meio do ato de imaginar. O sentimento caracteriza-se pela representação cognitiva da emoção. O sentimento não possui a característica de arrebatamento como a emoção, mas tende a reprimi-la e impor controles e obstáculos.

Há um antagonismo entre a emoção e a atividade intelectual, pois quando a atividade intelectual entra em cena, a emoção tende a diminuir; assim, o sentimento pode ser visto como uma emoção diminuída. (Wallon, 1995).

Essa relação inversamente proporcional coloca o pensamento e a emoção em combate constante, pois quando a emoção se intensifica, o pensamento se confunde se atrapalha.

E quando a emoção abre espaço para uma representação cognitiva, podendo transformar-se em sentimento e dar possibilidade de analisá-lo, a emoção diminui em seus efeitos.

Pode-se dizer que, desta forma, é possível

o controle a respeito de quando e na qual expressar o que se sente. (Wallon, 1995)

O imaginário, como provocador de alegria, é importante de ser ressaltado, uma vez que para se fizer menção à área escolar, por exemplo, falamos diretamente de uma educação que utilize o imaginário como meio e/ou fim educacional.

Portanto, Wallon (1995) ajuda-nos a compreender a importância desse fator (que predomina na postura pedagógica do professor) no processo de ensino-aprendizagem.

Neste mesmo sentido, podemos utilizar uma metáfora para dizer que o imaginário pode ser compreendido como uma janela para as emoções, uma vez que por meio dele é que se mostra o que se sente. Conforme afirmam Mahoney e Almeida (2005) embasadas na obra de Wallon (1995) "as emoções são sistemas de atitudes, reveladas pelo tônus. Atitude é a expressão da combinação entre tônus (nível de tensão muscular) e intenção; cada atitude é associada a uma ou mais situações." (p.20).

RELAÇÃO DO IMAGINÁRIO E EMOÇÃO

As três principais emoções que exercem ações na imaginação são: o medo, a alegria e a cólera. Galvão explica esses tipos de emoções:

A cólera, por exemplo, vincula-se a um estado de hipertonia, no qual há excesso de excitação sobre as possibilidades de escoamento. A alegria resulta de um equilíbrio e de uma ação recíproca entre o tônus e o movimento, é uma emoção eutônica. Na timidez verifica-se hesitação na execução dos movimentos e incerteza na postura a adotar, há um estado de hipotonia. Com base nesta relação, resulta até mesmo uma classificação das emoções segundo o grau de tensão muscular a que se vinculam. (Galvão, 2008, "p. 62")

De acordo com Almeida (1999), o medo é demonstrado por meio de situações novas ou parcialmente novas, como responder alguma atividade, apresentar um trabalho; a alegria traz inquietação, também pode trazer entusiasmo para a realização de atividades, esse tipo de emoção parece que é a que traz menor dano para o imaginário da criança.

A alegria é um estado de equilíbrio e de ação recíproca entre o tônus e o movimento, é uma emoção eutônica.

Na timidez, há hesitação dos movimentos e incerteza de postura, um estado de hipotonia, como em estados depressivos. Um tipo de emoção hipertônica, geradora de tônus, é a ansiedade.

E por último a cólera, que tem o poder de expor o imaginário diante da classe gerando desgastes físicos e emocionais, assim trazendo efeitos como contração muscular, gritos, alteração da voz, o que deixa visivelmente para o professor o estado emocional da criança.

Portanto Dantas (1992, p.85) afirma que: "a raiva, a alegria, o medo, a tristeza e os sentimentos mais profundos ganham função relevantes na relação da criança com o meio". Galvão (2003, p.61) ressalta em seus estudos que "a emoção causa impacto no outro e tende a se propagar no meio social".

Wallon (1995) ressalta que um fator que pode levar a proporcionar situações conflituosas de um ponto de vista da imaginação é a limitação do espaço de expressão, movimento, liberdade, interação da criança.

Ele afirma que as imaginações infantis dependem fundamentalmente da organização dos espaços para se manifestarem.

Quanto ao tamanho do espaço, Wallon (1995) diz que as salas de aulas deveriam ser repensadas, deveriam ser diferente do modelo tradicional utilizado em muitas instituições nos dias de hoje, uma vez que a criança precisa de espaço para se expressar com liberdade por meio do imaginário.

Conforme as ideias de Wallon (1995), a escola insiste em imobilizar a criança na cadeira, limitando justamente a fluidez das emoções e do pensamento, tão necessários para o desenvolvimento imaginário.

Esse autor entende que o educando vive diferentes emoções, e que elas precisam ser valorizadas e levadas em consideração em todo o processo de imaginação. As emoções têm papel importante no desenvolvimento do ato de imaginar, mas costumam ser ignoradas nos modelos tradicionais de ensino.

O imaginário é extremamente necessário para o desenvolvimento completo da criança. De acordo com Galvão (2003, p.69), "além do papel na relação como mundo físico, o ato de imaginar tem um papel fundamental na afetividade e também na cognição".

Diante da manifestação da cólera, o professor por vezes, não sabe reagir com as situações emotivas dentro de sala, pois as mesmas podem ser imprevisíveis.

A atenção dentro de sala de aula é algo necessário e na grande maioria das vezes, o professor compreende o imaginário como sinônimo de desatenção, indisciplina, podendo atrapalhar a sala, os alunos e inclusive o professor. Almeida afirma que:

As reações posturais das crianças são normalmente interpretadas como desatenção. Assim, há uma grande insistência pela contenção do movimento, como se sua simples eliminação pudesse assegurar a aprendizagem da criança. Não se defende, aqui, que se deva cair na ideia de "permissividade", porque há situações em que se movimentar é de fato incompatível com a atividade acadêmica. (Almeida, 1999, "p. 90")

Almeida completa ressaltando que o professor tem dificuldade de reconhecer os estados emocionais das crianças por meio do processo de imaginar.

A falta de clareza a respeito da ligação existente entre movimento e emoção interfere, muitas vezes, na relação professor-aluno. O professor pode cometer o engano de interpretar expressões de alegria como indisciplina. Esse erro de leitura normalmente o leva a reagir com irritação diante da simples presença de uma criança hipertônica, já que não se encontra preparado para lidar com suas necessidades. Em geral, os professores, demonstram ter dificuldade em lidar com as situações emotivas da sala de aula, o que é compreensível pela própria natureza da emoção. (Almeida, 1999, "p.91")

Quando se presencia a emoção no indivíduo, a capacidade cognitiva fica com redução, isso pode trazer danos que serão

desconhecidos para a interação professor-aluno.

Nesse caso, pode-se destacar o professor com sua necessária habilidade de lidar com as emoções.

Assim, as crises emotivas das crianças podem transformar o meio no contexto da sala de aula, gerando diminuição ou multiplicação das explosões emotivas dos educandos.

Muitos professores não sabem lidar com as várias situações emotivas que resultam do imaginário, revelando para os alunos um professor vulnerável e frágil cognitivamente. Almeida expressa que:

As atitudes dos professores diante da alegria, do medo e da cólera são as mais variadas. Entretanto, todas revelam-se quanto à sua eficácia bastante frágeis, pois os professores assumem uma postura que apenas nutre a atividade da emoção. Essa função de nutriente da emoção é constatada pelas diversas atuações no "circuito perverso". (Almeida, 1999, "p. 93)".

Essa situação do circuito perverso, segundo a autora, é um circuito que se instala quando a pessoa não consegue se movimentar de forma racional diante dos movimentos emocionais das outras pessoas.

O perigo de surgir esse circuito perverso, é o fato de que o indivíduo fica frágil e vulnerável às ampliações das reações emotivas, assim ficando completamente alheio à realidade da criança em interagir por meio do ato de imaginar.

O professor é responsável em administrar os conflitos da criança, pois segundo Almeida (1999) ele potencialmente é necessário na trajetória de delimitação do eu.

A autora considera que o ambiente familiar se estende para a escola, pois os alunos têm costumes de chamar a professora de tia, que o aluno vê o papel da professora como caricatura da mãe, como se essa relação professor-aluno fosse como mãe-filho, tia-sobrinho.

A evolução da afetividade implica no desenvolvimento da imaginação do aluno, bem como mediante as evoluções afetivas e criativas.

Dessa forma, quanto maior o afeto entre professor e aluno, mais a qualidade de conhecimento e interpretação do seu imaginário.

O educador deve observar e levar em consideração os estados emocionais no contexto de sala de aula, pois ausência ou excesso de imaginação pode gerar o surgimento de um estado emocional, seja ruim ou bom.

Com relação aos imaginários da criança, Almeida (1999, p.91) ressalta [...] "é preciso que o professor esteja muito atento aos atos criativos das crianças, pois estes podem ser indicadores de estados emocionais que devem ser levados em consideração no contexto de sala de aula".

O professor deve ser equilibrado emocionalmente dentro de sala, pois a imaginação em muitas vezes cede para as emoções, assim deve manter-se um equilíbrio entre a razão e a emoção, para que o emocional não afete no momento de exercer a atividade criativa.

Os professores por vezes mostram-se como um alvo fácil e frágil. A ausência de

aproximação do professor com a emoção deixa-o invisível e cego diante das expressões criativas no ato de imaginar.

A escola exerce um importante papel no desenvolvimento sócio afetivo da criança. Almeida afirma:

Como meio social, é um ambiente diferente da família, porém bastante propício ao seu desenvolvimento, pois é diversificado, rico em interações, e permite às crianças estabelecer relações simétricas entre parceiros da mesma idade e assimetria entre adultos. Ao contrário da família, na qual a sua posição é fixa, na escola ela dispõe de uma maior mobilidade, sendo possível a diversidade de papéis e posições. Dessa forma, o professor e os colegas são interlocutores permanentes tanto no desenvolvimento intelectual como do caráter da criança, o que poderá ser preenchido individual e socialmente. (Almeida, 1999 “p.99”).

A sala de aula é um lugar no qual as imaginações se expressam, e a infância é a fase emocional por excelência. Como em qualquer outro meio social, existem diferenças, conflitos e situações que provocam os mais variados tipos de emoções.

E, como é impossível viver num mundo sem emoções e imaginações, ao professor cabe administrá-las, coordená-las.

É imprescindível que o professor interaja com os alunos, buscando descobrir seus motivos e compreendê-los.

Assim, é preciso dar espaço para que a criança expresse seus próprios imaginários, sem por isso ser julgada, ajudando a expressá-los de maneira social aceitável.

É por meio das diversas interações, escola, família, professor e aluno, que a criança ampliará suas experiências e as quais contribuirão na construção da sua imaginação.

Neste sentido, pode-se dizer que a emoção é essencial ao individuo e a imaginação é o combustível das ações provocadas pelas emoções.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Wallon (1995) mostrou que as crianças têm também corpo e emoções e estas dimensões devem ser mais valorizadas na sala de aula, pois sua teoria pedagógica diz que o desenvolvimento por meio do imaginário envolve muito mais do que seu cérebro e criatividade, envolve a psicogênese completa da criança.

Um dos pontos importantes em todo o processo do ato de imaginar e interagir com as pessoas ao redor, é que a criança compreenda o quanto o professor se compromete e se importa com ele.

A criança precisa acreditar em si, no professor, na escola e nos colegas, sentir prazer em estar neste ambiente, sentir-se aceito e respeitado para incentivar seus atos imaginários dentro da sala de aula.

Dessa forma, quando há incentivo, as crianças se sentem capazes e essa capacidade deve ser estimulada a todo o momento para o ato de criar e expressar.

A interação do aluno com a escola possui uma enorme parcela de contribuição para o imaginário da criança.

A afetividade como mira da relação professor-aluno é de suma importância para

o desenvolvimento imaginativo em todos os âmbitos dentro e fora da escola, formando assim a criatividade e dando vida aos seus pensamentos.

A conduta do professor influi sobre a motivação, a afetividade e a dedicação do aluno no ato de imaginar.

Podemos reafirmar que o aluno se vê influenciado por sua percepção em relação ao professor.

O professor deve sempre reforçar a autoconfiança dos alunos, manter sempre uma atitude de cordialidade e de respeito ao imaginário.

THAISY DE CASTRO MAIA

Graduação em Pedagogia pela Universidade de São Paulo (2004); Especialista em Ludopedagogia pela Faculdade Campos Elíseos (2018); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I da Prefeitura de São Paulo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Rita Silva. A emoção na sala de aula – São Paulo: Papirus, 1999.

DANTAS, H. Do ato moto ao ato mental: a gênese segundo Wallon (1995). São Paulo: Summus, 1992.

LIBÂNEO, Jóse Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.

MAHONEY, A. A; ALMEIDA, L. R. de (org.) Henri Wallon (1995): Psicologia e Educação. 3. Ed. São Paulo: Loyola, 2003.

MORALES, Pedro. A relação professor-aluno o que é, como se faz – São Paulo: Loyola, 2006.

WALLON (1995), H. A evolução psicológica da criança. Lisboa: Edições 70, 1994.

A SIGNIFICÂNCIA DA POESIA NA CONSTRUÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO: A utilização da linguagem poética aguça o imaginário da criança possibilitando ampliar seu desenvolvimento intelectual. Assim este estudo, cujo processo metodológico baseou-se na técnica de revisão bibliográfica, tem como objetivo geral analisar a importância da poesia na formação intelectual das crianças no contexto da educação infantil, bem como sua contribuição no processo de inserção social. A aprendizagem da leitura e da escrita na educação infantil, entendida e reforçada pelo padrão poético faz-se mais completa, pois além dos símbolos linguísticos a poesia permite uma valorização do pensamento social, inserindo a criança no espaço temporal com intuito de formar um cidadão. A revisão de literatura utilizada na construção da metodologia foi o subsídio para construção textual que se segue.

Palavras-chave: Poesia; Educação Infantil; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A unidade escolar pode ser definida como uma instituição social que possui metas e objetivos previamente determinados, empregando e reelaborando os conhecimentos que são socialmente produzidos, com o intuito de promover a aprendizagem e efetivar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores que são a memória seletiva, a criatividade, associação de ideias dentre outras (OLIVEIRA, 2007 p.3).

Neste contexto a série dos alunos é condicionante para o estabelecimento do currículo escolar, esta ação facilita o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem nas diferentes faixas etárias. Conforme dispõe o Ministério da Educação e Cultura - MEC (2007) Desde o maternal até a educação de adultos, a escola tem peculiaridades em relação à sua estrutura física, à organização dos conteúdos e metodologias de ensino, respeitando e considerando a evolução do aprendiz, bem como articulando os conhecimentos científicos às experiências dos alunos.

O fracasso escolar muitas vezes está atrelado a raízes da desigualdade social e a mecanismos internos da própria escola; desta forma mostra-se necessária a busca por metodologias variadas que sustentem mudanças na forma de ensinar, especialmente na educação infantil, a fim de garantir um ensino de qualidade e a inclusão social do educando. A educação infantil é o cerne de toda estrutura escolar uma vez que se traduz num período em que a criança começa a desenvolver suas habilidades tanto intelectuais como de convivência social.

Tais reflexões permitiram o interesse pela abordagem do tema aqui exposto. Para construção teórica do estudo foi considerada a seguinte problematização: Como a poesia pode contribuir para o desenvolvimento intelectual e social da criança no nível educacional infantil? Para tal construção foi usada a técnica de documentação indireta por meio de levantamento bibliográfico e documental, procedendo à revisão de literatura.

Na sequência o estudo apresenta breves considerações em torno da introdução poética no Brasil, buscando evidenciar sua significância para a educação infantil. Serão considerados ainda nos tópicos seguintes, ainda que sucintamente o papel da família e escola enquanto mediadoras do ensino-aprendizagem bem como a atuação do professor. Por fim será apresentada a significância da poesia no âmbito da educação infantil, caracterizando os resultados do estudo.

BREVES CONSIDERAÇÕES EM TORNO DA INSERÇÃO DA POESIA NO BRASIL

Ao longo da temporalidade espacial e cultural do país poesia foi ganhando e perdendo estilos, formas e temas. Desde a poesia trovadoresca ate hoje existiram varias formas de poesia. Na contemporaneidade vê-se a reflexão da poesia no contexto midiático na da inserção de figuras, sons,

filme, é a poesia visual e virtual. A poesia ocupa espaços e formas distintas, sem deixar de ser poesia, ou desvincular-se completamente de sua origem (ROSA, 2009). A autora relata ainda que após a invasão napoleônica a Portugal ocorre a fuga de D João VI e sua real família para o Brasil, deixando de ser colônia. Tal fato tem por consequência a criação da imprensa regia responsável pela impressão dos primeiros livros destinados as crianças e também a criação da biblioteca nacional, tendo como primeira publicação. As aventuras do barão de Münchausen e Leitura para meninos do senador Jose Saturnino da Costa Pereira. Esse livro tinha por teor histórias de cunho moral e com ensinamentos sobre geografia, cronologia, história de Portugal e história natural (PIEDADE, 2006 p.21).

O autor Luis Camargo, 1988 foi uma das referencias, buscadas para analisar o poetizamento no Brasil por meio do seu artigo intitulado A poesia infantil no Brasil. O autor faz um levantamento histórico no qual podemos perceber alguns aspectos que atrelaram a evolução da poesia infantil no Brasil com a exaltação ufanista, vinculada diretamente a escola pelo fato de ter surgido com a escola em virtude de ter surgido com o consentimento do Império. “A poesia no período do império tinha como características o adultocentrismo na voz temática poética, sendo essencialmente de caráter moral” (ROSA, 2009 p.23).

A poesia infantil surge em consonância com a escola brasileira que se utilizava da poesia para significar a aprendizagem de Português. Surgem as antologias organizadas ou escritas por professores em prosa e verso como material de apoio para leitura. Na década de 1960, que com o surgimento do perfil poético de Cecíla Meireles que a poesia finalmente vem adquirir contornos infantis.

A regulamentação da Lei nº 5.692/1971, na década de 1960, cuja principal determinação foi a de incluir textos literários obrigatórios para o ensino da Língua portuguesa nas escolas, caracterizou-se como um processo de grande importância para a educação escolar. Pois a poesia Ceciliana surge em pleno período desenvolvimentista, ocasião do surgimento da Escola Nova no Brasil associado ao crescimento do mercado literário infantil (COELHO, 2000).

Assim, percebe-se que uma visão diferenciada passa a ser trabalhada no contexto escolar e a poesia além da linguagem vem contribuir com a construção da consciência social, que antes estava voltada para moralidade e patriotismo. O universo infantil passa a ganhar novo viés educacional, segundo Rosa (2009) o mesmo passa a ter uma voz lírica, um contorno próprio das crianças, esquemas modelares do período anterior, preso a métrica, por lições de moral, datas festivas e ensinamentos sobre higiene, dão lugar ao inusitado, aos sentimentos da criança, remetem ao prazer lúdico dos sons e das imagens.

A EDUCAÇÃO INFANTIL E A UTILIZAÇÃO DA POESIA NA CONSTRUÇÃO DA APRENDIZAGEM

A família é a instituição que se apresenta como a primeira forma de inserção social vivenciada pelo indivíduo. Os valores morais bem como as condutas de conviver em sociedade. No seio familiar são desenvolvidos os laços de afeto que trazem para a criança segurança, estabilidade emocional, sendo estes fatores que influenciam a aprendizagem, proporcionando o desenvolvimento das habilidades do educando. A família deve trabalhar para a construção de cidadania a promovendo uma educação de qualidade. Para isto, precisam participar em conjunto com a instituição educacional trabalhando para o desenvolvimento da criança para sua criatividade e seu comportamento, contribuindo assim a formação de um adulto de sucesso.

A escola e a família são instituições que compartilham funções sociais, políticas e educacionais, elas contribuem e influenciam a formação do cidadão. Tanto uma como a outra são responsáveis pela transmissão e construção do conhecimento, culturalmente organizado, desta forma vão modificando as formas de funcionamento psicológico de acordo com as perspectivas do ambiente no qual está inserido.

A família é a primeira mediadora entre o homem e a cultura, a família constitui a unidade dinâmica das relações afetivas, sociais e cognitivas que estão imersas nas condições materiais, históricas e culturais de um determinado grupo social, caracterizando-se como a matriz da aprendizagem humana, pois aglomeram significados e práticas culturais próprias que geram modelos de relação interpessoal e de construção individual e coletiva (DESSEN & POLONIA, 2007 p.1)

Em consonância com os informes do Portal da Educação, bem como o disposto no art.29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB deve-se entender a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, finalidade é o desenvolvimento integral da criança. A faixa etária compreende crianças de 0 a 5 anos até cinco anos de idade, que devem ter condicionados o seu desenvolvimento considerando os aspectos físicos, psicológico e social, complementando a ação da família e da comunidade.

A lei supracitada destaca em seu art. 30 a estruturação da oferta do nível educacional, a educação infantil será oferecida em creches para crianças de 0 (zero) até 3 (três) anos de idade e em pré-escolas para crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. Quando se trata do procedimento avaliativo o art. 31 da LDB define que na Educação Infantil a avaliação será feita mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para acesso ao Ensino Fundamental. O processo deve ser qualitativo considerando e valorizando a evolução da aprendizagem em cada nível específico.

Atinente as considerações de Marques (2001), existem objetivos que são comuns e devem ser buscados pelas escolas modernas,

sendo estes:

- (a) estimular e fomentar o desenvolvimento em níveis físico, afetivo, moral, cognitivo, de personalidade;
- (b) desenvolver a consciência cidadã e a capacidade de intervenção no âmbito social;
- (c) promover uma aprendizagem de forma contínua, propiciando, ao aluno, formas diversificadas de aprender e condições de inserção social.

Para o autor "a função da escola no século XXI tem o objetivo precípuo de estimular o potencial do aluno, levando em consideração as diferenças socioculturais em prol da aquisição do seu conhecimento e desenvolvimento global".

Estudar as relações em cada contexto e entre eles constitui fonte importante de informação, na medida em que permite identificar aspectos ou condições que geram conflitos e ruídos nas comunicações e, consequentemente, nos padrões de colaboração entre eles. Nesta direção, é importante observar como a escola e, especificamente, os professores empregam as experiências que os alunos têm em casa. Face à leitura, é muito importante que a escola conheça e saiba como utilizar as experiências de casa para gerir as competências imprescindíveis ao letramento. A interpretação de textos ou a escrita podem ser estimuladas pelos conhecimentos oriundos de outros contextos, servindo de auxílio à aprendizagem formal (DESSEN & POLÔNIA, 2007 p.5).

Diante de tal consideração é preciso destacar o papel do professor que é de grande relevância para que seja possível entender as variáveis existentes no processo ensino aprendizagem, o profissional comprometido que desenvolve com presteza suas atividades contribuirá de maneira ativa para uma educação eficaz. Como menciona Albuquerque (2010) "o professor é uma das variáveis mais importantes do processo ensino-aprendizagem se tivermos em conta que exerce uma função única dentro da escola"

Toda a condição de ensinar, de desenvolvimento cognitivo passa pelas mãos do professor que é o mediador em todas as etapas. Nos dizeres de Lopes apud Albuquerque (2010) a sua principal função "consiste em ser facilitador da aprendizagem dos alunos, em ajudar-lhes a aprender" lançado mão de estratégias e recursos variados especialmente na educação infantil que trabalha na construção da alfabetização.

Enquadra-se nesse perfil a utilização da poesia como recurso auxiliar para o desenvolvimento da linguagem oral, escrita e social da criança na educação infantil.

Conforme realça Rosa (2009) no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil existe um indicativo da poesia como tarefa pedagógica, considerando que nesse contexto as crianças podem começar a conhecer e subscrever de cor os textos, como uma parlenda, uma poesia ou letra de musica. Em atividades desse nível as crianças precisam pensar sobre quantas e quais letras colocar para escrever o texto, usar o conhecimento disponível sobre o sistema de escrita, buscar material escrito que possa ajudar a decidir como grafar.

Quanto aos elementos da poesia que se enquadram no perfil da educação infantil as músicas, as brincadeiras de roda, as parlendas, os jogos sonoros, as dramatizações. Mediante as colocações de Coelho (2009) para se trabalhar a poesia com crianças é preciso um olhar multi-referencial que enxergue para além do jogo sonoro. Crianças devem ser estimuladas a desenvolver seu potencial intuitivo e criativo para que possa contribuir e reestruturar o mundo no qual irão viver, reinventado novas formas e valores que contribuam para a própria existência, pois

Numa época em que as crianças estão expostas o todo tipo de estímulos visuais e sensoriais, a literatura, e nesse caso experiências e leitura de poesia, pode vir a fazer parte do desenvolvimento das crianças pelo prazer e fruição (ROSA, 2009 p.44).

Expressa-se aí a significância da poesia no panorama da educação infantil, pois nesse universo é possível explorar um tema aliado à fantasia, ao humor e ao senso humanístico. A poesia transcende o seu valor estético, conjugando-se ao sentido de educar as crianças para a relação com a vida.

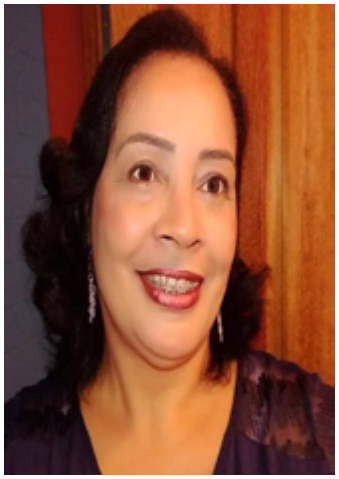
Utilizando como embasamento tais exposições, infere-se que a poesia contribui para a libertação do imaginário. O som, o significado, as rimas favorecem o processo de alfabetização, agregando-se valores e despertando a sensibilidade do indivíduo. Sendo assim na criação da poesia desenvolve-se a expressão e a comunicação propiciando a socialização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a discussão apresentada permite-se entender que a função de alfabetização, socialização e estruturação da criança na educação infantil é a base condutora de processo de ensino que irá permear a vida do indivíduo. A família e a escola devem ser instituições parceiras viabilizando ações que visem a participação, o desenvolvimento intelectual e moral da criança em todos os níveis de ensino.

A importância da educação infantil se destaca no estudo por se constituir a fase inicial da inclusão social no mundo extrafamiliar, sendo ainda o começo do envolvimento relacional com suas próprias habilidades racionais e emocionais. Nessa conjuntura destaca-se o papel do professor que lança mão de didáticas diferenciadas para promover o desenvolvimento cognitivo do aluno.

A busca do estudo em entender a contribuição da poesia para a educação infantil trouxe como o resultado que o mundo do imaginário, da percepção visual, possibilita estimular a criatividade com o uso do estudo e composição poética. Essa tática é de suma importância para a alfabetização, além do mais a possibilidade de interpretação, de visualização do mundo por meio da sua leitura interior, considerando que a leitura traz à tona essa sensibilidade, propicia a construção de valores e visões diferenciadas que vão sustentar a formação de uma consciência coletiva desde a infância até a concretização do ser cidadão.



CLÁUDIA CELI MOURA

Graduação em Licenciatura em Letras (Português/ Francês) pela Universidade Estadual de Montes Claros em (1994), Professora de Ensino Fundamental II – Língua Portuguesa - na EMEF Alferes Tiradentes.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Carlos, Processo Ensino–Aprendizagem: Características do Professor Eficaz, MILLENIUM, 2010.

BRASIL; Ministério da Educação, Parâmetros Curriculares Nacionais, 2007.

COELHO, Novaes Nelly. Literatura infantil: teoria e analise didática. São Paulo: Moderna, 2000.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa; A família e a Escola como Contextos de Desenvolvimento Humano; Revista Paidéia, Vol.17 nº 36, Ribeirão Preto, 2007.

Marques, Ramiro. Professores, família e projecto educativo. Porto, PT: Asa Editores. 2001.

ROSA, Maria Fernanda. O Sentido da Poesia na Educação Infantil: a Função Social e Algumas possibilidades Pedagógicas, (Monografia) UNEB, Salvador, 2009.

<HTTPS>://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/conteudo/o/19023 Acesso em 12 Dez. 2018.

<HTTP>://portal.mec.gov.br/institucional. Acesso em 10 Dez. 2018.

<HTTP>://www.educabrasil.com.br/escola-nova/ Acesso em 11 Dez. 2018.

ACESSO À EDUCAÇÃO: UM DIREITO GARANTIDO CONSTITUCIONALMENTE

RESUMO: O direito à educação é um tema amplo com muitas vias a serem discutidas, portanto há muitos pesquisadores, professores e especialistas que apresentam suas teorias com enfoque na temática garantia de educação para todos. Esta discussão percorre uma linha que perpassa pela área das ciências pedagógicas e se fortalece no campo das ciências jurídicas e legislações especificas asseguram alguns direitos em Território Nacional. Percorreremos sobre os direitos sociais e como se dá o direito à educação, a trajetória que a sociedade brasileira trilhou para entender que ela deve ser para todos e com qualidade. Historicamente analisaremos qual foi o percurso traçado desde o início dessa luta, aprofundando a questão para entender como se retrata a sua aplicação nos dias atuais.

Palavras-chave: Educação de Qualidade; Direito à Educação; Acesso à Educação.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo fazer uma explanação dos direitos constitucionais que garantem o acesso à educação no Brasil e quais foram os desafios enfrentados pela população brasileira, as dificuldades de permanência e a busca por qualidade no sistema educacional.

Historicamente a educação era para poucos, homens, poderosos, elite e igreja dominavam o percurso do saber, caminhando pelos os séculos atrás percebemos as conquistas educacionais que passaram pelas mulheres, trabalhadores, e crianças, a legislação vigente garante vários direitos, recursos, expectativas, planos e metas, participação democrática, porém o direito fundamental de acesso à educação, elencado na Constituição Federal de 1988, tem sido questionado em sua efetivação de atendimento, uma vez que a realidade brasileira tem apresentado um quadro controverso em muitas localidades em nosso país. Ainda hoje podemos dizer que em várias regiões espalhadas por todo território nacional, assistimos além das dificuldades para acesso quanto à permanência na educação básica, falta de recursos, estrutura, profissionais capacitados, local apropriado, materiais, merenda, etc. No sentido de elucidar o porquê esse direito tem sido violado pelo Brasil a fora, atingindo todos os níveis a educação básica, educação infantil, ensino fundamental e médio, todos eles devem ser oferecidos de forma gratuita e com qualidade. Apresentaremos brevemente o processo histórico construído até os dias atuais explanando a evolução do direito à educação aprofundando-se na estrutura da educação básica brasileira, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e entendendo o acesso e permanência na escola como um direito fundamental.

DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL SUA EVOLUÇÃO HISTÓRICA

A educação é um direito de natureza fundamental para evolução humana, social e socioeconômica, um ensino de qualidade supõe a busca do melhor, de um padrão cientifico e fundamentado dos conteúdos acumulados e transmitidos, implica em um enfrentamento de um processo de mudança, afinal o conhecimento se torna componente mais presente nessa sociedade que se mundaniza.

É de extrema importância ações e políticas públicas que venham aprimorar, melhorar e qualificar o sistema que já temos. Muitos aspectos precisam ser aperfeiçoados, nas cidades grandes podemos exemplificar começando com a redução de alunos por classe que em algumas escolas chega a quarenta, cinquenta crianças o que acaba ficando quase impossível proporcionar qualidade na aprendizagem, melhora nas estruturas prediais, maior tempo e espaço com atividades diferenciadas e projetos para escolas ampliarem a permanência em período integral, plano de carreira para os servidores

da educação, mais recursos federais, estaduais e municipais na área educacional, ampliação da construção das escolas, melhores merendas, e para cidadezinhas pequenas muitas vezes transporte digno para o descolamento dos estudantes, espaço apropriado, escolas adaptadas para pessoas com necessidades especiais, seriam progressos imensuráveis.

Uma vez que a educação traz possibilidades sociais reduzindo as desigualdades sociais e sua garantia é fator necessário para o desenvolvimento de um país, uma sociedade que valoriza e investe em educação trilha o caminho para o progresso.

Nossa Constituição Federal de 1988 abrange as normas indispensáveis para a concretização do direito fundamental à educação, na qual engloba todo suporte social, saúde, alimentação, transporte, moradia, segurança, entre outros, visando o pleno desenvolvimento do ser humano e seu preparo para o exercício da cidadania. Assegurado todos esses direitos, partimos do pressuposto que teremos uma sociedade estruturada e preparada para formar cidadãos de bem, prontos a colaborar para o desenvolvimento da sociedade.

Maia e Avante, citam Monteiro (2013 p. 144):

Entre os direitos individuais do homem, o direito à educação é o mais importante, com a única excepção do direito à vida, fonte de todos os direitos do homem. O direito à educação é uma condição prévia ao verdadeiro gozo de quase todos os direitos do homem por uma pessoa individual. Este direito é uma pedra angular de todos os direitos do homem, pois, se uma pessoa não é corretamente educada, ele ou ela é incapaz de gozar verdadeiramente os outros direitos do homem. Em consequência, a realização do direito à educação é a tarefa mais elevada que se impõe, tanto a cada indivíduo como ao Estado em que esse indivíduo vive. (MONTEIRO apud PRZETACZNIK, 1985, p. 257)

Cada indivíduo deve ter como garantia o seu direito a vida e a educação é um princípio da evolução humana. Para os pesquisadores a educação faz parte de um todo na formação do indivíduo, o desenvolvimento, físico, moral e intelectual se constrói durante sua vida escolar, o seu meio social te direciona para construção do seu eu, ou seja, a escola representa muito mais do que a simples prática de receber informações, ela influência, contribui, constrói, forma opiniões e pessoas ao longo dos anos, assim como Freire retrata em várias de suas obras, a importância da docência, do educar com consciência, amorosidade, dialogo e reflexão numa abordagem de construção e troca de conhecimento, ele traz:

...na visão "bancária" da educação, o 'saber' é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual está se encontra noutro. (Freire 2005, p. 67)

A educação é um ato contínuo de construção de conhecimento, de desenvolvimento humano, de formação social e de capacitação, proporcionando-lhe

uma formação crítica e reflexiva. Tornando-se sujeito de sua própria condição histórica, sendo demandante de seus direitos.

A Lei de Diretrizes e Bases, nº 9.394/96, em seu Art. 1º traz a importância da educação em todas as instancias formativas que se desenvolvem na vida familiar, no trabalho, nas instituições de ensino e manifestações culturais.

O direito fundamental à educação tem valor incontestável. A educação é vista como um dos direitos sociais mais significativos, para tanto condiciona o Estado ao dever jurídico de concretiza-lo como direito. O Estado é responsável pela criação de políticas públicas e condições objetivas que propiciem o pleno acesso ao sistema educacional, sendo isso uma norma constitucional de eficácia direta.

Jean Piaget (1991, p. 35) afirma:

...a educação não é uma simples contribuição, que se viria acrescentar aos resultados de um desenvolvimento individual espontâneo ou efetuado com o auxílio apenas da família: do nascimento até o fim da adolescência a educação é uma só, e constitui um dos dois fatores fundamentais necessários à formação intelectual e moral, de tal forma que a escola fica com boa parte da responsabilidade no que diz respeito ao sucesso final ou ao fracasso do indivíduo, na realização de suas próprias possibilidades e em sua adaptação à vida social.

Com base nas citações acima podemos perceber e identificar as responsabilidades de cada setor social, qual a função das famílias, da escola e do sistema político. Os pais ou responsáveis tem a obrigação de matricular seus filhos nas redes de ensino, a escola, por sua vez, tem grande responsabilidade nessa relação, seja sob a forma de informação, seja sob a forma de participação. O envolvimento e participação da família está garantido nos documentos, de forma democrática e dialógica se envolver no Projeto Político Pedagógico de cada unidade, fazendo parte do Conselho e A.P.M escolar, e trabalhando e desenvolvendo junto aos Projetos e Atividades pedagógicos.

DIREITO À EDUCAÇÃO NO SISTEMA CONSTITUCIONAL BRASILEIRO

Os direitos sociais já apareceram antes mesmo da Constituição Federal de 1988. A Constituição Política do Império do Brasil (1924),os incisos XXXII e XXXIII do artigo 179, já retratava às garantias dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros, assegurando a gratuidade da instrução primária a todos os cidadãos e acesso a colégios e universidades nas quais eram ensinados os elementos das ciências, letras e artes.

Na Constituição Republicana de 1891, que contava com 91 artigos, além dos 8 previstos nas disposições transitórias, trata do tema e conta no § 6o do art. 72 apenas que “será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos”. Vê-se, contudo, do § 24 do mesmo dispositivo legal, que “É garantido o livre exercício de qualquer profissão moral, intellectual e industrial.” Os dois parágrafos mencionados permitem a

inferência de que o ensino deverá habilitar o indivíduo a exercer uma profissão e esta era a vontade do legislador.

A constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934 dedicou o capítulo II do título V à "Família, da Educação e da Cultura", evidenciando o compromisso do legislador constituinte com os direitos sociais e, especialmente, com a necessidade de crescimento pessoal e social a fim de que as pessoas pudessem fazer frente aos desafios estabelecidos no período que o país vivia.

Mesmo diante deste quadro e percurso percorrido por nossa constituição, não tivemos grandes avanços no crescimento e empoderamento da população brasileira, no qual todos de fato tenham acesso efetivo a educação e a cultura.

A Constituição outorgada pelo presidente Getúlio Vargas, no ano de 1937, não se refere a qualquer sistema de ensino, seja federal ou estadual. Enquanto a Constituição de 1946, a modelo da Carta de 1934, trouxe um conjunto de normas programáticas, dedicando o capítulo II do título VI à educação e cultura.

A Constituição Dos Estados Unidos Do Brasil de 1946, também traz a gratuidade do ensino para os que provarem falta ou insuficiência de recursos e a obrigação das empresas industriais e comerciais de ministrar aprendizagem aos seus trabalhadores menores. Mas evidencia-se o fato de não existirem ferramentas constitucionais destinadas a assegurar a concretização dos direitos constitucionalmente assegurados.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1967, aponta no título IV à família, à educação e a cultura, e garante no artigo 168 o seguinte:

Art.168 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana.

A Constituição Federal promulgada em 1988 que apresentou em seu texto original uma seção ao direito à educação, elencada do artigo 205 ao 214, que asseguram alguns princípios como: igualdade de condições para acesso e permanência na escola; liberdade de aprender; gratuidade no ensino público; valorização dos profissionais do ensino; gestão democrática, educação básica obrigatória e gratuita dos 4(quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade inclusive para aqueles que não tiveram acesso na idade própria (emenda atualizada), atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. É assegurado em lei um percentual mínimo da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

A legislação educacional teve uma notória evolução a partir de 88, a criação de diversas diretrizes, normativas, portarias e decretos buscando garantir cada vez mais oportunidades e qualidades educacionais.

UM DIREITO AO ACESSO E A PERMANÊNCIA NA ESCOLA

No percurso da história do nosso país, fomos construindo uma trajetória de direitos e muitas conquistas, por intermédio de

movimentos sociais em defesa a educação pública de qualidade. Como já apontado, a educação é um direito fundamental garantido pela Constituição Federal de 1988 no capítulo da ordem social, que engloba normas indispensáveis para a concretização do direito fundamental à educação, prevendo que é "direito de todos e dever do Estado", visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, carecendo de ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade.

Temos outros amparos legais que completam e regulamentam o direito à Educação, o Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, que fortalecem o direito e garante escola pública fundamental a todos os cidadãos brasileiros, As Diretrizes Curriculares Nacional da Educação Básica, Plano Nacional de Educação, o Conselho Nacional de Educação entre outras.

A lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em seu artigo 2º, dispõe que a educação é dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, e tem como objetivo o efetivo desenvolvimento do educando, sua formação para o trabalho e exercício da cidadania.

Além do Estado, a família também tem responsabilidade pela garantia do acesso à escola básica, as duas instituições velam pela permanência regular do indivíduo em instituição de ensino. Os desafios para tanto são inúmeros, os contrastes sociais e miséria, a necessidade de crianças e adolescentes colaborarem no sustento da família e no cuidado com irmãos menores, o desestimulo e dificuldades de aprendizagem contribuem negativamente para evasão escolar.

Para combater a evasão escolar foram criadas políticas públicas voltadas para que a família pudesse contribuir para esse desafio. Programas como Bolsa Escola, atualmente denominado Bolsa Família, do Governo Federal, que tem o intuito de promover a educação das crianças de famílias de baixa renda assegurando sua permanência na escola, por meio de incentivo financeiro, contribuindo para a melhoria das condições de vida no país. Também foram criados programas como PROUNE, FIES, PRONATEC, no intuito de promover e incentivar a continuidade nos estudos, ETECS e FATECS proporcionam o ensino profissionalizante de forma acessível e rápida capacitando e oportunizando escolaridade a milhares de jovens e adultos e a ascensão ao mercado de trabalho visando a competitividade de forma um pouco mais justa e igualitária.

Incitar a ideia de uma cultura escolar positiva para pessoas socialmente não favorecidas e readquirir a dignidade desses excluídos para garantir-lhes um futuro por meio de educação.

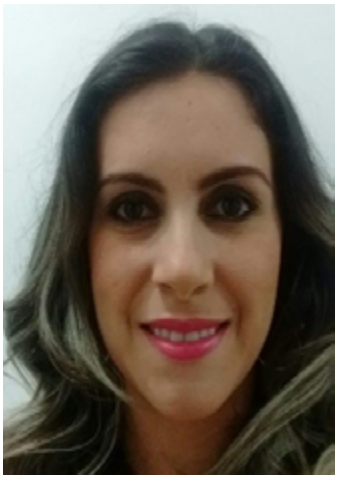
CONSIDERAÇÕES FINAIS

Respeitando a ideia inicial, a pesquisa fez uma breve explanação sobre o processo de construção ao Direito Educacional e sua estruturação na história brasileira. Chegamos a Constituição Federal de 1988,

que assegura o acesso e permanência na escola, em defesa ao direito a dignidade da formação humana. O direito constitucional, o direito da criança e do adolescente, direito civil, direito dos portadores de deficiência, entre outros. Todos estes “direitos” fortalece uma educação e um ensino que devem caminhar juntos nesta sociedade que exige um cidadão instruído, qualificado para o trabalho, educado e participativo.

Assim, é solidificada a educação como condição necessária e essencial para a existência digna da pessoa. Com as garantias e legislações que determinam e reforçam a suma importância da igualdade e justiça sem distinção de raças, religiões e etnias, sendo elas proporcionada com qualidade de forma gratuita a todos.

Uma educação qualificada, crítica, humanizada e transformadora é capaz de contribuir para o avanço social de uma nação.



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.

REFERÊNCIAS

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL (DE 24 DE FEVEREIRO DE 1891). Disponível em: <http://planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm>.Acesso em: 09 Dez. 2018.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL (DE 16 DE JULHO DE 1934). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em 09 Dez. 2018.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL (1988). Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/ handle/id/518231/ CF88_Livro_EC91_2016.pdf>. Acesso em 09 Dez. 2018.

CONSTITUIÇÃO DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL (18 DE SETEMBRO DE 1946). Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ Constituicao46.htm>. Acesso em 09 Dez. 2018.

CONSTITUIÇÃO POLÍTICA DO IMPÉRIO DO BRAZIL (DE 25 DE MARÇO DE 1824). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/Constituicao24.htm>. Acesso em: 09 Dez. 2018.

FREIRE, PAULO. Pedagogia do oprimido. 40ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

PIAGET, JEAN. Para onde vai à educação? 11ª ed. Rio de Janeiro: Jose Olympio, 1991.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf>. Acesso em 09 Dez. 2018.

MAIA, MARIA CLÁUDIA; AVANTE, JHONATHAN LUCAS - Direito à educação de qualidade: possibilidade de efetivação por meio do acesso à justiça. Revista Juris FIB, Bauru–SP, Vol. IV, dez.2013. Disponível em: <http://www.revistajurisfib.com.br/artigos/1395779015.pdf>. Acesso em 09 Dez. 2018.

SARLET, INGO WOLFGANG. A eficácia dos direitos fundamentais. 2ª ed. ver. atual. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2004.

ALIENAÇÃO PARENTAL - REFLEXOS NEGATIVOS PARA A CRIANÇA

RESUMO: A Alienção Parental é um grave problema que precisa ser abordado e combatido, pois apresenta impactos negativos para a vida da criança e do adolescente, acarretando muitas vezes consequências irreparáveis, como por exemplo, prejuízos à aprendizagem e danos ao desenvolvimento emocional. E, ocasionando o surgimento da Síndrome de Alienação Parental. Diante disso, o assunto é de extrema importância, pois é pertinente em muitas famílias nos tempos atuais.Tendo em vista a prioridade ao princípio do afeto e do melhor interesse da criança e do adolescente, além da relevância do poder familiar. Os atos de alienação parental ferem os direitos fundamentais das crianças e adolescentes e, em decorrência destes atos, efetiva-se um abuso moral. O artigo 73 do Estatuto da Criança e do Adolescente definiu que a inobservância das normas de prevenção importará em responsabilidade da pessoa física ou jurídica, nos termos desta Lei 12.138/10.

Palavras-chave: Alienação Parental; Aprendizagem; Direitos Fudamentais; Abuso Moral; Criança.

INTRODUÇÃO

A alienação parental é um tema muito decorrente na sociedade atual, tendo em vista as grandes mudanças que ocorreram nos últimos tempos, como por exemplo, a equiparação de direitos e deveres para os pais e mães, especialmente no que diz respeito ao sustento da família e dos filhos, assim como também no que se refere à educação desses. Além dissso, houve um aumento no número de divórcios, contexto este propício para a prática de alienação parental.

Diante desse cenário pode - se observar os impactos negativos decorrentes da alienação parental no desenvolvimento da criança e do adolescente.

Dessa forma, o direito das crianças e adolescentes é fundamental, sendo a alienação parental um tema tratado especificamente em lei, a fim de proporcionar a garantia e a efetividade do princípio do melhor interesse da criança e do adolescente.

A prática de ato de alienação fere o direito fundamental da criança ou do adolescente de convivência familiar saudável, prejudica a realização de afeto nas relações com genitor e com o grupo familiar, constitui abuso moral contra a criança ou o adolescente e descumprimento dos deveres inerentes à autoridade parental ou decorrentes de tutela o guarda.

Todas crianças e adolescentes têm direito à convivência familiar. Contudo, apesar de ser um direito expresso na Constituição Federal e nos princípios regentes da família, muitas vezes esta garantia é violada.

A alienação parental é uma maneira de interromper os vínculos afetivos de um genitor para com seus filhos, deixando fortes sequelas emocionais e psicológicas no menor, acarretando graves prejuízos em seu processo de aprendizagem.

OS REFLEXOS NEGATIVOS PARA A CRIANÇA DECORRENTES DA ALIENAÇÃO PARENTAL

Os conceitos de Alienação Parental e de Síndrome da Alienação Parental não são sinônimos, pois de acordo com Juliana (2017), o ato de Alienação Parental é a desconstituição da figura parental de um dos genitores ante a criança. Ou seja, é uma campanha de desmoralização, de marginalização do genitor alienado, a fim de transformá-lo num estranho e motivar a criança a afastá-lo do seu convívio. Esse processo pode ser praticado dolosamente ou não por um agente externo, um terceiro e, não está restrito ao guardião da criança.

Já a Síndrome de Alienação Parental, segundo Trindade (2010), trata-se de um transtorno psicológico que se caracteriza por um conjunto de sintomas pelos quais um genitor denominado cônjuge alienador, transforma a consciência de seus filhos mediante diferentes formas e estratégias de autuação, com o objetivo de impedir, obstaculizar ou destruir seus vínculos com o outro genitor, denominado cônjuge alienado, sem que existam motivos reais que justifiquem essa condição.

Assim, a Alienação Parental pode ser entendida como ato de manchar a moral de um genitor, de modo que o genitor alienante induz a criança ou adolescente a nutrir sentimentos de ódio contra o genitor alienado, não havendo implantação de falsas memórias. Enquanto a síndrome da alienação parental trata-se de um conjunto de sintomas que leva a criança a afastar-se de um de seus genitores de modo injustificável, havendo, neste caso, a criação de falsas memórias. Isto é, a síndrome da alienação parental são as sequelas emocionais e comportamentais que resultam do alijamento que a criança sofreu.

De acordo com o Artigo 2º da Lei 12.318 de 26 de agosto de 2016: Considera-se ato de alienação parental a interferência na formação psicológica da criança ou do adolescente promovida ou induzida por um dos genitores, pelos avós ou pelos que tenham a criança ou adolescente sob a sua autoridade, guarda ou vigilância para que repudie genitor ou que cause prejuízo ao estabelecimento ou à manutenção de vínculos com este.

O Parágrafo único do referido artigo apresenta os tipos de alienação parental de forma exemplificativa:

I - realizar campanha de desqualificação da conduta do genitor no exercício da paternidade ou maternidade;

II - dificultar o exercício da autoridade parental;

III - dificultar contato de criança ou adolescente com genitor;

IV - dificultar o exercício do direito regulamentado de convivência familiar;

V - omitir deliberadamente a genitor informações pessoais relevantes sobre a criança ou adolescente, inclusive escolares, médicas e alterações de endereço; VI - apresentar falsa denúncia contra genitor, contra familiares deste ou contra avós, para obstar ou dificultar a convivência deles com a criança ou adolescente;

VII - mudar o domicílio para local distante, sem justificativa, visando a dificultar a convivência da criança ou adolescente com o outro genitor, com familiares deste ou com avós.

O artigo. 3º diz que a prática de ato de alienação fere direito fundamental da criança ou do adolescente de convivência familiar saudável, prejudica a realização de afeto nas relações com genitor e com o grupo familiar, constitui abuso moral contra a criança ou o adolescente e descumprimento dos deveres inerentes à autoridade parental ou decorrentes de tutela o guarda.

O Princípio da Dignidade da Pessoa Humana e do Melhor Interesse da Criança e do Adolescente devem ser garantidos, bem como os deveres e valores dispostos no ECA, pois a alienação parental atinge a integridade psíquica e emocional do ser humano em desenvolvimento.

A família é a base que fundamenta a personalidade de alguém, por isso, mesmo com o rompimento da vida conjugal, deve ser preservado o direito de convivência entre pais e filhos.

O Estatuto da Criança e do Adolescente e a Constituição Federal preveêm essa proteção, porém não são específicos quanto aos casos de Alienação Parental. Para tanto, foi proposta e promulgada uma lei específica

para essa situação, a Lei 12.318/2010, que introduziu no sistema jurídico brasileiro o conceito de Alienação Parental, atos típicos do alienador.

Nesse sentido, a prioridade é buscar o melhor interesse e a proteção da criança e do adolescente por meio da conservação e respeito à convivência familiar.

Logo, compreende-se que a guarda compartilhada, diferente do que muitos pensam, "não significa dividir o tempo da criança em duas metades, sendo estas divididas em duas casas, [...] significa dividir direitos e deveres igualmente sobre os pais. Decidir juntos, debater, ceder, aceitar. Amar e cuidar do jeito que podem, sem obstáculos de qualquer tipo" (MENDONÇA, 2014, p. 113). Guarda compartilhada é compreender que para o bem dos filhos, devem os genitores esquecer as desavenças surgidas na separação e fazer o melhor por aqueles que são os destinatários de tanto amor e disputa.

Os atos de alienação parental ferem os direitos fundamentais das crianças e adolescentes e, em decorrência destes atos, efetiva-se um abuso moral. O artigo 73 do Estatuto da Criança e do Adolescente definiu que "a inobservância das normas de prevenção importará em responsabilidade da pessoa física ou jurídica, nos termos desta Lei" (BRASIL, 1990).

As crianças e adolescentes têm sido vítimas deste mal sem ao menos conhecê-lo. Muitos pais e mães sequer percebem que estão sendo vítimas ou alienadores, por tão somente entender ser normal determinadas atitudes. Portanto, o tema gera grande impacto, afinal somente conhecendo-o é possível evita-lo, combate-lo e remediá-lo. Com este mesmo intuito, existem movimentos, os quais há anos lutam pela institucionalização - de fato, da guarda compartilhada, da diminuição dos atos de alienação parental e quaisquer outras prejudiciais aos direitos das crianças e adolescentes. Com o auxilio destes movimentos, é que surgiram leis como a da Alienação Parental e da Guarda Compartilhada. Assim, tais associações têm colaborado na propagação de informações sobre estes atos, publicam livros, produzem documentários e dão suporte às vitimas destes conflitos familiares.

As consequências da SAP na vida da criança são graves e provocam uma total anormalidade no desenvolvimento psíquico, tais como: ansiedade, depressão crônica, nervosismo, agressão, transtorno de identidade e incapacidade de adaptação à ambiente normal, dificuldades de aprendizagem.

Nos casos em que o estágio alienatório seja leve, o mais recomendável é a mediação, meio extrajudicial de resolução de conflitos em que as partes buscam o diálogo com instrumento eficaz para se chegar a um senso comum.

Entretanto, flagrada a presença da SAP e o menor apresentando-se num quadro clínico mais grave, é indispensável à intervenção judicial para que, além de tentar reestruturar a relação do filho com o não-guardião, imponha ao genitor guardião a responsabilização pelas atitudes de violência emocional contra o filho e contra o outro genitor.

A Declaração Universal dos Direitos das Crianças, proferida em 1959 pela Organização das Nações Unidas (ONU), consagrou direitos próprios das crianças, fazendo delas sujeitos de direitos, dando inicio a aplicação do principio do melhor interesse da criança.

O artigo 3° do ECA assegura: "A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes a pessoa humana [...]" O princípio do melhor interesse da criança não está expresso na legislação, mas observando-se os artigos 227, caput da CF/1988, e 1 do ECA, fica explícito o propósito de defendê-lo.

De acordo com esse princípio devem ser preservados ao máximo aqueles que se encontram em situação de fragilidade. A criança e o adolescente acham-se nesta condição, pois estão em processo de amadurecimento, formação de personalidade e caráter. Desta forma, o menor tem direito de alcançar a maioridade sob a proteção de garantias morais e materiais.

O princípio do melhor interesse da criança GONÇALVES (2011) vem para garantir os direitos inerentes aos menores, assegurando-lhes uma formação saudável e cidadã, coibindo abusos pelas partes mais fortes das relações que os envolvem. Crianças e adolescentes são considerados hipossuficientes, e por isso devem ter proteção jurídica maximizada, já que estão passivos de serem facilmente alienados se mantidos em ambientes não saudáveis à sua formação.

A prática de alienação parental traz vários reflexos negativos para a vida da criança e do adolescente, MADALENO (2013), resultando na Síndrome de Alienação Parental, com gravíssimos reflexos de ordem comportamental e psíquica.

Como consequência da Alienação Parental, o filho pode desenvolver problemas psicológicos e até transtornos psiquiátricos para o resto da vida.

Alguns dos efeitos devastadores sobre a saúde emocional, já percebidos pelos estudiosos, em vítimas de Alienação Parental, são: vida polarizada e sem nuances; depressão crônica; doenças psicossomáticas; ansiedade ou nervosismo sem razão aparente; transtornos de identidade ou de imagem; dificuldade de adaptação em ambiente psicossocial normal; insegurança; baixa autoestima; sentimento de rejeição, isolamento e mal estar; falta de organização mental; comportamento hostil ou agressivo; transtornos de conduta; inclinação para o uso abusivo de álcool e drogas e para o suicídio; dificuldade no estabelecimento de relações interpessoais, por ter sido traído e usado pela pessoa que mais confiava; sentimento incontrolável de culpa, por ter sido cúmplice inconsciente das injustiças praticadas contra o genitor alienado, dificuldades de aprendizagem e concentração.

Segundo a sistematização de Gardner, uma criança vítima de Alienação Parental, à primeira vista, pode não apresentar nenhum sintoma psicopatológico, estando bem adaptada à escola e integrada socialmente. Geralmente, ela apresenta dificuldades no momento da visita do genitor alienado, recusando-se a sair com ele, sem nenhuma razão ou por razões inteiramente fantasiosas,

como o medo infundado de ser maltratada pelo genitor.

Ela manifesta ódio pelo genitor alienado, fazendo-lhe falsas acusações, pelas quais não demonstra remorso, e faz questão de não ser cooperativo ou amigável durante toda a visita, ou, quando é, tem crise de cólera ou raiva em algum momento, sem razão aparente. Mente, exagera ou disfarça a verdade, tentando manipular o interlocutor, e trata o genitor alienado como um verdadeiro inimigo ou um simples desconhecido cuja proximidade é percebida como agressão.

Por esta mesma razão, ele não demonstra culpa ou remorso nesta fase de intolerância a ambivalências geradas pelo conflito do amor que sente e do ódio que "deveria sentir". Ele aprende cedo a manipular, falando apenas meias verdades, enredando-se em mentiras e emoções falsas e torna-se prematuramente apto a decifrar o ambiente emocional.

De acordo com Madaleno e Madaleno (2013), o modo como os pais enfrentam um processo de divórcio ou dissolução de sua união é determinante para verificar como seus filhos se comportarão no futuro [...]". Logo, passado o desgosto da separação, se os pais retomam sua rotina, demonstrando naturalidade aos filhos, estes entendem que o afastamento do lar de um dos genitores é normal e não afetará sua vida e seus sentimentos para com os filhos.

Na área psicológica, também são afetados o desenvolvimento e a noção do autoconceito e autoestima, carências que podem desencadear depressão crônica, desespero, transtorno de identidade, incapacidade de adaptação, consumo de álcool e drogas e, em casos extremos, pode levar até mesmo ao suicídio.

A criança afetada aprende a manipular e utilizar a adesão a determinadas pessoas como forma de ser valorizada, tem também uma tendência muito forte a repetir a mesma estratégia com as pessoas de suas posteriores relações, além de ser propenso a desenvolver desvios de conduta, com a personalidade antissocial, fruto de um comportamento com baixa capacidade de suportar frustrações e controlar seus impulsos, somado, ainda, à agressividade com único meio de resolver conflitos.

Assim, MADALENO E MADALENO (2013), para que a separação não deixe cicatrizes irreversíveis no relacionamento de pais e filhos e na própria personalidade destes, devem os genitores evitar que os filhos sejam envolvidos nos desentendimentos resultantes do divórcio.

A alienação poderá causar vários efeitos e consequências que perdurarão por longos períodos, onde a vítima adulta poderá sentir grande complexo de culpa por ter se mantido longe do pai ou mãe, que desejava manter contato, mas que também foi vítima e acabou sendo impedido. Podevyn (2001), podendo levar até atos como o suicídio.

A separação dos pais pode afetar o desenvolvimento da criança e do adolescente em idade escolar, gerando baixo rendimento e desmotivação pelas atividades escolares, principalmente se forem vítimas da alienação parental. A criança pode sentir reações físicas, como por exemplo, febre, vomito, agressividade.

É por isso que, diante de situações como

essa, é necessária uma intervenção do judiciário na inversão da guarda, ou na guarda compartilhada, paralelo a isso, é preciso que haja atendimento psicoterapêutico para a vítima (criança e ao genitor alienado), para que possam ser ajudados a recuperar o vinculo saudável que foi atingido, muitas vezes de forma profunda, e necessitam de um terapeuta para que restitua a confiança na criança em relação ao genitor que foi atacado e a capacidade de amá-lo. É importante nesses casos que as intervenções incluam encaminhamentos do alienador para a terapia, para que possa superar seus conflitos pessoais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que é primordial atender o interesse da criança e do adolescente, garantindo o afeto, o amor e o respeito. Pois, o ato de alienação parental configura-se em lesão ao direito fundamental da criança e do adolescente.

Todas crianças e adolescentes têm direito à convivência familiar, direito expresso na Constituição Federal e nos princípios regentes da família. E que, portanto, não pode ser violado.

A alienação parental é uma maneira de interromper os vínculos afetivos de um genitor para com seus filhos. Por isso, e de extrema importância que o Poder Judiciário conheça este conflito familiar para que assim possa apresentar soluções aos litigantes.

Visto que, ao preservar a família, não apenas garante-se o bem-estar dos membros, como também um desenvolvimento saudável do menor, e consequentemente contribui para uma sociedade melhor.

A afronta aos Princípios da Dignidade da Pessoa Humana e do Melhor Interesse da Criança e do Adolescente atinge a integridade psíquica e emocional de um ser humano em desenvolvimento, bem como os deveres e valores dispostos no ECA.

A família é a base que fundamenta a personalidade de alguém, por isso, mesmo com o rompimento da vida conjugal, deve ser preservado o direito de convivência entre pais e filhos.

O Estatuto da Criança e do Adolescente e a Constituição Federal preveem essa proteção, porém não são específicos quanto aos casos de Alienação Parental. Para tanto, foi proposta e promulgada uma lei específica para essa situação: a Lei 12.318/2010.

O presente artigo possibilitou perceber que o tema para compreender a teoria de Gardner que, no contexto nacional, estará servindo como modelo para a identificação, classificação e tratamento da problemática que envolve toda a família. Entende-se que as intervenções que devem ser feitas em caráter de resolução da problemática fundamentada nas ações dos profissionais envolvidos nas disputas de guarda, tais como advogados, juízes e profissionais da saúde mental.

Além disso, é essencial que se crie serviços e políticas públicas voltadas para famílias que vivenciam o divórcio, visando à proteção de um bem maior, que é a dignidade e proteção da criança e do adolescente.

Dessa forma, é importante enfatizar que o Estado não deve se omitir perante uma

situação tão grave que destrói lares, afasta crianças de seus pais e as afeta direta e intensamente por toda a vida.

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); 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, Prefeitura de Guarulhos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 12318, de 26 de agosto de 2010. Disponível em http://www.planalto.gov.br; acesso em 24 de novembro de 2018. Bruno, Denise Duarte. Incesto e alienação parental: realidades que a justiça insiste em não ver. Maria Berenice Dias, coordenação – São Paulo, Editora Revista dos Tribunais, 2007.

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, 2015.

DUARTE, Lenita Pacheco Lemos. Qual a posição da criança envolvida em denúncias de abuso sexual quando o litígio familiar culmina em situações de alienação parental: inocente, vítima ou sedutora In: DIAS, Maria Berenice (Coord.). Incesto e alienação parental. 3ª ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2013. p. 143-181.

FEITOR, Sandra Inês. Alienação Parental - Sob a perspectiva do Novo Regime Geral do Processo Tutelar Cível – Repensando o Direito Procurando soluções. Brasil. Editora Chiado, 2016.

FÉRES-CARNEIRO, Terezinha. Alienação parental: uma leitura psicológica. In: APASE, Associação de Pais e Mães Separados; PAULINO NETO, Analdino Rodrigues (Org.). Síndrome da alienação parental: a tirania do guardião. Porto Alegre: Equilíbrio, 2012. p. 63-68.

FIGUEIREDO, Fábio Vieira; ALEXANDRIDIS, Georgios. Alienação parental. 2ª ed. São Paulo: Saraiva, 2014.

FREITAS, Douglas Phillips. Alienação parental: comentários à lei 12.318/2010. 3ª ed. Rio de Janeiro: Forense, 2014. 165 p.

GARDNER, Richard A. O DSM-IV tem equivalente para diagnóstico de síndrome de alienação parental (SAP) 2002. Tradução para o português por

GOMES, Jocélia Lima Puchpon. Síndrome da alienação parental: o bullying familiar. Leme: Imperium, 2014.

HUGO, Pamela Silveira; PIRES, Daniela de Oliveira; COELHO, Elizabete Rodrigues. Síndrome da Alienação Parental: impactos no âmbito judicial e psicológico. In: Temas Críticos em Direito. Volume 1. Guaíba,RS: Editora Sob Medida, 2011.

LEITE, Eduardo de Oliveira. Alienação parental: do mito à realidade. São Paulo: Revistas dos Tribunais, 2015.

MADALENO, Ana Carolina Carpes; MADALENO, Rolf. Síndrome da alienação parental: importância da detecção aspectos legais e processuais. Rio de Janeiro: Forense, 2013.

MENDONÇA, Martha. Filhos: amar é compartilhar. In: VITORINO, Daniela; MINAS, Alan (Org.). A morte inventada: alienação parental em ensaios e vozes. São Paulo: Saraiva, 2014. p. 109114.

MOTTA, Maria Antonieta Pisano. Síndrome da Alienação Parental e a Tirania do Guardião: Aspectos Psicológicos, Sociais e Jurídicos. São Paulo. Editora Equilíbrio LTDA, 2015.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Metodologia do Trabalho Científico. São Paulo: Ed. Cortez, 2017.

SILVA, Evandro Luiz, et al. Síndrome da

Alienação Parental e a Tirania do Guardião: Aspectos Psicológicos, Sociais e Jurídicos. São Paulo. Equilíbrio, 2016.

SOUSA, Analicia Martins de. Síndrome de Alienação Parental: Um Novo Tema nos Juízos de Família. São Paulo. Cortez, 2016.

TRINDADE, Jorge. Manual de Psicologia Jurídica para operadores do Direito. Porto Alegre. Livraria do Advogado, 2015.

VADE MECUM OAB, Editora Saraiva, 8ª ed., São Paulo: Saraiva, 2018.

VALENTE, Maria Luiza Campos da Silva. Síndrome da Alienação Parental: a Perspectiva do Serviço Social. Porto Alegre. Equilíbrio, 2016.

DEFICIÊNCIA FÍSICA: OS DESAFIOS DO DEFICIENTE FÍSICO NO ESPAÇO DA ESCOLA PÚBLICA

RESUMO: O artigo analisa questões relacionadas as principais dificuldades encontradas pelos alunos portadores de deficiência física no espaço escolar da escola pública, o acesso escolar deve ser para todos independente de suas características físicas, tendo como objeto de estudo o levantamento bibliográfico, registro em artigos, livros e cartilhas de orientações sobre o assunto. Para tanto, foi elaborada uma pesquisa qualitativa, a fim de compreender as dificuldades enfrentadas pelos portadores de deficiência física no espaço escolar e no meio social. Considerando o campo escolar, a integração dos portadores de deficiência física não é tarefa fácil, mas está em desenvolvimento, sendo uma tarefa fundamental na sociedade atual. Nesse desafio, o espaço escolar exerce um papel muito importante no favorecimento do processo de aprendizagem e socialização deste aluno na sociedade.

Palavras-chave: Aprendizagem; Deficiência Física; Inclusão Social.

INTRODUÇÃO

O presente estudo surgiu com base das indagações em razão de encontrarmos nas redes públicas de ensino regular a deficiência em atender pessoas com deficiência. Este estudo foi realizado com base em análise de dados bibliográficos, para levantar as problemáticas em virtude 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, visto que a escola exerce um papel muito importante na formação do aluno como cidadão e no processo de inclusão social, já que a mesma tem a função de prepara-lo para ser crítico e capaz de desempenhar atividades que contribua para o desenvolvimento social.

Ao examinar os possíveis desafios do tema que trata da deficiência física e o processo de inclusão do portador de deficiência física no espaço escolar, poder-se-á intervir na problemática questão da falta de ações que promova melhores resultados na adequação do ambiente escolar, no desempenho e aproveitamento do conhecimento dos alunos do ensino fundamental.

Uma vez que os fenômenos se repetem, identificar eventuais pontos positivos e negativos na educação não tem sido uma tarefa muito difícil, fala- se muito em inclusão social, mas pouco tem se investido para tornar o espaço mais adequado para o deficiente físico, além disso, é preciso se conscientizar que o espaço da escola precisa passar por um processo de transformação e adequação para os mesmos.

Os desafios da deficiência física no espaço da escola pública, oferece possibilidades de entender as dificuldades que os alunos portadores de deficiência física encontram no ambiente escolar, também possibilitou perceber as dificuldades encontradas pelos professores diante da falta de preparo e adequação para facilitar o processo de aprendizagem dos mesmos. As informações objetivas sobre o tema no campo educacional nos levaram a proposição da presente investigação. Além disso, visa-se, pela realização deste estudo, conhecer a importância das políticas públicas voltadas para a melhorias do espaço escolar e adequação do ambiente para promover a socialização do deficiente no espaço escolar.

Como método de trabalho, este estudo teve como embasamento o levantamento bibliográfico, o qual foi selecionado, 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 do deficiente físico no espaço escolar, a utilização que o professor faz de estratégias

motivadoras em sala de aula para facilitar o processo de aprendizagem deste aluno.

DEFINIÇÃO DE DEFICIÊNCIA FÍSICA

Hoje em dia muito se ouve falar sobre inclusão social e sobre acessibilidade para pessoas com Deficiência Física. Mas afinal, o que você sabe sobre o tema? Deficiência Física ou Motora é o nome dado a problemas que levam ao mau funcionamento ou a paralisia de membros? Esse problema pode ter várias causas, as principais são: Lesão cerebral, Lesões medulares, Patologias degenerativas do SNC, Reumatismos, Malformações congênitas, Miopatias (distrofias e atrofias musculares), Sequelas de poli traumatismos.

Entre as etiologias das deficiências físicas estão os fatores genéticos, fatores virais ou bacteriano, fatores neonatais e fatores traumáticos. As causas podem ser ainda pré-natais, perinatais ou pós-natais dependendo do momento em que ocorre a alteração ou má-formação.

Deficiência física ou deficiência motora é uma limitação do funcionamento físico-motor de um ser humano ou animal. Normalmente, os problemas ocorrem no cérebro ou no sistema locomotor, levando a um mau funcionamento ou paralisia dos membros inferiores e/ ou superiores.

Duarte e Werner (1995, p. 8), definem que as "pessoas portadoras de deficiência são seres que possuem potencialidades, limitações e diferenças que os constituem como um ser ímpar". Outro termo empregado também é "pessoa portadora de necessidades especiais", que caracteriza alguém que não é necessariamente portador de uma deficiência. É um termo abrangente e define a pessoa como:

"[...] a que apresenta, em caráter permanente ou temporário, algum tipo de deficiência física, sensorial, cognitiva, múltipla, condutas típicas ou altas habilidades, necessitando, por isso, de recursos especializados para desenvolver mais plenamente o seu potencial e/ou superar ou minimizar suas dificuldades" (BRASIL, 1994, p. 22).

Mazzotta (1996) expõe que o termo "portador" que aparece em muitas expressões é considerado impróprio, já que necessidades não se portam. No campo escolar, o termo utilizado passa a ser "pessoas com necessidades educacionais especiais".

As pessoas com deficiência de ordem física ou motora necessitam de atendimento fisioterápico, psicológico a fim de lidar com os limites e dificuldades decorrentes da deficiência e simultaneamente desenvolver todas as possibilidades e potencialidades.

Sendo assim a deficiência física refere-se ao comprometimento do aparelho locomotor que compreende o sistema ósteo-articular, o sistema muscular e o sistema nervoso. As doenças ou lesões que afetam quaisquer desses sistemas, isoladamente ou em conjunto, podem produzir quadros de limitações físicas de grau e gravidade variáveis, segundo o(s) segmento(s) corporais afetados e o tipo de lesão ocorrida.

Mazzota (1982) afirma que, os deficientes físicos são indivíduos portadores de alterações musculares, ortopédicas, articulares e neurológicas, que necessitam de

métodos, recursos didáticos e equipamentos especiais para sua educação. São exemplos de deficiências físicas: amputações, lesões medulares (paralisias), acidente vascular cerebral, poliomielite, deficiências posturais, paralisia cerebral e distrofia muscular.

Portanto as pessoas que são acometidas por algum tipo de deficiência física precisam de acompanhamento fisioterápico além de ambientes adaptados para que possam levar uma vida o mais próximo possível do normal. É por isso que são tão importantes as iniciativas que visam a inclusão destas pessoas na sociedade.

UM BREVE HISTÓRICO DA DEFICIÊNCIA FÍSICA

No passado, as pessoas portadoras de deficiência, especialmente aquelas com características físico-mentais, fossem consideradas amaldiçoadas, em virtude a crença existente e pela própria cultura da época. (CARMO e SILVA, 1991)

Segundo esses autores, essa caracterização se deu na Idade Média, quando as pessoas que possuíam deficiência passaram a ser marcadas com sinais no corpo, para serem identificadas e evitadas os sinais eram feitos com cortes ou fogo e avisavam que o portador era um escravo, um criminoso ou traidor. A pessoa marcada, ritualmente "poluída", deveria ser evitada, especialmente em lugares públicos. Estes sinais corporais procuravam evidenciar alguma coisa de extraordinário ou mau sobre o status moral de quem os apresentava. Logo, a relação corpo/estigma era inseparável. Além disso, muitas culturas primitivas consideravam os portadores de deficiência pessoas dependentes e, portanto, prejudiciais ao restante do grupo comunitário, e estas informações são ressaltadas no comentário abaixo. Ou seja, nas culturas primitivas que sobreviviam basicamente da caça e da pesca, os idosos, doentes e portadores de deficiência eram geralmente abandonados, por um considerável número de tribos, em ambientes agrestes e perigosos, e a morte se dava por inanição ou por ataque de animais ferozes. O estilo de vida nômade não somente dificultava a aceitação e a manutenção destas pessoas, consideradas dependentes, como também colocava em risco todo o grupo, diante aos perigos da época (CARMO, 1991, p. 22).

Desse modo, a concepção de que a deficiência consiste em um sinal de desarmonia ou fruto da ação de espíritos ruins, acompanhou o modo de pensar da humanidade em distintas épocas históricas. Por exemplo, podemos citar os hebreus, que viam qualquer deficiência física, deformação corporal ou doença crônica, como pecado, impureza, como podemos ver em Levítico:

[...] o homem de qualquer família de tua linhagem que tiver deformidade corporal, não oferecerá pães ao seu Deus, nem se aproximará de seu ministério; se for cego, se coxo, se tiver nariz pequeno ou grande, ou torcido; se tiver pé quebrado ou a mão; se for corcunda [...] (SILVA, op. cit., 1986, p. 43 e 44)

Podemos perceber em tal excerto o grau de estigmatização presente até mesmo nos escritos bíblicos. Em todos os atos e escritos

da antiguidade, diferenciar e associar a maldade ao corpo disforme ou mutilado, era uma prática entre os povos.

Ao longo de toda Idade Média, os indivíduos que possuíam qualquer deformação física, tinham poucas oportunidades de sobreviverem, especialmente porque vigorava a concepção de que "essas pessoas possuíam poderes especiais, oriundos dos demônios, bruxas e/ou duendes malignos" (CARMO, 1991, p. 24 e 25).

Com o Renascimento na Europa, a situação social das pessoas deficientes começou a ser mudada, caminhando em direção a superação dessa fase descrita acima. Nesse período, passou-se a buscar o reconhecimento do valor do homem e da humanidade, associado ao naturalismo, com novos interesses pela pesquisa da natureza e do homem, iniciando vários estudos e experiências que começavam a agir no campo da reabilitação física. Valendo-se de tal período, os séculos que vieram marcaram gradativamente melhorias na vida dos deficientes físicos, notadamente acerca da busca por novos tratamentos.

Contudo, se a discriminação diminuiu, ela ainda continua sendo um processo de longa duração. Em outras palavras, transportando estes fatos para o momento atual, identificamos fenômenos relativamente iguais, que precisam ser trabalhados nos processos de conduta da sociedade com a pessoa portadora de deficiência.

AS LEIS DE INCLUSÃO

Carmo (1991) considerando as "deficiências" legais, e preocupado em conhecer as realizações do Estado brasileiro, em relação a legislação, procurou enfatizar os principais decretos e leis produzidos e voltados para os portadores de deficiência. Para isso, ele buscou junto ao Serviço de Controle de Informações do Senado Federal, dados a este respeito, relativos ao período compreendido entre 1944 a 1987.

Esse autor percebeu que o Estado brasileiro, mediante dos poderes Legislativo e Executivo, conseguiu a aprovação de algumas leis e decretos-leis voltados para os deficientes. Sendo esses citados pelo mesmo:

a) Decreto-Lei 4.818, de 08 de outubro de 1942, que estabelece a

"Prorrogação, prazo, vigência, crédito especial para auxílio de pessoa deficiente".

b) Decreto n°. 044236 de 01 de agosto de 1958. "Institui a campanha

Nacional de educação e reabilitação dos deficitários visuais".

c) Decreto n°. 048252/60 e Decreto n°. 072424/73 determinam a "criação da campanha nacional de reabilitação do deficiente físico."

d) Lei 004613, de 02 de abril de 1965: "isenta dos impostos de importação e de consumo, bem como taxa dos despachos aduaneiros, os veículos especiais destinados a uso exclusivo de paraplégicos ou de pessoas portadoras de defeitos físicos, os quais fiquem impossibilitados de utilizar os modelos comuns."

e) Decreto n° 057654, de 20 de janeiro de 1966, Art. 109: são isentos do serviço militar:

1) Por incapacidade física ou mental

definitiva, em qualquer tempo os que forem julgados inaptos em seleção ou inspeção de saúde e considerados irrecuperáveis para o serviço, serão considerados irrecuperáveis para o serviço militar, os portadores de lesões, doenças ou defeitos físicos, que tornem incompatíveis para o serviço militar nas Forças Armadas e que só possam ser sanados ou removidos com o desenvolvimento da ciência."

f) Decreto-Lei n° 001044, de 21 de outubro de 1969: "dispõe sobre o tratamento excepcional para alunos portadores das afecções que indica tratamento especial de ensino, aluno doente, pessoa deficiente".

Ainda em 1969, o parágrafo 1°. Do Artigo 153 da "Constituição Brasileira, estabeleceu que: "Todos são iguais perante a Lei, sem discriminação de sexo, raça, trabalho, credo religioso e convicções políticas".

g) Resolução n° 000492, de 21 de março de 1975: "dispõe sobre a concessão de carteira nacional de habilitação aos portadores de deficiência auditiva".

h) Emenda Constitucional n"000012, de 10 de outubro de 1978: Altera a Constituição Federal Art. único. É assegurado aos deficientes a melhoria de sua condição social e econômica especialmente mediante:

I — Educação Especial gratuita;

II — Assistência, Reabilitação e Reinserção na vida econômica e social do país;

III — Proibição de discriminação inclusive quanto à admissão ao trabalho ou ao serviço público e a salários;

IV — Possibilidade de acesso a edifícios e logradouros públicos. Decreto n° 084919, de 16 de julho de 1980, que institui a Comissão Nacional do Ano Internacional das Pessoas Deficientes (CARMO, 1991, p. 32).

Com a criação da Comissão Nacional do Ano Internacional das Pessoas Deficientes, AIPD, o Estado brasileiro iniciou a caminhada rumo ao direcionamento político das questões relativas aos deficientes. Lembrando que, a criação desta comissão, constituída por 12 membros, sendo 10 conectados aos distintos ministérios e 2 representantes não-governamentais de entidades de reabilitação e educação de deficientes, foi a forma que o Estado descobriu para atender às exigências da ONU, isto é, a sua Resolução n°. 31/123, de 1976, que anunciou o ano de 1981 como o Ano Internacional das Pessoas Deficientes. As explicações para a pequena participação de entidades de deficientes na comissão, bem como os critérios para a escolha dos diferentes membros, não constam no documento expedido pela comissão (CARMO, 1991).

Nesse documento fica claro que:

[...] a presidência da Comissão Nacional do AIPD, já em primeira reunião, realizada em 15 de outubro de 1980, apresentou aos Senhores Membros: 1. Projeto de estrutura funcional das Comissões Nacionais, Estaduais e Municipais; 2. Plano de Ação a Curto, Médio e Longo Prazos" para o Ano internacional das Pessoas Deficientes (BRASIL, 1981, p. 7).

No dia 14 de janeiro de 1981, no Palácio do Planalto em Brasília, em sessão solene, foi instalada oficialmente a comissão, pelo então Presidente da República Senhor João Batista Figueiredo, com a presença do senhor Ministro da Educação e Cultura,

General Rubem Ludwig e todos os membros da comissão. A teoria básica desta comissão norteou toda a linha de ação das distintas comissões estaduais e municipais, criadas com base da comissão nacional, era "igualdade e participação plena".

Atendendo ainda à solicitação da ONU, o Plano de Ação dizia buscar, durante esta década, a curto, médio e longo prazos: "Conscientização; Prevenção; Educação; Reabilitação; Capacitação Profissional e Acesso ao Trabalho; Remoção de Barreiras Arquitetônicas; Legislação" (BRASIL, 1981, p. 8).

Outro grande passo em defesa dos direitos do portador de deficiência, consiste na Constituição de 1989 que prevê:

[...] o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência na rede regular de ensino; a 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 portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos (BRASIL, 1989, p. 84, 85.).

Outras emendas constitucionais foram criadas após essa Constituição. Emendas que defendem a inclusão dos portadores de deficiência na sociedade, no trabalho e na escola. Nessa direção, começaram a serem tomadas cada vez mais, em direção a defesa dos direitos dos deficientes em todas as esferas que comportam a vida humana.

Entretanto devemos salientar que, embora esses direitos estejam explícitos na lei, ocorre ainda muita dificuldade na aplicação de seu cumprimento. Ou seja, há ainda o estigma que gera preconceito, discriminação, dificultando o processo de integração na sociedade, no trabalho e na escola. A Inclusão em questão, é a inserção de pessoas com deficiência física na sociedade de um modo em geral, dando condições de acessibilidade e bem-estar, sem preconceitos.

COMO LIDAR COM A DEFICIÊNCIA FÍSICA NA ESCOLA

Adequar a estrutura do prédio da escola é primordial para receber alunos com deficiência física. Rampas, elevadores (quando necessário), corrimões e banheiros adaptados atendem às crianças com diferentes dificuldades de locomoção.

Segundo Carmo e Silva (1991), para muitos, essa integração é apenas questão de acomodação adequada, de equipamentos especiais, de arranjos práticos e tratamento físico eficiente. É um processo natural, em que a pessoa volta ao seu ambiente original com auxílio de recursos da medicina e remoção de obstáculos físicos. Entretanto, é muito importante que haja empenho, interesse, tanto por parte das pessoas portadoras de deficiência, como por parte da sociedade, já que a efetiva integração só poderá ocorrer como resultado de cooperação entre as duas partes.

Além disso, a ocorrência de uma deficiência física, por si só, não implica numa aptidão para a aprendizagem e para a socialização dos

mesmos. Alunos portadores de deficiência física, mental, auditiva, visual e múltipla, bem como portadores de distúrbios organo-funcionais, como cardíacos e diabéticos, podem participar de várias atividades, desde que essas atividades não venham interferir na saúde e bem-estar do educando.

Tomando-se por base deste ponto de vista, o tratamento uniforme dado pela escola só vem reforçar as desigualdades e as injustiças sociais, uma vez que acaba favorecendo um tipo específico de indivíduo cuja cultura familiar já é próxima desse fazer educativo: "[...] todas as normas [...], tendem sempre a favorecer o sucesso (pelo menos no interior da instituição) de um tipo modal de homem [...]" (BOURDIEU, 1999, p. 267). A escola por não considerar as diferenças, ao trabalhar com um modelo de educando, o tipo modal, agrava mais as desigualdades na aprendizagem e no social.

Num contexto geral, é possível observar que mediante tudo que foi exposto nesse trabalho, a deficiência física é um fator que existe ao longo da história da humanidade, e que em tempos remotos eram vistos como uma marca, na qual muitas vezes relacionada a uma maldição. Ao longo do processo de desenvolvimento da humanidade, essa visão foi sendo amenizada, mas ainda subsiste certo preconceito no meio social. Na atualidade, nos deparamos com leis que tem por finalidade assegurar os direitos dos portadores de deficiências, dentre elas a de inclusão escolar.

[...] A integração escolar pode ser entendida como o "especial na educação", ou seja, a justaposição do ensino especial ao regular, ocasionando um inchaço desta modalidade, pelo deslocamento de profissionais, recursos, métodos e técnicas da educação especial às escolas regulares. (Teresa, 2003, p.17).

No campo da inclusão escolar, o papel da escola e do professor é de extrema importância, visto que além de ambos contribuírem para o desenvolvimento da aprendizagem da criança e do adolescente, faz com que essa se integre em grupos de amigos, melhorando sua autoestima, e consequentemente fazendo com que a mesma descubra que, mesmo tendo algumas limitações, é capaz de se desenvolver de várias maneiras em todos aspectos da vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A integração global das crianças portadoras de deficiência na instituição escolar e na comunidade em geral é uma decorrência fundamental 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 deficiente. "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 os deficientes 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, visto que 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.

Por outro lado, a inclusão de crianças portadoras de deficiência no ensino fundamental das redes públicas, beneficia também as crianças 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 Faculdade UNASP (2005); Graduação em Letras Português/ Espanhol pela Faculdade UNIMES (2013); (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 Educacional Especializado pela Faculdade Campos Elíseos (2018); Professora de Educação Infantil - no CEI Jardim Capela - Prefeitura Municipal de São Paulo; Professora de Educação Fundamental - P3 – Arco Iris Centro Municipal de Habilitação e Reabilitação Módulo 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.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1989.

BRASIL. MEC. CENESP. Relatório de atividades da comissão do ano internacional das pessoas deficientes, 1981. 7 p.

BRASIL; MEC/SEESP. Política nacional de educação especial. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 1994.

CARMO, Apolônio Abadio do. Deficiência física: a sociedade brasileira cria "recupera" e discrimina. Brasília: Secretaria dos Desportos/PR, 1991.

CONDE, Antônio João Menescal. Atividades Físicas Adaptadas ao Deficiente Visual. In. Revista Integração. MEC/SEDES, Edição especial, ano 3, n. 07, p. 11, 1991.

DELORS, Jacques. Educação. - Um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez: Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1998.

LAFER, Celso. Hannah Arendt: pensamento, persuasão e poder. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

MAZZOTTA, Marcos J. S. Educação especial no Brasil: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1992, 1996.

_____. Trabalho docente e formação de professores de educação especial. São Paulo: E.RU. 1993.

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.

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. 3ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FREIRE, Paulo. Ação cultural para a liberdade. 4. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

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: Papirus, 1994.

MAZZOTA, Marcos José Silveira. Fundamentos da educação especial. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1982. (Série Cadernos de Educação).

MAZZOTTA, M. J. Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MANTOAN. Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? / — São Paulo: Moderna, 2003. — (Coleção cotidiano escolar)

MOREIRA, Wagner. Corpo pressente. Campinas: Papirus, 1995.

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 Epopeia Ignorada – a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje – São Paulo: CEDAS, 1986.

THOMPSON, E.P. Tempo, disciplina de trabalho e capitalismo indústria". In: Costumes em Comum: estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 267-304.

O ENSINO DE ARTES NA ESCOLA NO CONTEXTO DA INCLUSÃO ESCOLAR

RESUMO: Este artigo trata da Inclusão Escolar no Ensino de Artes. Neste sentido busca elencar alguns aspectos referentes a temática inclusiva e elucidar perspectivas de trabalho no ensino de Artes permeadas na proposta de uma educação inclusiva com a garantia de direitos de aprendizagem para todos. 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. Temos como objetivo principal deste estudo apresentar os principais aspectos sobre a inclusão na educação em Artes e como objetivos específicos elencar alguns aspectos sobre a educação inclusiva na escola e os propósitos e objetivos de aprendizagem que permeiam o ensino de Artes, bem como o papel do professor diante desta nova demanda educacional e o trabalho com a heterogeneidade e especificidades dos alunos.

Palavras-chave: Inclusão Escolar; Ensino de Artes; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

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 voltada aos princípios da inclusão escolar. O professor deve rever a sua prática docente e utilizar-se de estratégias diferenciadas para que a aprendizagem ocorra e alcance a todos os alunos.

O ensino de Arte deve proporcionar aos alunos as mais diversificadas experiências em que a aprendizagem criativa tenha uma enorme significância, tornando-se desta maneira uma importante ferramenta de aprendizagem para o aluno com necessidades especiais educacionais. Neste sentido, o trabalho com Artes Visuais na escola deve pautar-se em uma educação que valorize os sentimentos, os diferentes saberes e a percepção dos objetos e do ambiente, estimulando as habilidades cognitivas do educando.

O professor de artes visuais deve escolher os recursos e materiais adequados as necessidades dos alunos, pautando-se em um ensino no qual o educando possa desenvolver o seu processo criativo, adequando as situações de aprendizagem de forma a propiciar uma aprendizagem significativa no contexto das artes.

O Ensino de Artes propicia o desenvolvimento de atitudes que estimulam a criatividade e o senso, 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.

O ensino de Arte contribui para a construção de conhecimentos e valores, a escola deve proporcionar o contato do aluno com deficiência com uma vasta gama de experiências significativas de aprendizagem, para que a criança seja capaz de articular os seus saberes e possa expressar-se de maneira global e criativa.

ENSINO DE ARTES E INCLUSÃO ESCOLAR: CONCEITOS E PRÁTICAS

Inserir o aluno com deficiência 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.

Segundo Reily (2010) com o movimento de inclusão a homogeneidade na escola vai dando lugar aos princípios de heterogeneidade, neste sentido, as oportunidades de aprendizagem são ampliadas em todos os sentidos, seja para

o aluno, seja para o professor, que passa a entrar em contato com a temática da inclusão, que nem sempre foram contempladas em seus cursos de formação. O professor precisa pensar em recursos diferenciados para o atendimento desta clientela em suas especificidades, garantindo desta maneira, a efetiva inclusão.

Ainda com base na autora o professor de Arte durante a sua formação já passa a ter contato com alunos com deficiência, neste sentido, mesmo antes de portar o diploma o professor já possui uma dimensão da realidade vivenciada nas escolas em relação a diversidade e o processo de inclusão escolar.

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.

De acordo com as ideias de Correia (2005), na perspectiva dos professores, a inclusão origina um trabalho conjunto com outros profissionais, permitindo atenuar muita da pressão associada ao ensino. Este trabalho em equipa, por sua vez, possibilita a partilha de estratégias educativas, uma maior supervisão dos progressos dos discentes, uma maior gestão dos problemas de comportamento e, não menos fundamental, o alargamento da comunicação entre profissionais e encarregados de educação.

A filosofia da inclusão só traz vantagens no que respeita às aprendizagens de todos os alunos, tornando-se num modelo educacional eficaz para toda a comunidade escolar, designadamente para os alunos com necessidades educativas especiais. (CORREIA, 2005, p.14).

Não há uma ampla divulgação de registros e atividades desenvolvidas na área de arte na perspectiva de inclusão, as publicações nesta área são escassas e pouco difundidas.

De acordo com Sanches (2006) a integração escolar retirou as crianças das escolas especiais e previam a normalidade do ensino, adequando as crianças aos padrões pré-estabelecidos nas escolas regulares, permitindo que esta criança usufrua desses novos espaços e socialize com os demais alunos. As práticas pedagógicas foram transferidas de uma escola para outra, alterando o contexto escolar, mas não alterando as práticas e nem prevendo as especificidades e características do indivíduo como pessoa única.

Os conhecimentos sobre ensino de arte na escola inclusiva ainda precisam ser discutidos e divulgados, em uma grande parcela dos estudos e propostas referentes a este ensino, foram pautados considerando o contexto da educação especial em escolas especiais, não levando em consideração a diversidade da escola no contexto amplo da inclusão.

De acordo com Costa (2000) a importância do ensino de Artes Visuais para as crianças com alguma deficiência, se dá no contexto da promoção da criatividade e contribuição para a formação de indivíduos capazes de expressar-se na linguagem artística, descobrindo seus talentos e habilidades.

O autor destaca a importância de oferecer atividades que contribuam para o processo de criação significativa, abandonando os padrões de atividades prontas em que não há a reflexão e sim o cerceamento da criatividade.

De acordo com Reily (2010) os cursos de artes visuais ainda não estão aptos a acompanhar o avanço do paradigma de inclusão escolar, que ainda não prepara os professores universitários para as questões de sala de aula no contexto inclusivo, é necessário que os cursos de formação revejam os seus conteúdos considerando a diversidade que o professor irá se deparar em sala de aula, prevendo ações e práticas no contexto do ensino da arte para que a aprendizagem consiga contemplar a todos os alunos em suas especificidades.

Segundo Moraes (2007) os professores acabam por muitas vezes relacionando as atividades de Artes como de menor importância que as demais, e este pensamento se acentua quando pensamos no ensino de Artes no contexto da inclusão escolar. Neste sentido, conforme o autor, as atividades oferecidas aos deficientes e aos alunos com necessidades educacionais especiais são aquelas atividades repetitivas que não contribuem para o desenvolvimento integral da criança. A experiência em Arte deve ser valorizada permitindo que a criança se comunique por meio dos sentidos e aprenda a ler o mundo de maneira criativa.

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.

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 e possa apropriar-se deles.

Segundo Correia (2005), os professores das turmas regulares em conjunto com os da educação especial, trabalhando em conjunto, partilham os conhecimentos e esse trabalho em regime de colaboração torna o ensino mais prazeroso, porque exige não só, a experimentação de diversas metodologias, como também, a conscientização das suas práticas. Os professores consideram ainda que, estar em contato com os demais alunos, auxilia na socialização e leva por vezes a desenvolverem outras relações fora da sala de aula.

É o professor quem instiga o educando ao processo criativo e o encaminha para uma observação estética do quotidiano, possibilitando crescimento e compreensão perante um mundo abarrotado de signos e significados. Logo, “o aluno, em situações de aprendizagem, precisa ser convidado a

se exercitar nas práticas de aprender a ver, observar, ouvir, atuar, tocar e refletir sobre elas" (BRASIL, 1998, p. 30).

Com base nas ideias de Reily (2010) os professores apresentam uma certa resistência quando pensamos em heterogeneidade na sala de aula, desta maneira é necessário que invista cada vez mais em formação educacional, nem sempre os cursos de licenciatura em Artes garantem em sua grade curricular o aprendizado necessário para a realidade das salas de aulas. Se faz necessário uma revisão nos programas de formação dos profissionais destas áreas para que se garanta uma maior proximidade entre a teoria e a prática vivenciada nas escolas.

Segundo Oliveira (2001) a compreensão da evolução do direito à educação para todos e de sua legalização, traz a educação como um dos requisitos fundamentais para que o sujeito possa acessar os serviços disponíveis na sociedade, constituindo-se, assim, em condição necessária para usufruto dos direitos de cidadania.

O direito à educação é reconhecido como um dos direitos fundamentais do homem, e é respaldado em toda a legislação brasileira. Todas as pessoas devem participar ativamente na organização da sociedade e devem ter acesso e oportunidades para se desenvolver nos aspectos sociais e culturais.

Conforme o artigo 59 da LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) todos os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos com necessidades especiais:

[...] currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades [...] terminalidade especifica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados [...] 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. (LDBEN 9394/96).

Segundo Teixeira (2006), o ensino de artes visuais demanda diferentes modalidades na sociedade moderna, além das maneiras tradicionais de ensino, outras formas do trabalho passam a surgir, dentre elas podemos destacar a fotografia, a revista em quadrinhos, as artes gráficas, dentre outras. Cabe ao professor a atualização constante para que possa ter o domínio dos conteúdos necessários para uma aprendizagem significativa e inclusiva.

Os cursos de graduação de licenciatura em Artes Visuais ou Artes Plásticas ainda não preveem o trabalho com a diversidade e o multiculturalismo na escola, de forma ampla e satisfatória, é necessário uma mudança de postura e uma revisão nos conteúdos e currículos para que o professor universitário, ao se deparar com a realidade da escola tenha embasamento e saiba como atuar perante aos desafios de uma escola inclusiva.

Os estágios supervisionados, nos cursos de formação em Artes, seriam uma ótima oportunidade para que o futuro professor de Arte conheça a realidade da escola e passe a se preparar para o trabalho no contexto da

inclusão e diversidade, partindo então, para um aprofundamento do tema e um estudo sobre tal conteúdo.

Os professores dos cursos de graduação devem trabalhar as bases teóricas e de pesquisa para que possam auxiliar o estagiário a estabelecer uma relação entre a teoria referente a educação especial e o ensino de arte. Desta maneira, os cursos de licenciatura em Artes Visuais necessitam de atualização constante para atender as demandas atuais relacionadas a Inclusão e a Diversidade na escola, promovendo desta maneira um ensino de qualidade e igualitário para todos os alunos.

O professor deve compreender a importância de proporcionar atividades significativas para os alunos e o conhecimento de sua clientela é fundamental, o professor deve conhecer o seu aluno em suas especificidades e singularidades, para poder rever a sua prática e atuar de maneira satisfatória. É preciso garantir o direito a uma educação de qualidade para todos os alunos, para que tenham o seu direito de aprendizagem garantido.

A prática docente para ser diferenciada e atender as demandas atuais deve passar por uma formação adequada que atenda a diversidade e a inclusão em seus amplos aspectos, além desses fatores, a formação continuada é essencial para um efetivo trabalho de inclusão nas escolas.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais 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.

Muitas vezes, a arte trabalha como um auxílio na terapia ocupacional ou da pedagogia, realizando treinamentos diferenciados como o artesanato o desenvolvimento gráfico, tendo em vista a escrita na sua dimensão motora. Refletir sobre a educação inclusiva, é pensar de uma forma clara e objetiva, para todas as crianças serem envolvidas na vida educativa e social da escola. Isso só será possível, quando a atenção das instituições se direcionar para a construção de um único sistema estruturado, que não esqueça a diversidade e a promoção de estratégias pedagógicas que possam adequar-se as necessidades dos alunos.

De acordo com Corrêa (2015) a criança com necessidades educativas especiais não se alimenta de sonhos, mas sim de práticas educativas eficazes que têm sempre em linha de conta as suas capacidades e necessidades. Incluir alunos especiais na escola de ensino regular é um processo complexo e que requer um grande investimento e compromisso, quer por parte da direção da escola, quer por parte das políticas governativas.

A inclusão promove a consciencialização e a sensibilização dos membros de uma determinada comunidade, porque permite uma maior visibilidade das crianças com

necessidades educativas especiais. Assim, a sociedade percepciona essas crianças como parte de um todo, aceitando-as, progressivamente, como tal (CORREIA, 2005, p. 55).

Reily (2010) afirma que os profissionais da área de Artes para atuar de maneira significativa com grupos heterogêneos necessitam de base e subsídios. Estes conhecimentos sobre a educação em Artes na perspectiva da inclusão estão em construção, visto que a maior parte das produções referentes a esta temática tiveram como base a homogeneidade.

O ensino da Arte proporciona aos educandos experiências diferenciadas em que os alunos se tornam protagonistas em suas ações e expressam a sua criatividade, constituindo-se em uma importante ferramenta para a inclusão de alunos com deficiência. Os trabalhos de artes realizados pelos alunos com deficiência possuem grande importância para a sua formação pessoal, é com eles que o aluno desenvolve suas potencialidades, a fim de prepará-los para um convívio social.

No ensino de artes na educação especial, os trabalhos a serem realizados, devem ser de forma construtiva, e de direito a todos os alunos. O professor é responsável em estimular a criança e atender suas necessidades, realizando um trabalho em conjunto com os diferentes profissionais do contexto escolar, não ficando a cargo apenas do professor de artes tal responsabilidade, o processo de inclusão escolar, envolve a todos e é responsabilidade comum nos paradigmas de uma escola inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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 organizar-se de maneira que estas leis e regulamentações possam ser cumpridas e efetivadas no âmbito educacional. Inserir o aluno com necessidades educacionais especiais 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 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.

O aluno aprende com a convivência e com a troca de experiências com o outro, a escola neste contexto possui o caráter de auxiliar o aluno nesta troca de conhecimentos e em sua convivência social. As pessoas são diferentes entre si e a escola deve contribuir para o respeito as diferenças e promover uma educação para a inclusão e para o respeito a diversidade.

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.

Desta maneira afirma-se que a garantia de acesso ao sistema educacional a todos os alunos, independentemente de suas necessidades educacionais especiais, é uma das propostas da educação inclusiva e a legislação pertinente garante esta inclusão por meio de suas deliberações.

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.e Reabilitação Módulo Cidade Santa Julia - Prefeitura Municipal de Itapecerica da Serra – SP.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte. Brasília, 1998.

BRASIL, MEC. Decreto nº 7611, de 17 de novembro de 2011.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9394, de 20 de dezembro de 1996.

CORRÊA, Meyre Lúcia da Silva. Artes Visuais no contexto da inclusão. Monografia (Especialização em Artes Visuais). Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

CORREIA, Luís de Miranda. Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores. Porto editora. 2005.

COSTA, R. X. A socialização do portador de deficiência mental através da arte. Revista Integração. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial, 2000.

LOWENFELD, V. A criança e sua arte. São Paulo: Mestre Jou. 1977.

MORAES, M.C. Mediação pedagógica, inserção escolar de alunos com deficiência mental e arte: um olhar sobre o projeto Espaço Criativo. 2007. 142f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

OLIVEIRA, Roberta Pires. O direito à educação. In: OLIVEIRA, R. P; ADRIÃO, T. (Orgs). Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e Constituição Federal. São Paulo: Xamã, 2001.

REILY, Lucia. O ensino de artes visuais na escola no contexto da inclusão. Cadernos cedes. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v30n80/v30n80a07.pdf> Acesso em 20 setembro 2018.

SANCHES, Isabel, TEODORO, Antônio. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. Revista Lusófona de Educação, 2006, 8, p. 63-83.

TEIXEIRA, K. F. A arte e a inclusão escolar do aluno com síndrome de down. Revista de iniciação científica, 4, 1. 2006.

O LÚDICO E A ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA

RESUMO: Trabalhar a partir das sugestões de todos, professor e alunos, é mais fácil e prazeroso, isto levará à descoberta e ao aumento do interesse pelas atividades. Para os alunos ganharem autoconfiança é importante tornar o ensino dos números parte da realidade deles, por meio de aspectos do dia a dia e sem uma linguagem formalizada. O professor poderá explorar conceitos da matemática, interligados às outras áreas do conhecimento. Lembrando que elas precisam de espaço, liberdade de movimentos, falar e conviver. Portanto, a aplicação de atividades significativas e os jogos em grupos privilegiam os registros de forma construtiva e favorecem a formação do significado do número, assim a criança percebe seus próprios erros de forma interativa.

Palavras-chave: Matemática; Atividades significativas; Número; Interativa.

INTRODUÇÃO

Visando a necessidade de propostas pedagógicas para a alfabetização matemática e a falta de artigos com este tema, o presente artigo apresenta algumas sugestões de atividades tomando-se por base diversos temas para facilitar este processo.

O saber e o fazer pedagógico se constroem no aprender fazendo e refazendo, criando e recriando, avaliando e reavaliando. O professor pode explorar conceitos da matemática, interligados às outras áreas do conhecimento. Os conteúdos matemáticos: números e operações, grandezas e medidas, geometria e o tratamento da informação são os quatro grandes blocos de conteúdos que constituem as habilidades necessárias no processo de alfabetização matemática. Destacando a importância de explorar os conhecimentos que elas trazem e a necessidade de superar a dificuldade em coordenar dois sentidos ao mesmo tempo, "a mão vai mais rápido do que a boca". A utilização exagerada das atividades impressas na rotina escolar não está conciliada às situações do dia a dia das crianças e prejudica a consolidação do conceito de número.

A educação infantil e o ensino fundamental são indissociáveis e o objetivo é atuar com liberdade para assegurar a apropriação e a construção do conhecimento por todos.

INICIANDO A ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA

Acreditando no trabalho coletivo, o professor verá que é mais fácil e prazeroso trabalhar a partir das sugestões de todos. O planejamento deve ser feito com a participação dos alunos e o desafio levará à descoberta, aumentando o interesse pelas atividades.

Assim, no processo de construção do número, é importante legitimar os conhecimentos socioculturais da criança sobre matemática, considerar seus erros como algo construtivo, e valorizar a interação em grupo, fazendo com que os alunos sejam mais autoconfiantes, além de tornar o ensino dos números parte da realidade dos alunos, mediante aspectos ligados ao seu dia a dia e não de uma linguagem essencialmente formalizada.

O saber e o fazer pedagógico se constroem no aprender fazendo e refazendo, criando e recriando, avaliando e reavaliando.

O professor poderá explorar conceitos da matemática, interligados às outras áreas do conhecimento.

"Educação é isto: o processo pelo qual os nossos corpos vão ficando iguais às palavras que nos ensinam. Eu não sou eu: eu sou as palavras que os outros plantaram em mim" (Alves, 1994, p. 33-34).

Por muito tempo se falou em alfabetização apenas como a ler ou a escrever em língua materna e pouco se dava importância à alfabetização matemática, mas essa área do conhecimento tem sua linguagem específica. Nesse sentido, as crianças quando inseridas

no processo de alfabetização matemática precisam ser levadas a mobilizar saberes matemáticos relacionados à construção da noção de número e suas funções nas práticas sociais, às operações com esses números, à leitura de mapas, gráficos, tabelas e à movimentação e localização no espaço.

Os conteúdos matemáticos: números e operações, grandezas e medidas, geometria e o tratamento da informação, são segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os quatro grandes blocos de conteúdos que constituem as habilidades necessárias no processo de alfabetização matemática. No que concerne, especificamente ao bloco de conteúdo sobre geometria, a criança em processo de alfabetização matemática, precisa mobilizar saberes matemáticos relacionados à composição e decomposição de figuras geométricas planas; à leitura de informações em mapas; à construção e representação de figuras geométricas não planas; à movimentação e localização no espaço utilizando um ou mais pontos de referência e à criação de itinerários etc. (BRASIL, 1997).

Fonseca (2009, p.49) afirma que:

[...] o ensino de geometria deve contribuir para ampliar e sistematizar o conhecimento espontâneo que a criança tem do espaço em que vive. Perceber e organizar o mundo físico leva à representação e à modificação desse espaço, que é o que fazem, por exemplo, os desenhistas, os topógrafos, os engenheiros e os arquitetos.

Vale a pena destacar a importância de explorar os conhecimentos sobre ocupação do espaço que as crianças trazem, o vocabulário que usam, os esquemas de representação que possuem e as noções de lateralidade que elas já têm. Sem ignorar os sentidos, o próprio corpo e as experiências dos alunos em relação ao espaço. Estes são cuidados iniciais muito importantes, tanto porque muitos dos alunos não passaram por um processo de alfabetização matemática.

As crianças estão em contato com os números muito antes de chegar à escola e trazem consigo conhecimentos prévios, como confirmam Nogueira, Kato e Barros (2010, p. 68),

[...] a numeração escrita existe não só dentro da escola, mas também fora dela, e, portanto, as crianças têm oportunidade de elaborar conhecimentos acerca deste sistema de representação muito antes de ingressar na escola, desde as páginas dos livros, até a listagem de preços, os calendários, as regras, as notas da padaria, os endereços das casas etc.

Durante o período inicial de alfabetização matemática na pré-escola destaca-se a construção dos conhecimentos numéricos de recitar, contar/quantificar e escrever os números.

Kamii(1991)destacaqueascrianças chegam à escola com conhecimentos matemáticos adquiridos a partir do seu cotidiano e afirma que estes lhes permitem fazer descobertas, tecer relações, organizar o pensamento, entre outros. Os conhecimentos numéricos que as mesmas têm, decorrem do contato e da utilização desses conhecimentos em problemas cotidianos, no ambiente familiar, em brincadeiras e nas mais diversas formas.

As crianças em processo de alfabetização

matemática precisam superar os conflitos viso espaciais para contar de forma lógica, sendo necessário o "princípio de adequação numérica única", pois em uma contagem costumam não coordenar dois sentidos ao mesmo tempo, "a mão vai mais rápido do que a boca" ou vice-versa, de modo que o resultado da contagem sempre termina errado.

Outros pontos a serem superados pelas crianças quando estão descobrindo a contagem, refere-se ao entendimento de que a quantidade de elementos de um conjunto não é alterada pela ordem que se conta (de trás para frente, de frente para trás etc.) e de que o último número de uma contagem representa o total de objetos de um conjunto.

UM BREVE DIÁLOGO SOBRE A ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA

Para os especialistas em educação infantil, iniciar a alfabetização mais precocemente, pode comprometer o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dessas crianças ao negar-lhes a oportunidade de vivenciar experiências de aprendizagens fundamentais para o sucesso do início da sua escolarização.

O professor que lida com crianças não pode esquecer que elas não são adultos e precisam de espaço, liberdade de movimentos, falar, jogar e conviver de forma interativa.

Para Kramer (2006) a educação infantil e ensino fundamental são indissociáveis, pois ambos envolvem conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidados e atenção; seriedade e riso. O cuidado, a atenção, o acolhimento estão presentes na educação infantil; a alegria e a brincadeira também, nas práticas realizadas as crianças aprendem e elas gostam de aprender. Na educação infantil e no ensino fundamental, o objetivo é atuar com liberdade para assegurar a apropriação e a construção do conhecimento por todos. Para a autora, a inclusão de crianças de 6 anos no ensino fundamental requer diálogo entre educação infantil e ensino fundamental, diálogo institucional e pedagógico, dentro da escola e entre as escolas, com alternativas curriculares claras.

Toledo e Toledo (2010, p. 83) referem-se ao problema matemático quando se torna desmotivador para a criança, isto é, implicam um conjunto de exercícios que devem ser resolvidos de acordo com um modelo definido pelo professor,

A tarefa do aluno geralmente se resume a descobrir que conta deve fazer para acertar a resolução e, assim, obter uma boa nota. Perde-se com isso o aspecto lúdico que um problema pode ter quando é encarado como um desafio.

Rangel (1992) discute que a matemática muitas vezes é aplicada como um conhecimento excessivamente formalizado por meio de uma "linguagem artificial", como se pudesse ser compreendida somente a partir da verdade exposta pelo professor, de forma que os "erros" e estratégias das crianças acabam sendo desvalorizadas.

Kamii (1991) baseada nas pesquisas piagetianas apresenta que a escrita incansável da série numérica não auxilia na construção do conceito do número pela criança e a consolidação de ordem e inclusão hierárquica, que são necessários

para a compreensão do sistema numérico decimal. Kamii (1991) defende a aplicação de atividades significativas, entre elas, situações ligadas a rotina escolar das crianças e os jogos em grupos, que também podem privilegiar os registros de forma construtiva, favorecendo a formação do significado do número. Kamii (1991) expõe a importância dos jogos em grupos para que as crianças confrontem suas ideias com as dos seus colegas, percebendo seus próprios erros de forma interativa, pois assim elas têm a sua autoconfiança reforçada e sua capacidade valorizada.

A utilização exagerada das atividades impressas na rotina escolar também prejudica a consolidação do conceito de número por não estarem conciliadas a situações do dia a dia das crianças. Referente à recitação e quantificação, a contagem aparece sem conexão com o contexto sociocultural das crianças e com a realidade do dia a dia, além de não legitimar os saberes prévios e não convencionais dos educandos nesse processo de ensino.

Berton e Itacarambi (2009) buscaram enfatizar que as estratégias elaboradas pelas crianças na resolução de situações problemas e as propriedades utilizadas para o cálculo mental também ajudam no entendimento da regularização do nosso sistema numérico decimal.

ALGUMAS ATIVIDADES PRÁTICAS

Divida a turma em dois grupos pares e ímpares e usando as operações, o professor ou o aluno fará sentenças como: 2+3=5. O resultado é um número ímpar, logo o grupo ímpar terá que pegar o grupo par.

Os pontos podem ser contados cada vez em que os alunos forem pegos antes da área de pique e registrados, para que posteriormente sejam tabulados e os resultados apresentados ao grupo.

Outra sugestão de jogo é o PIM. Forma-se um círculo com os alunos. A turma decide se os números pares ou ímpares serão substituídos pelo PIM.

Se alguém errar fica atrás dos outros formando um círculo. É aconselhável que se jogue até que, no máximo, cinco alunos continuem jogando sem errar. Para o professor, o mais importante é ter um grupo vencedor.

Após uma rodada, inverte-se a regra, não podendo falar os ímpares, por exemplo.

Pode-se trabalhar com bambolês, realizando várias vezes entradas e saídas dos aros, explorando as noções de espaço (dentro, fora, direita, esquerda, frente, atrás).

Outra forma de jogar é pedir que as crianças entrem nos aros, trocando com o colega da direita ou da esquerda.

Outro exemplo, todos serão numerados de acordo com o número de alunos. Um aluno será escolhido para iniciar e o bambolê à sua esquerda estará vazio. Ele começa dizendo: “¬¬- À minha esquerda, eu quero o número 5”, por exemplo. O aluno número 5 ocupará o bambolê vazio. O bambolê à esquerda do número 6 ficará vazio e com isto, ele chamará outro número para ocupa-lo e assim sucessivamente.

Assim as noções de esquerda e direita serão desenvolvidas de uma forma lúdica. Se as crianças ainda não construíram os

conceitos de esquerda e direita, pode-se amarrar uma fita vermelha no braço esquerdo e uma preta no direito. A criança terá oportunidade de interiorizar e aprender o significado das palavras esquerda e direita valendo-se de seu corpo e dos corpos dos colegas.

Outra atividade para desenvolver o raciocínio matemático no processo de alfabetização.

O aluno receberá uma folha. Em seguida escreverá seu nome em letras de imprensa maiúsculas, e com uma tesoura recortará as letras, fazendo a decomposição e o agrupamento das seguintes maneiras:

- números de vogais;
- números de consoantes;
- letras repetidas;
- fazer comparações entre seu nome e os dos colegas.

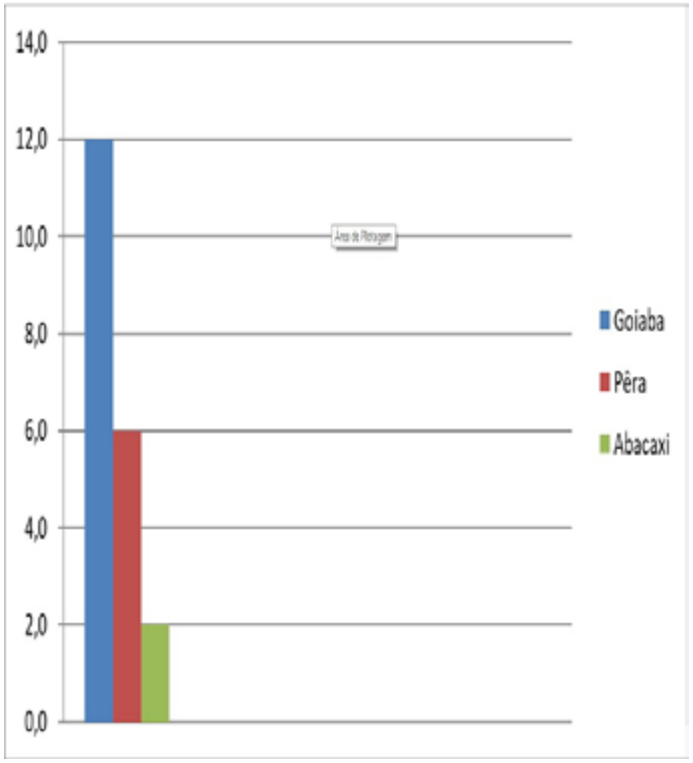
Pode-se também trabalhar com tabelas e gráficos com base em informações das turmas. Exemplo: frutas preferidas da turma.

Quadro 1 – Frutas preferidas da turma

Quadro 1 – Frutas preferidas da turma	
Fruta	Nº alunos
Goiaba	12
Pêra	6
Abacaxi	2

Fonte: Santos, Carlos Antônio dos. Jogos e atividades lúdicas na alfabetização. Acesso em: 28 Ago. 2018

Gráfico 1 – Frutas preferidas da turma



Fonte: Santos, Carlos Antônio dos. Jogos e atividades lúdicas na alfabetização. Acesso em: 28 Ago. 2018

A partir dos desenhos das crianças, estaremos desenvolvendo as noções de classificação operatória:

- pedir que comparem as figuras, os animais e as pessoas dos desenhos, identificando suas semelhanças e diferenças;
- pedir que reconheçam, identifiquem e estabeleçam relações entre formas geométricas de casas desenhadas;
- construir em pequenos grupos uma maquete do bairro onde moram;
- juntar as maquetes dos bairros, construindo a cidade onde moram;
- promover um seminário a partir das

maquetes, com todos os alunos da escola, discutindo as questões sociais relacionadas à qualidade de vida e todas as questões estudadas anteriormente.

Para finalizar esta parte de moradia, os alunos poderão fazer um modelo da cidade em que eles gostariam de morar e apresentar para toda a escola.

Outra atividade a partir dos animais, por exemplo:

- fazer uma eleição para verificar qual o animal preferido da turma;

- criar problemas matemáticos em relação à quantidade de comida que os animais precisam por dia, por semana, por mês e por ano. Exemplo: o gatinho do Pedro bebe um litro de leite por dia. Quantos litros de leite ele bebe um uma semana? Em duas semanas? Em um mês? Em um ano?

Vários problemas poderão ser criados a partir dos dados coletados sobre o tema. O professor poderá pedir que os alunos, em pequenos grupos, elaborem problemas e os resolvam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Visando a necessidade de propostas pedagógicas para a alfabetização matemática e a falta de artigos com este tema, apresentou-se algumas sugestões de atividades tomando-se por base diversos temas para facilitar este processo.

Acreditando no trabalho coletivo, é mais fácil e prazeroso trabalhar a partir das sugestões de todos, isto levará à descoberta, aumentando o interesse pelas atividades. O professor poderá explorar conceitos da matemática, interligados às outras áreas do conhecimento. Explorando os conhecimentos que as crianças têm.

O professor que lida com crianças não pode esquecer que elas precisam de espaço, liberdade de movimentos, falar e conviver de forma interativa. Portanto, a aplicação de atividades significativas e os jogos em grupos privilegiam os registros de forma construtiva, favorecem a formação do significado do número e tudo isto, percebendo seus próprios erros de forma interativa. Sem esquecer que a educação infantil e ensino fundamental são indissociáveis.

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

ALVES, Rubem. Alegria de ensinar. São Paulo. Ars Poética, 1994.

BERTON, I. C. B.; ITACARAMBI, R. R. Números: brincadeiras e jogos. São Paulo. Livraria da Física, 2009.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: matemática. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília. MEC/SEF, 1997.

FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. O Ensino de Geometria na Escola Fundamental: três questões para a formação do professor dos ciclos iniciais. Belo Horizonte. Autêntica, 2009.

KAMII, C. Acriança e o número. 13.ed. Campinas. Papirus, 1991.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil é fundamental. Educação e Sociedade, São Paulo. v. 27, n. 96, 2006.

NOGUEIRA, C. M. I.; KATO, L. A.; BARROS, R. M. O. Teoria e prática em educação matemática: aproximação da universidade com a sala de aula. Maringá. Ed. da UEM, 2010.

RANGEL, A. C. S. Educação matemática e a construção do número pela criança: uma experiência em diferentes contextos sócio-econômicos. Porto Alegre. Artes Médicas, 1992.

SANTOS, Carlos Antônio dos. Jogos e atividades lúdicas na alfabetização. Espírito Santo. Sprint, 1998.

TOLEDO, M. B. A.; TOLEDO, M. A. Teoria

e prática de matemática: como dois e dois.
1.ed. São Paulo. FTD, 2010.

A LUDOPEDAGOGIA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

RESUMO: O intuito deste trabalho visa aprimorar maior conhecimento quanto à Alfabetização, o letramento, e como alfabetizar brincando. Muitos ainda não sabem de que forma elas estão entrelaçadas, busquei com este trabalho maior aprofundamento sobre a socialização, a escolarização e a alfabetização, considerando as especificidades do ato de brincar como eixo norteador, a importância para que as crianças possam aprender com o processo de ensino aprendizagem. O desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento motor, para que esta relação traga melhores soluções ao longo da alfabetização da criança, na qual ela possa ser adaptada para qualquer dificuldade encontrada e diagnosticada, ou pelo simples fator de ser mais uma forma de alfabetizar e de aprender brincando, com atividades significativas nas quais a criança tenha prazer em realizar.

Palavras-chave: Alfabetização; Letramento; Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

Este artigo destaca a importância do brincar na vida da criança, alfabetizar brincando, unindo duas ferramentas essenciais para seu desenvolvimento, visto que as atividades lúdicas podem influenciar significativamente na construção do conhecimento cognitivo.

O conhecimento se constrói em um processo, e este depende das interações que a criança estabelece com o meio, ou seja, brincar é uma forma poderosa para estimular essa construção.

Este é um recurso que se bem utilizado nas instituições escolares pode servir de instrumento valioso para uma aprendizagem mais coerente e facilitadora. Sendo assim, o interesse provocado pelo ato de brincar pode levar o educando a motivar-se por novos desafios.

Os materiais pedagógicos são o conjunto de objetos e brinquedos desenvolvidos para utilização em salas de aula. Junto com as condições ambientais, tornam-se componentes fundamentais para o desenvolvimento de uma educação com qualidade.

Sua utilização influencia a maneira como os educandos sentem, pensam e interagem com o mundo, estabelecendo formas diversas de socialização e apropriação da cultura.

A criança quando está brincando, experimenta, descobre, inventa, exercita e identifica as suas habilidades, estimulando a sua criatividade, iniciativa e autoconfiança, facilitando o desenvolvimento da linguagem do pensamento, de concentração e da atenção.

O ato de brincar é indispensável à saúde física, emocional e intelectual da criança. É uma arte que, quando bem cultivada, irá contribuir para eficiência e equilíbrio do adulto.

A FUNÇÃO DOS BRINQUEDOS NA ALFABETIZAÇÃO

Os brinquedos são essenciais para que as crianças possam brincar podendo ser das mais diversas origens, materiais, formas, texturas, tamanhos e cores. Podem ser comprados ou até mesmo feitos com materiais reaproveitados pelos educadores ou pelas próprias crianças; podem ter vida curta ou durar várias gerações quando transmitidos de pai para filho.

Não importa qual é o brinquedo, todo brinquedo se torna um suporte educacional, quando é aplicado com um propósito, um objetivo pedagógico com função de desenvolver os aspectos cognitivo, social e afetivo voltado para qualquer nível de aprendizado. Por meio do contato, manipulação e uso dos brinquedos pelas crianças há uma aprendizagem multidisciplinar. Porém, é sempre necessário que, o adulto ou o educador seja, um intermediário, sabendo quando é conveniente intervir e quando é necessário deixar a criança experimentar e solucionar problemas, livre das pressões situacionais da realidade imediata.

Os brinquedos documentam como o adulto se coloca com relação ao mundo da

criança. Há brinquedos muito antigos, como bola, roda, roda de penas, papagaio que provavelmente derivam de objetos de culto e que, de sacralizados, dão margem para a criança desenvolver a sua fantasia. E há outros brinquedos, simplesmente impostos pelos adultos (...). (BENJAMIN, 1983, p.14)

O brincar é uma atividade sociocultural, originam-se nos valores, hábitos e normas de uma determinada comunidade ou grupo social, à medida que as crianças brincam com aquilo que elas já sabem ou imaginam que já sabem sobre as formas de relacionar-se, de amar e de odiar, de trabalhar ou de viver em grupos ou sozinhas, de interagir com a natureza e com fenômenos físicos etc. "A (sua) percepção é um estímulo para a atividade" (VYGOSTSKY, 1989, p.127).

O brincar é concebido como um espaço de elaboração e investigação de conhecimentos a serem trabalhados em estrita relação com o desenvolvimento de conceitos, atitude e valores.

Todas essas características do brincar podem torná-lo um espaço singular de educação. Pode favorecer a autoestima da criança, de forma criativa auxiliando-a a compreender e interagir com o mundo em que vive.

Reconhecer o direito da criança ao brincar implica uma preocupação com a formação cultural educacional dos adultos que dela se ocupam, sejam elas homens ou mulheres, professores ou educadores. Isto porque, a representação que se tem da criança e de sua atividade lúdica vai resultar na maneira como o adulto se relaciona com o brincar. (FRIEDMANN, 1998, p.101)

Embora o brincar sempre tenha feito parte do cotidiano infantil, nem sempre lhe foi dada à devida importância.

É necessário olhar o brincar no decorrer do tempo, pois a presença de atividades lúdicas tem se evidenciado por meio de registros de brinquedos em várias culturas, caracterizando-se como atividade fundamental, o que deixa claro que brincar é inerente a natureza de qualquer indivíduo, seja qual for a sua época, fazendo parte de todo o percurso ao longo dos séculos.

O primeiro brinquedo utilizado pela criança é seu próprio corpo, que começa a ser explorado nos primeiros meses de sua vida, passando em seguida a expor objetos do meio em que vive que produzem estímulos visuais, auditivos e sinestésicos. A partir daí o brinquedo estará sempre presente na vida da criança, do adolescente e mesmo do adulto. (ALMEIDA,1990, p. 26)

O ato de brincar tem para a criança um caráter sério porque é o seu trabalho, atividade na qual ela desenvolve talentos naturais, descobre papéis sociais limites, experimenta novas habilidades, forma um novo conceito de si mesma, aprende a viver e avança para novas etapas de domínio do mundo que a cerca.

Segundo LEONTIEV (1977), o brincar é a principal atividade da criança na vida; ao brincar ela aprende as habilidades para sobreviver e descobre algum padrão no mundo confuso em que nasceu.

Assim podemos considerar o brincar como uma forma bastante poderosa para estimular uma construção do conhecimento da criança.

É um recurso que se bem utilizado

nas instituições escolares pode servir de instrumento valioso para uma aprendizagem mais coerente e facilitadora.

Sendo assim, o interesse provocado pelo ato de brincar pode levar o educando a motivar-se por novos desafios.

O brincar é visto como um mecanismo psicológico que garante ao sujeito manter certa distância em relação ao real, a brincadeira oferece a oportunidade para a criança explorar, inventar, aprender a linguagem e solucionar diversos problemas, se o brincar é essencial, é porque, quando está brincando é que o sujeito se mostra muito criativo. (KISHIMOTO, 1995 p.98)

Às vezes a importância do brincar não se localiza nas contribuições que oferece a criança, mas nos fatos, em que ela é apenas uma personagem. É o caso do brinquedo utilizado para distrair a criança e ocupar o seu tempo; torna-se uma ótima opção para a criança que não tem o que fazer. Neste caso, o seu valor não estaria nas contribuições que o fazer proporciona a criança, mas no fato de distraí-la e ocupar-lhe o tempo.

No ato de brincar os sinais, os gestos, os objetos e os espaços valem e significam outra coisa daquilo que aparentam ser, as linguagens são desenvolvidas, e aí a criança aprende a obedecer às regras e normas e respeitá-la. No brincar ocorre um processo de troca, partilha, confronto e negociação propiciando novas conquistas individuais e coletivas.

Conforme LEONTIEV (1977), o brincar é o principal meio de aprendizagem da criança, que gradualmente desenvolve conceitos de relacionamentos causais, o poder de discriminar, de fazer julgamentos, de analisar e sintetizar, de imaginar e formular.

Pela oportunidade de vivenciar brincadeiras imaginativas e criadas por ela mesma, a criança pode acionar seus pensamentos para a evolução de problemas que lhe são importantes e significativos. Por meio das brincadeiras os professores observam e constituem uma visão do processo de desenvolvimento da criança em conjunto e de cada uma em particular, verificando sua capacidade de uso das linguagens (verbais e não verbais), suas capacidades sociais e dos recursos afetivos e emocionais que dispõe.

Portanto, o brincar é o trabalho da criança e é por meio de suas conquistas que ela afirma seu ser, proclama seu poder e sua autonomia, explora o mundo, faz pequenos ensaios, compreende e assimila gradativamente suas regras e padrões, absorve esse mundo em doses pequenas e toleráveis. Dessa forma, nenhuma criança brinca só para passar o tempo, sua escolha é motivada por processos íntimos, desejos, problemas e ansiedades.

O que está acontecendo com a mente da criança determina sua atividade lúdica; brincar é sua linguagem secreta, que deve ser respeitada mesmo quando for difícil apreender o seu sentido.

BRINQUEDOTECA NA ESCOLA

Um dos espaços mais importantes para o desenvolvimento da aprendizagem no ambiente escolar é a brinquedoteca.

Brinquedoteca (em Portugal Ludoteca) é uma coleção de jogos e brinquedos, organizada para o livre uso dos visitantes,

em sua maioria crianças e adolescentes, mas potencialmente também adultos, tendo em consideração o recente sucesso dos jogos de tabuleiro. Muitas escolas mantêm uma brinquedoteca de brinquedos educacionais como forma de substituir o clássico "playground" por algo que possa ensinar ao mesmo tempo que entretêm os alunos, tendo neles, objetivos pedagógicos que proporcionem interação entre colegas, aprendizado, coordenação motora e diversão.

A brinquedoteca é um espaço na qual as crianças e os adultos vão para brincar livremente, com todo o estímulo e incentivo à manifestação de suas potencialidades e também suas necessidades lúdicas. Muitos brinquedos, jogos variados e diversos materiais permitem que a expressão da sua criatividade se desenvolva de forma plena. (CUNHA, 1994, p. 13).

As brinquedotecas no Brasil começaram a surgir nos anos 80, aliado ao movimento mundial pela Associação Brasileira de Brinquedotecas, o Estatuto Internacional da Criança e do Adolescente, além da Associação Internacional pelo Direito da Criança Brincar (IPA), que congrega brinquedotecas de diversos países, e luta cada vez mais pelo brincar e pela qualidade dos brinquedos e brincadeiras.

Como toda ideia nova, apesar do encanto que desperta, tem que enfrentar dificuldades não somente para conseguir sobreviver economicamente, mas também para se impor como instituição reconhecida e valorizada no nível educacional. É um espaço criado com o objetivo de proporcionar estímulos para que a criança possa brincar livremente.

Segundo FRIEDMANN (1994), em uma sala vazia uma criança não pode exercer atividade livre, sua liberdade cresce na medida em que lhe são oferecidas possibilidades de ação, isto é, de opções.

A brinquedoteca foi criada como um sistema preventivo de aprendizagem, em que a psicologia pode resolver problemas emocionais e a brinquedoteca precisa preservar um espaço para a criatividade, para a vida afetiva, para o cultivo da sensibilidade, um espaço para a nutrição da alma, que preserve sua integridade, por meio de exercícios do respeito à sua condição do ser em formação.

Foi refletindo acerca dessa realidade, que não se vive só no Brasil, mas em toda América, que consideramos necessário resgatar o brincar como elemento essencial para o desenvolvimento integral da criança em sua criatividade, em sua aprendizagem, em sua socialização, enfim, em todos os ambientes e circunstâncias de sua vida: no lar, na vizinhança, na escola e na comunidade.

Com essa motivação surgem as brinquedotecas, com um projeto de educação não formal, pensando a educação e o lazer para as crianças, jovens e adultos, como um espaço de animação lúdico e criativo de socialização, transformando dia-a-dia pela imaginação espontaneidade e alegria de todos. (SANTOS, 1994, p.125).

MATERIAIS PEDAGÓGICOS E SUAS FUNÇÕES NA ALFABETIZAÇÃO

Os materiais pedagógicos são componentes fundamentais para o desenvolvimento de uma educação de qualidade. Sua utilização influencia a maneira como adultos e crianças sentem, pensam e interagem com o mundo, estabelecendo formas diversas de socialização e apropriação da cultura.

A diferença entre brinquedos pedagógicos e materiais pedagógicos pode ser muito pequena. Ambos objetivam uma aprendizagem, mas no material pedagógico o aspecto lúdico pode não estar presente, ele é um objeto construído durante o processo ensino-aprendizagem que se funda em três elementos articuladores básicos: o objeto pedagógico, a matéria-prima pedagógica e o substrato pedagógico.

O enfoque do trabalho está no desenvolvimento de habilidades que viabilizem a construção do conhecimento do aluno, que aprende a lidar com as informações que recebe, articulando-as com os conhecimentos anteriores. Isso resulta na ampliação de repertório e desenvolvimento de competências.

A principal idealizadora de uma concepção de educação que valoriza a educação de forma integral e com propostas voltadas ao desenvolvimento global do aluno, com materiais pedagógicos, foi Maria Montessori (1870-1952), filha única de um casal italiano de classe média. Formada em Medicina, ela dedicou sua vida à educação, sobretudo para crianças com necessidades especiais ou como moradoras de rua. Montessori elaborou propostas pedagógicas voltadas ao ambiente e materiais pedagógicos que trabalham aspectos mentais, espirituais e físicos da personalidade infantil.

Segundo MONTESSORI (1948), o potencial de aprender está em cada um de nós e isso era muito valorizado no seu trabalho pedagógico.

Os fundamentos do sistema Montessori são: a atividade, a individualidade e a liberdade, enfatizando os aspectos biológicos, pois, considerando que a vida é desenvolvimento, achava que era função da educação favorecer esse desenvolvimento. Segundo ela, é tarefa do professor preparar motivações, em um ambiente previamente organizado, e depois se abster de interferir, deixando o aluno livre para a exploração pessoal.

Os estímulos externos formariam o espírito da criança, precisando, portanto, serem determinados.

Assim, na sala de aula, a criança era livre para agir sobre os objetos sujeitos à sua ação, mas estes já estavam preestabelecidos, como os conjuntos de jogos e outros materiais que desenvolveu.

Ela acreditava que se os arranjos da sala de aula de ensino compreendiam bancos-carteiras enfileirados e pregados ao chão, diante da lousa e da professora, na Casa das Crianças (fundada por Montessori) tudo deveria ser concebido e construído de outra forma, valorizando as características das crianças: o mobiliário (mesmo os dos lavatórios e refeitórios) é pequeno, leve, solto, de modo que nesse ambiente miniaturizado

à sua medida, a criança pode movimentá-lo e movimentar-se livremente, privilegiando assim o ambiente educacional.

Além disso, foram criados os "materiais de desenvolvimento", que são postos ao alcance das crianças para manipulação, sem limite de tempo, para educar os sentidos, base do raciocínio e do juízo: caixas para abrir e fechar, formas sólidas para montar e encaixar, campainhas para ordenar em escalas e sons, superfícies ásperas e lisas para tocar e manusear, para crianças menores. Já as crianças maiores se deparam com formas de letras e números: a exploração visual e tátil desse material sucedia a "explosão" da escrita e da leitura.

Esta grande pensadora da educação nos mostrou a importância de fornecer a criança um ambiente lúdico para um desenvolvimento e uma aprendizagem mais significativa, pois ao brincar a criança movimenta-se em busca da parceria e exploração de objetos, comunica-se com outros, se expressa por múltiplas linguagens, além de descobrir regras e tomar decisões.

Hoje, a grande maioria das escolas aderiu ao brincar como uma das inúmeras formas de aprendizado. Algumas restringem as brincadeiras a exercícios repetitivos acabando por torná-los inúteis à educação.

Os principais materiais pedagógicos que valorizam e estimulam o processo de ensino e aprendizagem são:

Ábaco: permite a visualização do valor posicional, o que facilita a compreensão do sistema de numeração decimal. Utilizado como intermediário entre a construção da quantidade numérica e sua simbolização. Permitem a realização das operações de adição e subtração e números naturais, desenvolvendo a noção de quantidades numéricas, valor posicional, sistema de numeração, operações de adição e subtração.

Alfabeto móvel: utilizando este material, a criança desenvolverá seu espírito de observação, agilidade motora, habilidade de escrita e também a comunicação. Além disso, estará desenvolvendo seu nível de vocabulário, sua linguagem verbal se torna mais fluente e há maior interesse pelo conhecimento de palavras novas.

Alfabeto silábico: o trabalho da criança com este material permite a associação livre de sílabas, formando palavras e frases. Assim, a criança aprende a identificar e diferenciar letra e sílabas incentivando a leitura e escrita, desenvolvendo a agilidade motora, comunicação, habilidade escrita, nível de vocabulário, linguagem verbal, separação de sílabas, classificação de vogais e consoantes.

Bandinha Rítmica: o manuseio dos instrumentos mini reais fará com que a criança desenvolva o diferenciar entre os sons, passando a aprender a tocar cada instrumento individualmente, como também em grupo, desenvolvendo assim a coordenação motora, diferenciação entre sons, diferenciação e reconhecimento dos instrumentos musicais, ritmo e equilíbrio emocional.

Barras e medidas: adequado ao trabalho com medidas de comprimento.

Blocos lógicos: permitem que a criança desenvolva relações lógicas, imprescindíveis à formação de conceitos em Matemática.

Discos de frações: para crianças que iniciam

o trabalho com frações, materializando o raciocínio abstrato.

Escala Cuisenaire: a manipulação e uso do material levam a criança a construir ideias de número, por meio de um processo de descoberta pela comparação. As barras permitem a visualização das grandezas numéricas, sua composição e decomposição, além de permitir a aquisição de noções básicas para operações matemáticas, desenvolvendo a noção de número, tamanho, cor, composição e decomposição de números até 10, noção de adição e subtração, metade, dobro, triplo e comparação de tamanhos.

Material dourado: foi idealizada pela médica e educadora italiana Maria Montessori com o objetivo de auxiliar o ensino e a aprendizagem do sistema de numeração décima - posicional, as operações fundamentais, frações decimais, medidas, etc. Manuseando o material, a criança tem a possibilidade de fazer uma imagem concreta das relações numéricas que são abstratas. Isto torna o aprendizado muito mais agradável, desenvolvendo o raciocínio, numeração decimal-posicional, operações fundamentais, frações decimais e medidas.

Multiblocos: desenvolve a criatividade e noções de tamanho e forma, raciocínio lógico-matemático, raciocínio abstrato-reflexivo e classificação operatória.

Números e sinais: utilizando este material, a criança desenvolverá seu espírito de observação, agilidade motora, separação de sílabas, classificação de vogais e consoantes, reconhecimento dos números e seus sinais matemáticos, habilidade de escrita e também a comunicação. Além disso, estará desenvolvendo seu nível de vocabulário, sua linguagem verbal se torna mais fluente e há maior interesse pelo conhecimento de palavras e números novos.

Pinos mágicos: um brinquedo que não esgota a criatividade da criança, desenvolvendo o raciocínio lógico-matemático, raciocínio abstrato reflexivo e a classificação operatória.

Sólidos geométricos: permite a visualização concreta das figuras geométricas, desenvolvendo noções de espaço, tamanho e forma, comparação de tamanhos e diferenças e semelhanças entre os sólidos geométricos.

Tangram: do antigo Japão vem este jogo que permite às crianças conhecer as propriedades das figuras geométricas.

ORGANIZAÇÃO DOS MATERIAIS PEDAGÓGICOS

O ideal na organização dos materiais pedagógicos é agrupá-los por temáticas, como por exemplo: de alfabetização, de matemática e aqueles que podem ser utilizados por diferentes áreas do conhecimento.

É muito importante também deixá-los organizados de forma que o acesso facilite a retirada e reposição.

A IMPORTÂNCIA DO PROCESSO DA ALFABETIZAÇÃO

É na atividade lúdica que a criança se desenvolve em sua plenitude, resolve problemas, descobre coisas novas, supera os desafios, socializa-se e cresce do ponto

de vista físico-motor, sócio emocional e cognitivo. Dessa forma, brinquedos e materiais pedagógicos dispostos em cantos temáticos estimulam a expressão livre da criança, permitindo a representação do imaginário, o desenvolvimento da linguagem, a interação social, a estruturação da personalidade e a aproximação do real.

Através do brinquedo educativo, a pedagogia aparece justaposta ao lúdico. O brinquedo passa a ser visto também como algo de sério, consequente. Não é mais 'apenas o instrumento que as crianças utilizam para se divertir e ocupar seu tempo', mas é um objeto capaz de educá-las e torná-las felizes ao mesmo tempo. Com o brinquedo educativo, acaba-se a brincadeira, uma vez que fica a inutilidade, que muitos enxergam nas atividades lúdicas infantis. (OLIVEIRA, 1984, p.44)

Dentre esses campos temáticos podemos destacar brinquedos, jogos ou materiais pedagógicos que privilegiam a atividade motora, a concentração, a lateralidade, a socialização, a percepção corporal, o equilíbrio, a agilidade, a linguagem e o raciocínio lógico. Esses cantos temáticos também podem ser as disciplinas, exemplificados nos itens abaixo.

Em relação à Alfabetização com ênfase na leitura e escrita, destacam-se os seguintes materiais pedagógicos:

- Alfabeto móvel ou letras móveis:

Letras do alfabeto em material palpável (plástico, EVA, madeira);

Objetivo: trabalhar a memorização da escrita e a imagem da letra;

- Alfabeto ilustrado:

Palavras ligadas à imagem de figuras que fazem parte do vocabulário da criança, utilizando todas as letras do alfabeto;

Objetivo: promover a associação significativa entre imagem e palavra;

- Alfabeto móvel com suporte:

Várias letras do alfabeto em suporte com degraus para melhor visualização. No último degrau há um espaço destinado a montagem da palavra;

Objetivo: estimular o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, incluindo conceitos de ortografia e gramática;

- Dominó alfabético:

Peças contendo de um lado uma figura e do outro lado uma letra, o aluno deverá encaixar a figura com a inicial da mesma;

Objetivo: promover a associação entre imagem e letra inicial da palavra e memorização das letras;

- Bingo das letras:

Cartelas com letras variadas. Cada aluno recebe uma cartela, conforme o ditado das letras pela professora, os alunos marcam nas cartelas;

Objetivo: desenvolver de maneira lúdica a apropriação do sistema alfabético;

- Bingo das palavras:

Cartelas com palavras de grupos temáticos (animais, frutas, doces, brinquedos). Cada aluno recebe uma cartela, conforme o ditado das palavras pela professora, os alunos marcam nas cartelas;

Objetivo: desenvolver de maneira lúdica a apropriação de palavras para enriquecimento do vocabulário;

- Dominó silábico simples:

Peça dividida ao meio contendo de cada lado uma sílaba diferente. O aluno deve encaixar as peças formando palavras;

Objetivo: desenvolver habilidade de leitura e escrita e apropriação de conceitos de ortografia e gramática;

Já em relação à Alfabetização Matemática, destacam-se os seguintes materiais pedagógicos:

- Dominó de quantidade:

Dominó formado por peças com números e quantidades aleatórias em si;

Objetivo: aprender a contar, associar o numeral e a quantidade que ele representa;

- Material dourado:

Quadrinhos, barras, placas e blocos, geralmente de madeira;

Objetivo: auxiliar a realização e entendimento das operações matemáticas fundamentais e a relação unidade, dezena, centena e milhar;

- Blocos matemáticos

Peças no formato de quadrado, triângulo, retângulo e círculo em três cores diferentes e espessuras diferentes;

Objetivo: possibilitar a montagem das diferentes estruturas, desenvolvendo o pensamento lógico, noções de forma, cor, espessura, tamanho, nomenclatura, diferenças e semelhanças, além de desenvolver a imaginação e a criatividade;

- Tangram:

Material composto por dois triângulos grandes, um triângulo médio, dois triângulos pequenos, um quadrado e um paralelogramo;

Objetivo: possibilitar a criação de uma série de imagens, figuras e avaliações de perímetro, área e equivalência;

- Ábaco

Material com contas coloridas para auxílio nas contagens. Existe o ábaco aberto e o ábaco fechado;

Objetivo: utilizar como intermediário entre a construção da quantidade numérica e sua simbolização. Permite a realização das operações de adição e subtração e números naturais;

- Árvore pedagógica:

Um jogo atraente e divertido. São contas coloridas para encaixe no tabuleiro que é a árvore;

Objetivo: permitir o trabalho com a identificação de cores, quantidade, lateralidade, coordenação, operações de soma e subtração;

- Círculos fracionais:

Círculos coloridos e divididos em várias partes, as frações;

Objetivo: facilitar a construção de conceitos relativos à fração e a adição e subtração de fração de forma concreta;

O BRINCAR NO PROCESSO

Além dos materiais pedagógicos, os brinquedos e próprio ato de brincar oferecem excelentes oportunidades de desenvolvimento. Brincando, a criança experimenta, descobre, inventa, aprende e confere habilidades. Além de estimular a curiosidade, a autoconfiança e a autonomia, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração e atenção.

Brincar é indispensável à saúde física, emocional e intelectual da criança. Irá contribuir, no futuro, para a eficiência e o equilíbrio do adulto.

Brincar é um momento de auto - expressão e auto - realização. As atividades livres com blocos e peças de encaixe, as dramatizações, a música e as construções desenvolvem a criatividade, pois exige que a fantasia entre em jogo. Já o brinquedo organizado, que tem uma proposta e requer desempenho, como os jogos (quebra-cabeça, dominó e outros) constituem um desafio que promove a motivação e facilita escolhas e decisões à criança.

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 oportunidades que estão sendo oferecidas à criança por meio de brincadeiras e brinquedos garante que suas potencialidades e sua afetividade se harmonizem. 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 criança para o exercício da relação afetiva com o mundo, com as pessoas e com os objetos.

Um bichinho de pelúcia pode ser um bom companheiro. Uma bola é um convite ao exercício motor, um quebra-cabeça desafia a inteligência e um colar faz a menina sentir-se bonita e importante como a mamãe. Enfim, todos são como amigos, servindo de intermediários para que a criança consiga integrar-se melhor.

As situações problemas contidas na manipulação dos jogos e brincadeiras fazem a criança crescer mediante a procura de soluções e de alternativas. O desempenho psicomotor da criança durante o tempo em que brinca alcança níveis que só mesmo a motivação intrínseca consegue. Além disso favorece a concentração, a atenção, o engajamento e a imaginação. Como consequência, a criança fica mais calma, relaxada e aprende a pensar, estimulando sua inteligência.

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

A criança trata os brinquedos conforme

os recebe. Ela sente quando está recebendo por razões subjetivas do adulto, que muitas vezes, compra o brinquedo que gostaria de ter tido, ou que lhe dá status, ou ainda para comprar afeto e outras vezes para servir como recurso para livrar-se da criança por um bom espaço de tempo.

É indispensável que a criança se sinta atraída pelo brinquedo e cabe-nos mostrar a ela as possibilidades de exploração que ele oferece, permitindo tempo para observar e motivar-se.

A criança deve explorar livremente o brinquedo, mesmo que a exploração não seja a que esperávamos. Não nos cabe interromper o pensamento da criança ou atrapalhar a simbolização que está fazendo.

Devemos nos limitar a sugerir, a estimular, a explicar, sem impor nossa forma de agir, para que a criança aprenda descobrindo e compreendendo, e não por simples imitação.

A participação do adulto é para ouvir, motivá-la a falar, pensar e inventar. Brincando, a criança desenvolve seu senso de companheirismo. Jogando com amigos, aprende a conviver, ganhando ou perdendo, procurando aprender regras e conseguir uma participação satisfatória.

No jogo, ela aprende a aceitar regras, esperar sua vez, aceitar o resultado, lidar com frustrações e elevar o nível de motivação.

Nas dramatizações, a criança vive personagens diferentes, ampliando sua compreensão sobre os diferentes papéis e relacionamentos humanos.

As relações cognitivas e afetivas da interação lúdica propiciam amadurecimento emocional e vão pouco a pouco construindo a sociabilidade infantil.

O momento em que a criança está absorvida pelo brinquedo é um momento mágico e precioso, em que está sendo exercitada a capacidade de observar e manter a atenção concentrada e que irá inferir na sua eficiência e produtividade quando adulto.

Brincar junto reforça os laços afetivos. É uma manifestação do nosso amor à criança. Todas as crianças gostam de brincar com os pais, com o professor, com os avós ou com os irmãos.

A participação do adulto na brincadeira da criança eleva o nível de interesse, enriquece e contribui para o esclarecimento de dúvidas durante o jogo. Ao mesmo tempo, a criança sente-se prestigiada e desafiada, descobrindo e vivendo experiências que tornam o brinquedo o recurso mais estimulante e mais rico em aprendizado.

Guardar os brinquedos com cuidado pode ser desenvolvido com participação da criança na arrumação feita pelo adulto. O hábito constante e natural dos pais e do professor ao guardar com zelo o que utilizou, faz com que a criança adquira automaticamente o mesmo hábito, ocorrendo inclusive satisfação tanto no guardar como no brincar.

Toda essa interação da criança com o meio em que está inserida faz parte da ideologia do biólogo Jean Piaget (1896-1980), que se dedicou às pesquisas sobre o nascimento e a formação do conhecimento. Segundo ele, a inteligência humana somente se desenvolve no indivíduo em função de interações sociais que são, em geral, negligenciadas.

Se tomarmos a noção social nos diferentes sentidos do termo, isto é, englobando

tanto as tendências hereditárias que nos levam à vida comum e à imitação, como nas relações exteriores dos indivíduos entre eles, não se pode negar que, desde o nascimento, o desenvolvimento intelectual é, simultaneamente, obra da sociedade e do indivíduo. (PIAGET, 1973, p. 242)

O ponto para a aprendizagem na teoria piagetiana é o desequilíbrio. Isto é: o confronto com a realidade pode levar ao desequilíbrio, fase em que surge a assimilação (compreensão do mundo pelo sujeito segundo suas interpretações) e a acomodação (quando não existe uma estrutura cognitiva que assimile um novo estímulo ou uma nova informação).

Segundo Piaget (1973), assimilação é uma interação a estruturas prévias, podendo permanecer invariáveis ou são mais ou menos modificadas por essa interação, acomodando-se à nova situação. Já a acomodação é definida por Piaget, quando acontece uma modificação dos esquemas de assimilação sob a influência de situações exteriores, ou seja, sob a influência do meio.

O conhecimento é apreendido no momento da reequilibração, ou seja, da superação dos desequilíbrios. Tanto os conflitos quanto os desequilíbrios que nos têm ocupado provêm essencialmente da conceituação das ações, portanto, da compreensão das situações.

Todo esse processo faz com que o aluno reflita sobre cada etapa, resolva as suas situações e perceba sua importância nesse processo, levando-o ao seu desenvolvimento global, de forma lúdica e significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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.

Na infância os movimentos muitas vezes são simbólicos, fazendo com que a cada movimento seja uma representação do vivenciado ou não. 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.

Portanto a escola de educação infantil deve inserir o lúdico, jogos e brincadeiras em seu currículo para ampliar o desenvolvimento e a aprendizagem da criança para ajudar na alfabetização e letramento. É de suma importância um planejamento entre os professores para se chegar a um fim, a uma aprendizagem que integre o aluno ao conhecimento.

O projeto pedagógico é parte fundamental desse processo de ensino aprendizagem e, especialmente no desenvolvimento de uma compreensão da realidade.

Com as vivências musicais as escolas buscam mais neste momento oportunizar trocas afetivas na alfabetização, na expressão sonora e com atividades relacionadas a cada indivíduo.

Neste contexto, professores e alunos,

não são meros consumidores de materiais, executores de programas de ensino, mas são todos criadores e produtores dos saberes, uns aprendem com os outros, é uma relação de troca.

A construção do conhecimento nos espaços escolares precisa ser uma ação coletiva que acontece mediante pesquisa e leva os agentes a uma postura interdisciplinar, segundo Fazenda (1994). A escola é uma instituição social, espaço de formação de novas gerações, mas não exclusivo.

Com a conclusão deste trabalho, percebe-se que o importante é deixar a criança em qualquer local em que seja favorável a ela, pois seu processo de construção do conhecimento tem os dois lados, o que ela traz com a convivência do meio e com a socialização escolar.

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

ALMEIDA, Paulo Nunes de. Educação Lúdica - Técnicas e Jogos Pedagógicos. 6ª Ed. _ Rio de Janeiro: Loyola, 2003.

CUNHA, Nyelse Helena Silva. Brinquedoteca: um mergulho no brincar. São Paulo: Maltese, 1994.

FRIEDMANN, Adriana. Brincar, crescer e aprender: o resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1996.

KISHIMOTO, Tisuko Morchida. O jogo e a educação infantil. SP: pioneira, 1995.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogos tradicionais infantis: O jogo, a criança e a educação. Petrópolis: Vozes 1993.

OLIVEIRA, P. S. 1984. O que é Brinquedo? (2), São Paulo, Brasiliense. Benjamin, 1983, p. 114. 72. Boyer, 1994, p. 68.

PIAGET, Jean. A Construção do Real na Criança. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

SANTOS, Santa Marli P. dos (org.). Brinquedo e Infância: um guia para pais e educadores. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

SANTOS, M. P. 2000. Educação Inclusiva e a Declaração de Salamanca: Consequências ao Sistema Educacional Brasileiro. In Revista Integração, nº 22, MEC. Secretaria de Educação Especial.

VIGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984. (org.). O brincar e suas teorias. SÃOPAULO: PIONEIRATHONSON Learning, 2002.

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

A CONTRIBUIÇÃO DO PSICOPEDAGOGO NAS INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS

RESUMO: O presente artigo tem por objetivo analisar a contribuição do psicopedagogo nas Instituições Educacionais, como o psicopedagogo poderia ser útil atuando com a equipe escolar nos avanços e melhoria do processo ensino/aprendizagem. Foi realizada uma revisão bibliográfica sobre o que estabelece as leis e que assegura a educação infantil, conceitos de aprendizagem e dificuldades de aprendizagem e a relação com o desenvolvimento. Posteriormente é apresentado o brincar como grande capacidade do desenvolvimento de habilidades psicomotoras, afetivas, cognitivas, apontamentos do psicopedagogo para encontrar maneiras de solucionar os problemas relacionados com a aprendizagem e com o comportamento. A Psicopedagogia tem como objetivo de compreender e desvelar o não aprender, despertando as potencialidades da criança mediante de atividades lúdicas, formulando as hipóteses e apresentando o diagnóstico para uma posterior intervenção. O psicopedagogo colabora na reflexão-ação, auxiliando todos os envolvidos nas instituições educacionais a reconstruírem suas práticas pedagógicas. O psicopedagogo pode também praticar ações junto aos pais e familiares na buscando melhorias nas relações entre a criança e os familiares frente aos desafios do cotidiano. O artigo tem o objetivo de expor contribuições do psicopedagogo em ações infantis. A pesquisa faz levantamento bibliográfico, consultando trabalhos científicos, livros e documentos na internet. Nesse trabalho, é apresentado um dos potenciais, o lúdico. As brincadeiras infantis têm uma implicação direta no desenvolvimento psicomotor das crianças e sua ação no desenvolvimento das habilidades e aprendizagens. Importante que as atividades lúdicas sejam descontraídas, atraentes, para que a criança sinta satisfação no que esteja aprendendo.

Palavras-chave: Psicopedagogo; Educação; Qualidade; Jogos; Brincar.

INTRODUÇÃO

O presente estudo realiza uma reflexão sobre o desenvolvimento das crianças e a importância do psicopedagogo para intensificar as habilidades dos pequenos em seu desenvolvimento. O trabalho deste profissional envolve toda a equipe pedagógica, a direção, os professores, as famílias, as crianças e a equipe de funcionários para buscar compreender como acontece a relação ensino-aprendizagem. A bibliografia apresentada mostra as vantagens do trabalho do psicopedagogo, auxiliando na melhoria da qualidade da Educação valorizando as múltiplas infâncias em que as crianças são protagonistas de suas próprias historias e produtoras de cultura. No brincar encontramos o principal recurso psicopedagógico, as trocas e o desenvolvimento integral.

A EDUCAÇÃO DE QUALIDADE NAS INSTITUIÇÕES INFANTIS

A Educação Infantil brasileira teve uma longa trajetória e alguns avanços, com a Constituição de 1988, em seu Artigo 208, incisos I e IV, foi reconhecida como dever do Estado e direito da criança. A constituição define que a educação infantil seja destinada a crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos, não sendo obrigatório mas um direito que o município e estado tem obrigação de cumprir. A LDB Lei de Diretrizes e Bases nos seus artigos 29, 30 e 31 estabelece e assegura o direito da Educação Infantil, prioriza uma educação de qualidade e garante que o ensino seja ministrado por profissionais qualificados. O Estatuto da Criança e do Adolescente em todos seus artigos garantem direito de qualidade e também determina a responsabilidade dos pais enquanto família. Com o passar dos anos as concepções de infância e de Educação passam por etapas e com isso surgem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, instituídas pela Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 do CNE/CEB. Cabe ressaltar que este documento contempla a mudança feita pela Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013 à LDB 9394/96, a qual estabelece a pré-escola para crianças de 4 a 5 anos e não mais, como relatavam os documentos anteriores.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010, p. 12) citam a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica e caracterizam a criança enquanto sujeito de direitos, que é histórica e produz cultura, por meio do brincar, na qual ela fantasia, observa, aprende, posiciona-se, experimenta e constrói sentidos sobre tudo que a cerca. Esta perspectiva busca valorizar a criança enquanto ator social que possui voz e deve ser ouvida pelos adultos.

As brincadeiras têm grande significado no período da infância, por apresentar uma ação mais alegre e prazerosa, o lúdico é uma ferramenta de grande importância e com um imenso fundamento nas questões referentes à aprendizagem (FREIRE, 2005, p.112). Tornando assim o brincar é considerado o principal instrumento pedagógico, em especial na educação infantil.

O PAPEL DO PSICOPEDAGOGO

A Psicopedagogia surgiu para colaborar com a educação num processo dinâmico, contínuo e preventivo.

A psicopedagogia se ocupa da aprendizagem humana, que adveio de uma demanda o problema de aprendizagem, num território pouco explorado, situado além dos limites da psicologia e da própria pedagogia – e evoluiu devido à existência de recursos, ainda que embrionários, para atender a essa demanda constituindo- se numa prática. Como se preocupa com o problema de aprendizagem, deve ocupar-se a principio do processo de aprendizagem. Portanto, vemos que a psicopedagogia estuda as características da aprendizagem humana: como se aprender, como essa aprendizagem varia evolutivamente e está condicionada por vários fatores, como se produzem as alterações na aprendizagem, como reconhecê-las, tratá-las e a prevenilas. (BOSSA, 2007, p. 24).

Na Teoria Psicogenética de Henri Wallon (1981, p.70) a aprendizagem está focada na inter-relação dos domínios funcionais (afetividade, ato motor, ato mental), mediante "a cada estágio, um dos domínios predomina e o exercício e amadurecimento de um, interfere no amadurecimento dos outros". O processo de aprendizagem é desencadeado a partir da motivação e está intimamente ligado às relações de troca que se estabelece com o meio e nas situações sociais, o interesse é importante para que a criança tenha motivos para se apoderar-se do conhecimento.

As novidades das primeiras experiências escolares, em que o novo ambiente e a sala de convivência apresentam a sensação de perda da liberdade, medo, insegurança, com novas regras. As atividades lúdicas trazem conforto por darem mais liberdade à criança para se expressar e desenvolver-se plenamente, mediante os jogos e brincadeiras é possível o trabalho de vários domínios. Por meio destas atividades o psicopedagogo pode relacionar se de forma natural com a criança e com isso favorecendo o desenvolvimento da mesma, além de melhor avaliar o desempenho da criança quanto às habilidades apresentadas.

A Psicopedagogia Institucional analisa a instituição escolar como um todo, equipe escolar, as metodologias, o currículo, para auxiliar no sucesso educacional. O trabalho do Psicopedagogo relaciona se com o prevenir e o solucionar o fracasso escolar. É um trabalho preventivo que se refere:

A assessoria junto a pedagogos, aos orientadores e aos professores, tem como objetivo trabalhar as questões pertinentes às relações vinculares professor-criança e redefinir os procedimentos pedagógicos, integrando o afetivo e cognitivo, por meio da aprendizagem de conceitos, nas diferentes áreas do conhecimento. (FAGALI, 1993 p. 10).

Para se chegar a um diagnóstico escolar, o psicopedagogo procede com a coleta dos dados, sendo este um processo com atividades que combine análise documental, entrevistas com aluno, com professores e equipe pedagógica, com a família do aluno, observações diretas ao aluno tanto na

aprendizagem quanto nas relações dele. (PORTO, 2006).

"Conforme a autora Márcia Mourão, "na antiguidade a educação acontecia no cotidiano de cada indivíduo", por meio da convivência com os membros mais velhos da comunidade, os amigos e os vizinhos, as pessoas interiorizavam os valores, e as normas sociais do ambiente em que viviam também a educação para o trabalho era assim executada, os jovens, a partir do momento em que adquiriam condições para trabalhar, eram colocados como aprendizes de ofício, trabalhando junto com os adultos, para aprenderem uma profissão. (MOURÃO et al, 2008, p.05)

Conforme Jorge Visca nos relata que a psicopedagogia,

É inicialmente uma ação subsidiária da Medicina e da Psicologia, perfilou-se como um conhecimento independente e complementar, possuída de um objeto de estudo o processo de aprendizagem, e de recurso diagnósticos, corretores e preventivos próprios. Visca (1987.p, 9)

Para Jorge Visca (1991, p.25), dentro do esquema evolutivo da aprendizagem, de um nível de aprendizagem que se refere à apreensão da cosmovisão do grupo familiar, para ele, a criança toma como principal objetivo de interação os membros do grupo familiar e as relações dos mesmos entre si e com os objetos, em função de uma escala de valores, a frequência, a intensidade e a alternância de tais interações constituem um nível que determina a percepção de mundo. A evolução da aprendizagem começa no grupo familiar, e as relações entre si, com objetos e valores, tais interações constituem e determina a percepção de mundo.

OS JOGOS COMO RECURSOS DA PSICOPEDAGOGIA

Existem vários tipos de jogos e maneiras de classificá-los as de mais fácil compreensão são aquelas em que o crescimento psicossocial é protagonista do desenvolvimento infantil. Segundo Almeida (2009, p. 11) os jogos podem ser descritos das maneiras seguintes: jogos afetivos, cognitivos e corporais.

Nos jogos afetivos há a presença de trocas afetivas por parte dos membros durante a realização, estes visam o desenvolvimento de habilidades pessoais em relação à defesa e ligação com terceiros. Conforme esclarece Almeida (2009, p. 2):

"com o jogo, busca-se que a criança possa desenvolver a noção do ser a partir da ideia do fazer e nunca a ideia do ser a partir do ter".

Para os jogos cognitivos, eles fomentam a oportunidade de uma aprendizagem satisfatória, por requerer atenção e concentração e também contribuírem para o desenvolvimento do raciocínio lógico – matemático, neste caso, é trabalhado comportamentos que auxiliarão a criança em suas atividades acadêmicas.

Em jogos corporais, a atividade motora se da pela disposição do indivíduo em usar do corpo para exercer ações motoras que possibilitarão o alcance do desejado. Segundo Almeida (2009) estes tipos de jogos, de forma geral, podem trabalhar outras características importantes no que diz respeito à educação

das crianças.

Tanto para Vygotsky (1984) como para Piaget (1975), o desenvolvimento não é linear, mas evolutivo e, nesse trajeto, a imaginação se desenvolve. Uma vez que a criança brinca e desenvolve a capacidade para determinado tipo de conhecimento, ela dificilmente perde esta capacidade. Com a formação de conceitos se dá a aprendizagem e no brincar está um dos maiores espaços para a formação de conceitos (DALLABONA; MENDES, 2004, p.109).

A Psicopedagogia traz em seus estudos a importância de introduzir os jogos como forma de tornar o aprendizado um processo mais dinâmico e interdisciplinar nas práticas de sala de aula de tal maneira que estas podem contribuir para o sucesso escolar.

É essencial que dentro da escola haja um espaço para o desenvolvimento global e harmonioso de brincadeiras, jogos e outras atividades lúdicas. O educando não deve ser impedido de assumir a sua corporeidade, ficando horas imobilizadas em sala de aula, nem mesmo o educador em assumir a sua corporeidade profissional ficando preso a conteúdos predeterminados. Segundo Campos (apud AMARAL, 2003, p. 230),

O uso do jogo é formativo em dupla mão de direção: junto ao aluno e ao professor. Para o professor, o jogo tem potencial de promover novas e melhores formas de ensinar em geral, para qualquer disciplina, diferentes maneiras de interagir com a turma e de se posicionar dentro da sala de aula, como coordenador das atividades e facilitador do aprender do aluno em vez de centro irradiador das decisões e do saber.

Segundo Visca (1991, p. 20), os jogos podem ser classificados em jogos lógicos, jogos afetivos e jogos sociais. Os primeiros desenvolvem o raciocínio, os afetivos estimulam a emoção e os jogos sociais auxiliam na aquisição de condutas próprias do meio.

- Jogos lógicos: Jogos que permitem o exercício da correspondência termo a termo, figurativa e numeral, a classificação, a seriação e a compensação, elaboração de estratégias espaciais, capacidade de antecipação, motricidade, controle da impulsividade, ampliação do campo visual e percepção.

- Jogos afetivos e sociais: Além dos conteúdos lógicos desenvolvidos pelos jogos, o educador pode também classificá-los com base nos conteúdos afetivos e sociais, que sempre aparecem relacionados (DOHME, 2003). Esses conteúdos podem ser: autodescoberta, autonomia, autoestima, relações interpessoais saudáveis, cooperação, capacidade de liderar e ser liderado, entre outras.

Visca propõe um estudo da classificação dos jogos lógicos com base na história da humanidade, relacionando os conteú•dos dos jogos com situações vividas por diferentes povos ao longo da história.

Para ele, a primeira família de jogos está relacionada ao medo do desconhecido, e o povo chinês originou essa família. Por necessidade de conhecer o desconhecido, como se pudessem adivinhar características dele antes de enfrentá-lo, desenvolveram,

com búzios de pedra e madeira, jogos com pontos e desenhos que originaram os dados, os dominós e as cartas de baralho. Estas receberam características diferenciadas quando levadas para a Europa, e originaram os baralhos espanhóis e italianos, que usamos hoje.

Os jogos dessa família permitem o exercício da correspondência termo a termo, figurativa e numeral, a classificação, a seriação e a compensação.

A segunda família descrita por Visca originou-se dos povos da Índia, que com medo dos inimigos criaram um jogo denominado chaturana, em que quatro exércitos lutavam, dividindo-se em exércitos de homens e mulheres. Acredita-se que essa seja a origem dos jogos que hoje conhecemos como xadrez e dama, que na Idade Média receberam fortes influências da igreja, criando as peças conhecidas como bispo, rei e rainha.

Os jogos dessa família desenvolvem aspectos cognitivos e sociais, permitido a elaboração de estratégias espaciais, a capacidade de antecipação, a motricidade, o controle da impulsividade, a ampliação do campo visual e a percepção.

A terceira família tem como necessidade encontrar mecanismos que auxiliem os indivíduos em estratégias espaciais, prevenindo que se percam. Está relacionada aos fenícios, que tinham suas atividades voltadas para a navegação e normalmente percorriam os mares em três barcos. A partir de jogos como Trilha e Tateti, desenvolveram percursos que os auxiliavam na movimentação em espaços uni, bi e tridimensionais.

Como exemplos de jogos dessa família, temos atualmente a Trilha, o Jogo da Velha, o Ligue 4, Batalha Naval, entre outros que permitem o desenvolvimento da antecipação, da investigação do espaço, da afetividade, da viso motricidade e da •interseção.

A quarta e última família relaciona-se aos povos contemporâneos, que têm como necessidade maior aprofundamento no conhecimento e nos aspectos psicológicos. Piaget é um autor que se refere a esses jogos. São exemplos desses jogos o Cara a Cara,

Imagem & Ação, Senha, Lince, desenvolvendo aspectos como a classificação e a afetividade.

Piaget (1972, p. 17) relata que o jogo é um caso típico das condutas negligenciadas pela escola tradicional, dado o fato de parecerem destituídas de significado funcional. Mas esta visão simplista não explica nem a importância que as crianças atribuem aos jogos e muito menos a forma constante de que se revestem os jogos infantis, simbolismo ou ficção. O jogo funciona especialmente na infância pelo fato de o pensamento infantil envolver imaginação, fantasia e a necessidade de objetos concretos para expressar sentimentos, como também fazer dos brinquedos ferramentas para as brincadeiras que se configuram como jogos a partir do momento em que as crianças tentam estabelecer regras para variar um pouco a brincadeira.

Segundo Piaget (Piaget, 1971, p.110) o conhecimento não está no sujeito-organismo, tampouco no objeto-meio, mas é decorrente das contínuas interações entre os dois. Para ele, a inteligência é relacionada à aquisição de conhecimento na medida em que sua função

é estruturar as interações sujeito-objeto. Assim, para Piaget, todo o pensamento se origina na ação, e, para se conhecer a gênese das operações intelectuais, é imprescindível a observação da experiência do sujeito com o objeto.

Em cada momento e em todo o decorrer da vida humana, o processo adaptativo tem funcionamento idêntico, procedendo por dois mecanismos indissoluvelmente ligados, assimilação e acomodação (CASTRO, 1974, p.166).

A assimilação é definida por Piaget como uma forma de adaptação do sujeito ao meio. Ocorre assimilação quando o sujeito incorpora os dados externos aos esquemas que possui. A acomodação é a modificação necessária dos esquemas para poder incorporar esses dados externos (PIAGET, 1973 apud MARTIN, 2007, p.14).

Para Piaget, o conceito de aprendizagem é muito mais abrangente do que o significado com que é normalmente utilizado. Ela não se esgota no sentido da experiência mediata, mas, juntamente com o processo de equilibração, assume a dimensão do próprio desenvolvimento da estrutura cognitiva, o que significa crescimento biológico e intelectual do indivíduo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio de uma pesquisa bibliográfica fundamentada em diferentes autores e da prática de atuação na Educação Infantil, foi possível conhecer o aspecto legal da educação, e com a revisão de Literatura mostrou se ainda os benefícios do trabalho do psicopedagogo. O psicopedagogo faz uso de jogos, ensina, media atividades lúdicas, organiza ação educativa, permiti e desenvolve aspectos cognitivos e sociais, caracterizando assim um processo de relacionamento entre escola, família e psicopedagogo, o qual interage como profissional nas dificuldades e necessidades do ambiente escolar, e ou indivíduos.

A atuação do psicopedagogo que auxilia no processo de ajustes da metodologia, nas avaliações e manifesta a importância do lúdico no processo de ensino e de aprendizagem, por meio de jogos, brincadeiras, como recurso para vencer as dificuldades de aprendizagem, de estimula a vontade de aprender; e estabelece vínculo tanto o afetivo como o social.

O uso do brinquedo/jogo educativo com fins pedagógicos para situações de ensino-aprendizagem é de grande relevância para desenvolvê-lo, utilizando o jogo como ferramenta de ensino-aprendizagem na construção de conhecimento, introduzindo as propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora.

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), Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Rede Municipal de São Paulo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Anne. Ludicidade como instrumento pedagógico. Disponível em https://www.cdof.com.br/recrea22.htm. Acesso em 28 dez. de 2018.

BOSSA, N. A. A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática. 3ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2007. p.24

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n.º 9394/96. Brasília. MEC.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: 2010. p.12

. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, Art. 3º. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em 28 dez. 2018.

CASTRO, A. D. de. Piaget e a didática: ensaios. São Paulo: Saraiva, 1974. Constituição da Republica Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal. Edições Técnicas, 2008.

DALLABONA, Sandra R.; MENDES, Sueli M. S. O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educar. Revista ICPG: jan/mar. 2004.p.109

FAGALI, Eloisa Quadros; VALE Zélia Del Rio do. Psicopedagogia institucional Aplicada: aprendizagem escolar dinâmica e construção na sala de aula. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993. p.10

FREIRE, Paulo. Educação e mudança. São Paulo: Paz e terra, 28ª ed. 2005. p.112
MARTIN, D. F. A aprendizagem em Paulo Freire e Piaget. Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia. Faculdade de Ciências Unesp - Campus de Bauru. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". 53 f. 2007.

PIAGET, Jean. A Epistemologia Genética. Trad. Nathanael C. Caixeira. Petrópolis: Vozes, 1971. 110p.

PORTO, Olívia. Psicopedagogia institucional: teoria, prática e assessoramento Psicopedagógico. Editora Wak, 2006.

VISCA, J. Clínica psicopedagógica: epistemologia convergente. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

. Psicopedagogia: novas contribuições. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.

WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. Lisboa: Edições 70, 1981.

A CONSTRUÇÃO DE VALORES NA ESCOLA

RESUMO: Este artigo tem por objetivo apresentar o estudo do tema sobre a construção dos valores na escola, tema este que tem sido muito debatido hoje. Fundamentado com base em autores como AQUINO, NIEVES ALVARES, VYOGSTKY e outros, vem abordar sobre a importância dos valores e seu ensinamento, qual o papel social da escola como transmissora de valores. Qual o papel da ética dentro do currículo brasileiro. O tema traz também a questão da responsabilidade dos pais nesta construção em paralelo ao do professor e escola, para juntos se chegarem a uma escola cidadã, exercendo seu papel na vida dos alunos e formando assim alunos conscientes de seu papel como agente social de transformação.

Palavras-chave: Ética; Valores; Construção; Papel.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem por objetivo apresentar o estudo do tema à construção dos valores na escola, sendo hoje um dos grandes assuntos tratados na sociedade. Fundamentado com base em autores como VYGOTSKY, AQUINO, NIEVES ALVARES, e outros, vem abordar sobre a base teórica pesquisa, a importância dos valores morais e éticos e seu ensinamento dentro da instituição escolar hoje.

Tem-se como metodologia a pesquisa bibliográfica que busca observar qual o papel da ética e moral como valores, dentro da instituição escolar e dentro do currículo brasileiro. A pesquisa com base em Vygotsky traça a construção dos valores com base na interação social.

Quando temos discussões sobre gênero, respeito, preconceito tanto nas mídias e na sociedade, como foco de agressões físicas e verbais, devemos repensar sobre o que estamos ensinando para as crianças e jovens. Aqui frisamos a preocupação dos valores para reorganização de uma sociedade mais justa e responsável.

O artigo permeia sobre a responsabilidade dos pais ao tema e o papel dos professores e da escola nesta construção de valores, formando juntos um educando ciente de seu papel de cidadão e uma escola que exerce a cidadania como transmissora de valores no meio social. Cabe assim, a cada um exercer seus papeis com extrema responsabilidade.

A IMPORTÂNCIA DA CONSTRUÇÃO DE VALORES

A convivência do homem em si se dá, há muitos anos e com certeza em vários momentos houve desacordos de opiniões. Vemos hoje a importância de fazermos uma reflexão sobre os valores hoje.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000), os valores regem a conduta humana, usamos a palavra ética para podermos exemplificar e servir como referência o conjunto de princípios e normas que um grupo estabelece para o convívio, para o exercício profissional.

A humanidade tem mudado a cada dia, as pessoas mudaram seu modo de vida, passaram de escravos, a homens livres, podem exercer direitos iguais. Na idade média se usava a tortura por meio de extorsão, hoje, aqueles que recorrem a esse tipo de tratamento são considerados imorais, indignos do convívio dos outros, porque estão violando os direitos humanos das pessoas.

Toda mudança da história mundial passou por reflexões, para poder chegar hoje nos direitos humanos, e essa reflexão está presente em nossos dias amparada pela Constituição Brasileira de 1988 existe amparo para a cidadania e valores morais.

Segundo FADIMAN (1986), há a conceituação deixada por Skinner, psicólogo americano, na qual sinaliza as influências que o meio ambiente exerce sobre as pessoas, levando-as a terem um comportamento ou outro. Seus estudos incluíram o campo da educação, valorizando as recompensas para a aquisição de bons comportamentos e a

punição para a correção dos inadequados.

Na esfera da moral, em PIAGET (1977), existe a ideia de noção de justiça na criança, ao referir-se a uma oposição existente entre dois tipos de respeito, e consequentemente, entre duas morais: a de obrigação e a de cooperação. Uma trata do dever, a outra do respeito mútuo. Quando a criança desenvolve uma formação baseada na justiça de cooperação é possível que ela possua um senso de justiça igualitário ao longo de sua vida.

LA TAILLE (2002), descreve o cenário da educação infantil apontando as duas grandes fontes educacionais da criança: família e escola, como agentes que devem tornar claras os seus valores e definições sobre uma vida plena. A sociedade e a mídia acabam ocupando um espaço considerável na formação desses conceitos fundamentais.

Tendo em vista os vários fatores que compõem a personalidade do ser humano, torna-se importante o exercício de compreender que formas de valor podem estar presentes nas pessoas. Dependendo das características existentes desde o nascimento, somadas as aprendizagens e experiências vividas, resultará em diferentes valores encontrados em cada um. A criança recebe influência de seu meio social. Caso ela não obtenha valores de uma vida mais total, dificilmente formará um conceito interno a respeito.

Para uns, trata-se de simples costume: o hábito de certas condutas valida-se. Para outros, a equação deveria ser invertida: determinadas condutas são consideradas boas, portanto, devem ser praticadas: neste caso, o juízo seria o carro-chefe da legitimação das regras. (PCN, 2000, p.75).

Aquele que possui valores próprios tem maior chance de resistir às atribulações que a vida reserva.

Os objetivos de justiça, igualdade, solidariedade e sua coerência estão no art. 3 da constituição e no título II, art. 5º (1988), existem também as bases morais escolhidas pela sociedade brasileira.

Os educadores têm um papel relevante para seus alunos, bem como aos pais deles. É papel de liderança que deve estar presente todo dia na vida das crianças e adolescentes. Declarar valores pessoais e estimular o seu desenvolvimento pode auxiliar nesta tentativa. Em qualquer oportunidade de tempo, desde que seja feito.

Pensando em formar valores nos educandos, os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000), separaram todo um estudo sobre ética e temas transversais e enfatizam três pontos importantes no trabalho de ética: o 1º refere-se ao núcleo moral, ou os valores eleitos como necessários para o convívio entre os membros dessa sociedade; o 2º a democracia como caráter da sociedade brasileira, como regime político e como expressão de diferenças de opinião, em palavras e o 3º ao caráter abstrato dos valores abordados.

A escola tem um poder sem limites para transmitir esses valores, pelos professores, livros, e até pela própria organização escolar passa-se para os alunos comportamentos que devem ser seguidos e observados.

Os exemplos são fortes, amigos e inimigos na questão de moral e ética. Quando

você observa alunos que têm condutas diferentes da maioria, observa-se que ele está aprendendo com alguém que não é do seu convívio, despertando muitas vezes a atenção de pais e professores.

A escola tem um caráter ideológico ligado às atitudes e valores, em que se dá o propósito para a educação. A formação de cidadãos com conhecimentos disciplinares e sociais dá-se dentro do espaço escolar, porém não só dentro deste espaço, ele está interligado com a família e a sociedade.

A educação escolar tem uma natureza social que é a função de ajudar o aluno a assimilar a experiência coletiva, historicamente acumulada e culturalmente organizada, fazendo com que o aluno participe e colabore no seu desenvolvimento.

A escola ao advogar pela formação integral, não pode delegar ou abandonar sua responsabilidade na aprendizagem de atitudes e valores para outras instituições, deverá reforçar ampliar e compensar o que os alunos trazem em do seu convívio social de fora.

Porém, nem toda responsabilidade da educação de valores e atitudes devem recair sobre a escola. A escola pode aspirar tornar-se um espaço de construção de valores comuns que expressem uma articulação entre os da própria comunidade e aqueles que seriam razoáveis promoverem.

A escola participa da formação moral de seus alunos. Valores e regras são transmitidos pelos professores, pelos livros didáticos, pela organização institucional, pelas formas de avaliação, pelos comportamentos dos próprios alunos, e assim por diante. (PCN´s, 2000 p.73)

Os valores são metas e referências em nossa vida, nos orientam em relações as nossas opiniões e as ações que devemos tomar.

Segundo COTRIM (2000), existem dois tipos de valores: os valores terminais, ligados à justiça, liberdade, etc., e outro com um caráter mais instrumental, responsabilidade, solidariedade, etc., que estão centrados na maneira de agir do indivíduo. Os valores condicionam a forma pela qual as pessoas percebem e representam o mundo e a maneira em que se situam nele.

Para o educador, a seleção e a configuração a qual ele escolhe, orienta a ação educativa tornando-o transmissor de modelos e valores por eles assumidos e transmitidos para seus alunos.

A atitude é uma predisposição a reagir, de uma determinada maneira, diante de um objeto, fato, ideia, pessoa, grupo ou situação. É individual, mas sua construção é social, muito influenciada pela história pessoal e pelos grupos sociais de referência aos quais pertence.

Ao passo que os valores se fundamentam na própria ação e que explicitam ou defendem, as atitudes fazem parte das características diferenciadas de uma pessoa ou personalidade.

Moral e ética, às vezes, são palavras empregadas como sinônimos: conjunto de princípios ou padrões de conduta. Ética pode também significar Filosofia da Moral, portanto, um pensamento reflexivo sobre os valores e as normas que regem as condutas humanas. (PCN´s,2000, p. 69)

Segundo os PCN'S, algumas experiências já foram feitas para o estudo da ética dentro do currículo escolar, classificadas por tendências de formação moral. São elas:

- Tendência filosófica: usa as ideias dos antigos filósofos gregos. Não se preocupando com a apresentação do bem ou do mal, mas sim nas opções do pensamento ético, para que cada um, escolha o que achar melhor.
- Tendência cognitivista: o raciocínio e a reflexão sobre as questões morais e a não apresentação de um elenco de valores a serem aprendidos. Os dilemas morais são discutidos em grupo, como debates, fazendo também que cada um escolha o melhor.
- Tendência afetivista: busca fazer que os alunos encontrem seu próprio equilíbrio e suas possibilidades de crescimento através de técnicas psicológicas.
- Tendência moralista: Ensinar valores e levar os alunos a atitudes consideradas corretas. Uma forma de doutrinação.
- Tendência da escola democrática: Trata de democratizar as relações entre os membros da escola, cada um podendo participar da elaboração das regras, das discussões e das tomadas de decisão a respeito de problemas ocorridos na instituição.

Dentro desta última tendência é que vive hoje a escola. As relações sociais são extremamente vividas, com troca de experiências, a atitude fala muitas vezes mais do que o próprio escrito moral. "A democracia é, portanto, um modo de convivência humana e os alunos devem encontrar na escola a possibilidade de vivenciá-la. Daí a importância de se promover experiências de cooperação no seu seio". (PCN'S, 2000, p.92)

Dentre as tendências que já foram experimentadas, observou-se que cada uma tem um papel importante, fazendo assim que se faça a transversalidade entre todas elas. Pois as questões éticas encontram-se em nosso dia a dia praticamente em tudo que se faz.

Então, observa-se que as questões relacionadas à ética e a valores morais estão dentro em toda a parte do currículo, não tendo que ser um tema estudado de forma isolada, ao contrário, usa-se em todos os momentos levar o aluno a uma reflexão, a um pensar sobre as atividades humanas.

A transversalidade segundo os PCN's é justificada em vários momentos, porém com destaque em três:

1) Não refazer o erro da má experiência da Moral e Cívica, isolada do currículo;
2) A problemática da moral está presente em todas as experiências humanas e deve ser enfocada nas diversas matérias;
3) Ajuda o aluno a não dividir a moral num duplo sistema de valores, aqueles que se falam e aqueles que, de fato, inspiram as ações.

Segundo NIEVES (2002), para que se possa trabalhar a transversalidade de maneira efetiva, por exemplo, na questão saúde, educação ambiental, educação para paz e outros temas, é necessário que os professores tenham sensibilidade e a preparação necessárias para conhecer os principais problemas que afetam a sociedade em geral, alunos em particular: as necessidades na promoção da saúde, os problemas do meio ambiente, suas causas e seus efeitos e outros. É necessário que os

professores tenham algumas representações adequadas sobre estas questões, que lhes permitam propor atividades didáticas com o devido enfoque.

O sócio interacionista defendido por VYGOTSKY in: REGO (1995) elaborou a abordagem sócio interacionista que tem como base caracterizar os aspectos típicos humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características ocorreram ao longo da história humana e durante o desenvolvimento de um indivíduo. Segundo VYGOTSKY in: REGO (1995), dentro deste estudo dividiu-o em três temas sendo: a) o primeiro buscava compreender a relação entre os seres humanos em seu ambiente físico e social, b) a segunda as novas formas de atividade que fizeram com que o trabalho fosse o meio fundamental de relacionamento entre homem e natureza, por último c) a análise da natureza das relações entre o uso de instrumentos e o desenvolvimento da linguagem. VYGOTSKY in: REGO (1995) deu extrema importância à dimensão social do individuo, porque esta transmite por meio de seus instrumentos e símbolos, mecanismos psicológicos e formas de agir nesse mundo. O total desenvolvimento depende do aprendizado que se dá em um determinado grupo cultural, existindo assim uma socialização entre os indivíduos. “Portanto, o desenvolvimento pleno do ser humano depende do aprendizado que realiza num determinado grupo cultural, a partir da interação com outros indivíduos da sua espécie”. (VYGOTSKY in: REGO, 1995 p.71).

A Zona de Desenvolvimento Proximal é o processo que leva a criança a um aprendizado, já que o intercâmbio com outras pessoas leva a criança a colocar em movimento vários processos de desenvolvimento que sem a ajuda de fora não seria possível acontecer.

A escola tem um grande papel dentro do desenvolvimento da criança como indivíduo, uma vez que os conhecimentos construídos nas experiências pessoais, concretos e cotidianos das crianças, foram chamados por VYGOTSKY in: REGO (1995), de conceitos cotidianos e as experiências elaboradas em sala de aula de conceitos científicos. Caracterizam-se por conceito as características dos elementos encontrados no mundo real, selecionados como relevantes pelos diversos grupos culturais.

Os estudos de VYGOTSKY in: REGO (1995) mostra que o ser humano recebe e dá influência ao outro pelo meio social, assim aquele que transforma também é transformado. Dentro da visão sócia interacionista, existe uma interação dialética desde o nascimento do ser humano o meio social e cultural que vive.

A educação por ser uma prática social, dentro da realidade do indivíduo, tem inúmeros compostos para influenciar na área social, filosófica, ética, histórica e outras. O que hoje a criança faz com ajuda de outras pessoas, ela poderá fazê-lo amanha sozinha, e assim a educação tem esse mover na vida da criança.

Por isso é tão importante o estudo de VYGOTSKY in: REGO (1995), para a construção de valores na escola, a interação com os outros alunos, professores e todos aqueles que fazem parte da instituição escolar que atuam na dialética da construção

dos valores.

Desde uma simples brincadeira de lixeiro, catador de papel, pode-se trabalhar com os valores de meio ambiente, a postura do professor, o trato com os alunos, são exemplos de conduta que serão imitadas e aprendidas pelos alunos apenas pela interação, assim o professor que é responsável e preocupado com os valores morais e éticos, com certeza terá um papel fundamental na construção dos valores em seus alunos.

A ESCOLA E A TRANSMISÃO DE VALORES

A história nos mostra que a escola tal qual é vista hoje, foi criada na era moderna. Anteriormente a educação acontecia na rotina de cada indivíduo, no seu contato e interação com a comunidade e o meio no qual estava inserido.

Segundo Philippe ARIÉS (1981), a socialização se dava coletivamente, num meio bastante diversificado, composto por amigos, criados, vizinhos, velhos, etc., o sujeito interiorizava valores, hábitos culturais, normas dessa sociedade.

Nesses momentos aprendia-se novas atividades como plantar, caçar e conhecer a história de seu povo junto dos membros mais velhos da comunidade. A formação para o trabalho acontecia também assim.

Quando a criança minimamente adquiria capacidade de assegurar sua própria sobrevivência, passava a viver na casa de outra família, como aprendiz de ofício, misturando-se com os adultos, ficava explicita a indistinção que se tinha entre o mundo do adulto e da criança.

Segundo LEITE (2000), estas mudanças não são frutos de uma mera opção humana, mas são consequências de mudanças significativas de uma reestruturação política e econômica de uma sociedade. Na Idade Média, por exemplo, o sistema de produção era coletivista, e as sociedades organizavam-se em grupos de subsistência, não havia naquela época uma divisão entre o trabalho e o lazer, entre a criança e o adulto, ambos brincavam juntos, os jogos eram formas concretas para a transmissão dos valores naquela sociedade, e não era entendido como uma atividade exclusiva da criança e, mais do que isso, a brincadeira não tinha como tem hoje, uma conotação de não seriedade, era vista como algo tão sério quanto o trabalho. Enfim, a educação não havia sido institucionalizada e a transmissão do saber, ainda não havia se tornado uma atividade especializada.

No contexto a vida era mais fácil, exigia-se menos nas relações que eram estabelecidas, com as revoluções burguesas da era moderna, a revolução industrial, o homem deixa o campo e vai para a cidade, para trabalhar nas fábricas, as relações e o mundo vão se tornando cada vez mais complexos. A dinâmica de acúmulo de capital determina o avanço industrial e a mão de obra que provinha da classe operária, diante deste desenvolvimento, deficiente, desqualificada. Neste momento, a criança e o adulto se separam.

Surge neste contexto histórico à escola, que toma para si a responsabilidade de formar o indivíduo para a produção social assim como

atuar na estruturação e manutenção dessa nova ordem social, incutindo nestes, noções de disciplina e relações de poder, estas que segundo FOUCAULT (1986), não se dá, não se troca, nem se retoma, mas exerce, só existe em ação, como também não é manutenção e reprodução das relações, mas acima de tudo uma relação de força.·.

A educação é um vir a ser contínuo, é criar condições para a atitude de reflexão crítica comprometida com a ação – conscientização. A ação educativa é um ato político. O homem torna-se sujeito da educação e esta deve ser transformadora e libertadora.

A escola querendo ou não, depara com situações nas quais sempre intervém, seja no cotidiano da sala de aula quando proíbe ou permite certas manifestações e não outra seja quando opta por informar os pais sobre manifestações de seu filho, a escola é transmissora de valores, mais ou menos rígidos, a depender dos profissionais envolvidos naquele momento.

Delimita seu espaço, instituindo o que cada um pode ou não pode sua estrutura, informa a todos o seu modo de existir. Deste modo, impregna nos alunos sua forma de ver e agir e suas ideologias. O aluno passa a ser visto com base em uma visão enclausurada, dos manuais institucionais que ensinam aos professores os cuidados que deveria ter com os corpos de seus alunos, passando a dizer mais dos alunos do que os próprios seriam capazes de fazê-lo.

Assim sendo, acredita-se que a psicopedagogia tem como responsabilidade uma atuação transformadora e não somente reprodutora da realidade educacional. Para tanto, faz-se necessária uma atuação preventiva enfocando as relações interpessoais estabelecidas no cotidiano escolar, visando à reflexão e conscientização de funções, papéis e responsabilidades de todos.

Na instituição escola, que tem como função principal à de ser mediador do objeto de conhecimento, o trabalho da psicopedagogia inclui buscar ferramentas para a sustentação das dificuldades de alunos e professores quanto à apropriação do conhecimento, a partir da análise do processo de conhecer e das condições instituídas na escola.

Porém, quais serão os valores a serem ensinados? Será necessário com base nesta pergunta realizar um projeto compartilhado e definir os valores que devem ser potencializados dentro da instituição escolar com ajuda dos professores.

Segundo NIEVES (2002), esses valores não podem ser outros senão aqueles que regulam nosso sistema de convivência e que definem a finalidade principal da personalidade que configura o ser pessoa. Devemos adotar posturas em relação aos problemas atuais que tenham repercussão na escola e, diante desses problemas, não podemos ficar na indefinição total e contínua.

Deve-se ter consciência dos problemas que preocuparam a longo e em curto prazo, ter consciência é o primeiro passo para o projeto e dentro dele começar a tratar o tema e apostar qual o caminho para as soluções.

Ainda segundo NIEVES (2002), é fato que existe pouca tradição de como enfocar os valores na escola. As posturas mais frequentes para dar resposta às inquietações

giram em torno das seguintes alternativas:

- Professores que se envolvem na celebração dos dias internacionalmente marcados como o dia da mulher ou dia da paz mundial, além de propor na escola campanhas promovidas pelas diferentes Organizações não governamentais: contra a fome, a pobreza e outros;
- Professores que pensam que a educação em valores deve ter um lugar determinado em um tempo concreto;
- Aqueles que dizem que a melhor maneira de realizar os valores é de forma interdisciplinar, através dos currículos das diferentes áreas, matérias ou disciplinas;
- Aqueles que afirmam que todas as atividades da comunidade educacional devem ser impregnadas dos valores morais, coletivos e individuais, que todas elas devem estar envolvidas na construção de valores eticamente positivos.

Para NIEVES (2002), as alternativas indicadas não são excludentes e sim realidades complementares.

Em tempos passados, a educação visava o saber conteudista e escolarizado. Acreditava-se na busca da perfeição humana. Hoje, com os mais avançados meios da informática e a fabulosa rede da Internet, sabe-se que esse saber se transforma a cada segundo da existência humana.

O homem resulta então daquilo que faz, como resultado de sua própria prática, concreta, real e coletiva. Essa prática, não é qualquer prática, mas o resultado de usa intencionalidade. Não é mecânica, nem instintiva, mas o resultado da interação do ser humano consegue com a natureza e com os seus semelhantes.

SERRANO (2018), Ter claro na mente que essa construção do ser humano, edifica-se, institui-se durante toda a existência, desde muito cedo na infância, construir é obedecer à fase por fase. Construir requer tempo, meses, anos. Construir é diferente de adquirir pronto. Construir é deixar pronto para uso.

A educação encontra na prática intencionalizada a sua justificativa ao passo que a mediação dessas mediações pessoais, sociais e culturais. Se construir é deixar pronto para o uso, a educação só encontra sentido se utilizar à cidadania na medida de uma avaliação própria. Considerando que cidadania é a medida da qualidade de vida. Qual é a qualidade de vida que a escola é mediadora?

Como a educação esta mediando os seres humanos para a vida em sociedade? Qual é o caráter dos alunos que estão sendo construídos? Quais são os valores experimentados por esses educandos? Qual é o potencial humano utilizado na construção desses outros seres? Será que esses seres humanos estão sendo construídos na justiça, na honestidade, na fraternidade, na solidariedade, na partilha, na aprendizagem, no trabalho? Afinal, a educação forma cidadãos?

O conhecimento é fundamental e para que a construção da formação moral dos alunos aconteça a escola em parceria com os professores e toda a equipe escolar tem papel essencial de promover esta socialização. Na escola as relações sociais farão com que o aluno se prepare para sua formação social, intelectual levando também a um ensino

moral.

A educação é um constante desafio. Formar a cidadania é vencer esse grande desafio. O discipulado experimenta no ambiente escolar, como primeiro grupo social após a família, o contato em si e com o meio social. Formar um cidadão é formar um ser humano responsável por seus atos, é formar um aluno, um funcionário, um chefe, um pai, um ser humano consciente de seus direitos, mas, disposto a cumprir seu papel dentro da sociedade do século XXI.

A participação ativa na sociedade pelos alunos é dever da educação, eles deverão ter uma participação democrática em relação política e social. Dentro do contexto escolar pode-se e deve-se construir um espaço no qual os princípios éticos como regras de convivência, cuidados com o meio ambiente e outros sejam respeitados.

As mediações proporcionadas pela vida escolar, desde os primeiros momentos da educação infantil, serão tijolos da construção da cidadania. À educação, cabe como prática intencionalizada, investir nessas mediações para a formação de seres humanos. O conceito de cidadania vai muito além do dicionário, significa formar seres humanos sensíveis ao que acontece ao redor, além dos muros de suas casas ou de suas escolas.

Contudo, abre-se nova polêmica neste rastro, porque a escola não pode ficar responsável por toda a educação. Hoje imperando uma de educação sem limites, ao lembrarmos que muitos pais com filhos hoje adolescentes e outros adultos vêm de uma geração na qual pregou por muitos anos a ideia de que a liberdade total era a melhor saída, contrapondo à ideia de repressão sócia histórica vivida por eles em sua juventude, o que acarretou em juízo de valores distorcido, vindo de um radicalismo social para outro, sem fazer “escola” desta forma de se educar. Não houve ponderação e consequentemente faltou um plano mediano que fosse sendo ajustado à medida que as demandas surgissem. Simplesmente foi-se estabelecendo este modelo de educação até o momento em que se evidenciaram os desastrosos resultados.

Nas escolas a relação entre o aluno e o professor chegou a uma condição muito favorável, quando entendemos que a participação do aluno está maior, diferentemente de outras épocas o papel se restringia apenas a ouvir e guardar as informações que chegavam. A criança de hoje está mais bem estimulada e responde com maior agilidade ao meio, o que lhe confere a boa posição de ser participante nos grupos sociais; casa e escola especialmente. Todavia, dada à falta de condução por conta da educação sem limites, a criança acaba se tornando um canhão sem direção, que atira para vários lados ao acaso a acerta em quem estiver na trajetória, e a si mesma invariavelmente.

O papel de pais exige amor e não é uma relação de amizade. Amigos se têm muitos, em várias fases da vida e em diferentes locais. Pai se tem só um. Mãe é mãe e amiga é amiga. A amizade pode mascarar os papeis ou anulá-los.

O papel de pais exige diálogo, afinal a resposta dada a um filho deve ser uma resposta única, fruto de um prévio diálogo.

Em alguns momentos, esse papel pode parecer pesado demais ou quem sabe, um amontoado de dúvidas e incertezas.

A perfeição não faz parte da realidade dos pais, por isso se faz necessária uma orientação por um profissional, uma busca incessante por intermédio de informações, quer sejam por uma bibliografia vasta, ou até pelos modernos meios da internet. Como criar um filho responsável? Eis uma indagação própria de quem já ousou ser pai ou mãe.

A família vem gradativamente abandonando seu papel, prioritário, de geradora de ética, do fazer desabrochar o cidadão do futuro, com uma crença profunda e arraigada na democracia, na igualdade de direitos e deveres, fazendo assim, surgir um sentimento de insegurança quanto à possibilidade de estabelecer limites para seus filhos. ”é indispensável que os pais tomem parte das discussões com os filhos (...). Não podem nem devem omitir-se (...) A participação dos pais deve se dar, sobretudo na análise das consequências de uma decisão”. (FREIRE, 1996, p.106).

Segundo LA TAILE in: AQUINO (1996) a força dos pais estaria em transmitir aos filhos a diferença entre o que é aceitável ou não, entre o que é essencial e supérfluo, analisando juntas as consequências das decisões.

O indivíduo recebe informações e influências das inúmeras circunstâncias sociais. O convívio com o outro (pai, mãe, irmãos, amigos, colegas da escola e outros) das instituições (família e escola) dos meios de comunicação (jornais, revistas, radio e especialmente da TV) e dos instrumentos como livros, brinquedos, ou outros objetos que estão disponíveis em seu ambiente.

Todas essas informações e influências geram um padrão de regras que devem ser seguidas para que haja harmonia nas relações, por isso, entende-se que a disciplina se faz pela interação do sujeito com o outro e com a realidade do outro, até chegar ao autodomínio, conforme FREIRE (1989) “Ninguém disciplina ninguém. Ninguém se disciplina sozinho. Os homens se disciplinam em comunhão, mediados pela sociedade”. (FREIRE, 1989, p.79).

A família exerce sem dúvida, grande influência sobre a criança e o adolescente, então, tanto em casa como na escola, há modos diferentes de promover a disciplina. Segundo LA TAILE in: AQUINO (1996) cabe a todos a tarefa de gerar a ética, de desenvolver habilidades mínimas de conivência e respeito aos seus iguais.

Observamos também com base nessas reflexões que a família deve aliar-se à escola com o intuito de juntas, intervirem com segurança e consciência no processo de formação desse novo sujeito histórico.

Cabe à escola lembrar de toda forma possível, que sua finalidade principal é a preparação do indivíduo para o seu exercício da cidadania. (LA TAILE in: AQUINO, 1996)

O professor, que supostamente conhece e têm acesso às informações e necessidades importantes da vida de seu aluno, em todos os aspectos, como no que é importante para ele, o que o aluno já sabe e descobriu, o que é naquele momento principal, ele não é o detentor do saber e sim o meio para o saber.

A formação do caráter, de como ser cidadão

e como vive a sociedade é transmitida entre o convívio do professor e do aluno em sala de aula e em toda a instituição escolar, que indiretamente reflete a sociedade de fora.

O professor hoje, não tem mais o papel da simples reprodução de conhecimentos, como era na escola do passado e sim trabalha com a criatividade do aluno, usa de democracia para que os valores sejam adquiridos e não impostos. Ele faz a mediação do conhecimento e do mundo para esse aluno.

Segundo OLIVEIRA (2002) constituir-se professor é uma missão, um dom, que permitirá ao professor atingir o aluno e trabalhar com as diferenças, que por sua vez, nem sempre permitem ao aluno corresponder ao que se espera.

Por meio do professor, os alunos poderão aprender a serem cidadãos, conhecerem a democracia política e social. Aprenderem que ninguém é igual e que é necessário respeito entre todos. A tolerância, o diálogo, o respeito e a justiça social são aprendidos dentro do ambiente escolar, como um grande navio e o seu capitão é o professor, que exemplificará cada um destes, em seu próprio dia a dia.

Uma das tarefas mais difícil que existe nesta vida é educar um ser humano, porque demanda a nossa atenção por um tempo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção dos valores se dá ao longo da interação do aluno, professores e a instituição escolar, porém não apenas nesse ambiente, primeiramente o contato com os valores se dá no convívio familiar, sendo esse a primeira fonte de valores morais e éticos.

Resgatar a responsabilidade dos pais em transmitirem os valores morais e éticos condizentes com o que se espera na sociedade se faz necessário, já que hoje, os pais passam para a escola essa responsabilidade, como se sozinha, ela pudesse transmiti-los e faze-los entender.

Com base na pesquisa sócio interacionista de VYGOTSKY in: REGO (1995), pode-se observar que a interação com outras pessoas e o meio social são transmissores de conhecimentos e consequentemente de valores que regem a sociedade, já que essa transmissão e essa interação ocorre da troca, transformando em uma via de mão dupla os indivíduos envolvidos. Ficou claro na pesquisa que se está em um ambiente intolerante, sem valorização do ser humano, falta de respeito com suas opções independentes de quais sejam, a reprodução dessa intolerância que também é feita por meio das interações, poderá ser trabalhada na escola, discutindo-se os temas, mostrando sua importância.

Por fim, a construção dos valores deve ocorrer em parceria entre família, professores e equipe pedagógica, para que por meio destes, ocorra à formação esperada pelos órgãos que regem a educação brasileira.

PAULA ANDREA DE AVILA PINHEIRO

Graduada em Pedagogia pela Faculdade FASB – Faculdade de São Bernardo (2003); Especialista em Docência do Ensino Superior Pela UNIP (2009). Especialista em Ciência e Tecnologia Pela UFABC (2012) e Psicopedagoga Pela Universidade de Carapicuíba (2015); Professora de Ensino Fundamental I - na E.E. Jornalista Rodrigo Soares Junior e Professora de End. Infantil e Fundamental I na EMEF Cacilda Becker.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Júlio Groppa (org). Diferenças e preconceito na escola: Alternativas teóricas e práticas. São Paulo. Summus Editorial,1996.

ARIES, P. A. História social da criança e da família. Editora Guanabara, 1981

ASSEMBLÉIA NACIONAL CONSTITUINTE. A Constinuição do Brasil. Disponivel em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm acesso em 26 Dez. de 2018.

COTRIM, Gilberto. Fundamentos da filosofia, história e grandes temas. 15. ed. São Paulo: Saraiva, 2000.p.263-270.

FADIMAN, James. Teorias da Personalidade. São Paulo: Editora Harbra, 1986.

FOUCAULT, M. Microfísica do poder. Editora Graal, 1986.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra. 1996.

LEITE, C. D. P. MOSAICO: "Os múltiplos olhares da/na sala de aula" – questões para repensar o trabalho na/da sala de aula. In. Educação, Psicologia e Contemporaneidade. Cabral Editora Universitária, 2000.

MUNDO MULHER. O papel dos pais. Disponível em: http://www.mundomulher.com.dtexto=6852&keys=O+Papel+dos+Pais. Acesso em 27 de Dez. de 2018.

NIEVES ALVARES, Maria. Valores e temas transversais no currículo. Porto Alegre. Art Méd, 2002.

OLIVEIRA, Lélia de Cássia Faleiros. Escola e família. Numa rede de (dês) encontros. São Paulo. Cabral editora. 2002.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: apresentação dos temas transversais: ética/ Secretaria de Educação Fundamental. Rio de Janeiro. 2ª end, SP&A, 2000.

PIAGET, J. O julgamento moral da criança. São Paulo: Editora Mestre Gol, 1977.

REGO, Teresa Cristina. VYGOTSKY: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SERRANO, Geni. O papel da escola na formação do cidadão. Disponível em https://meuartigo.brasilescola.uol.com.br/educacao/o-papel-escola-na-formacao-cidadao. htm . Acesso em 27 de Dez. de 2018.

SIQUEIRA, Armando Correa Neto. Educação sem limites. Internet, disponível em: http://www.psicologia.pt/artigos/ver_opiniao.php?codigo=AOP0003&area=&subarea==. Acesso em 27 Dez. de 2018.

TAILLE, Yves de La. Limites: três dimensões educacionais. São Paulo: Editora Ática, 2002.

LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO: 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.

Palavras-chave: Brincar; Aprendizagem; Desenvolvimento Infantil; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Segundo Almeida (1995), 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 do lúdico como 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.

Uma noção que vislumbramos na atualidade, e que se encontra ainda fortalecida no passado, é que a educação continua em parâmetros avaliativos ultrapassados. Atentar-se para a díade cognição e arte é debruçar-se sobre as pontuações de Pontes em que, para esta autora, as mudanças na concepção de Educação e de Arte "e os estudos no sentido de resgatar esse conhecimento na escola têm colocado a importância das ações cognitivas sobre experiências estéticas e artísticas e a relevância do contato/diálogo com imagens de Arte".

INFÂNCIA/CRIANÇA E AS LINGUAGENS DA LUDICIDADE

A linguagem simbólica é expressa pela mímica, pelo grito, pelo canto, pela música, pelo desenho, pela pintura, pela escultura pela linguagem corporal, permeada de gestos e movimentos, uma vez que se forma a linguagem a criança se utiliza para expressar e se comunicar, tendo seu corpo como principal instrumento. Tendo em vista que as crianças possuem características artísticas individuais, ressalto a importância de serem trabalhadas essas linguagens, pois, sendo a partir das experiências em que elas vivem, constroem e reconstroem suas fantasias, ampliam o conhecimento artístico-cultural que é um de seus direitos, enquanto ampliam o conhecimento de si, do outro e do mundo. Para melhor compreensão dessas questões na perspectiva de melhor refletir sobre a influência das aulas de artes no desenvolvimento do aluno na educação infantil. A arte acessa, tanto para quem faz, quanto para quem usufrui diversos elementos da natureza humana, como já dito anteriormente. Para cada indivíduo, terá um significado diferente, resultante da combinação entre nossa percepção sensorial

e nossas referências simbólicas: memória, cultura, imaginação, mitos, sentimentos etc. Na música Para todos, Chico Buarque traz uma série de referências simbólicas acerca de sua origem. Ele lista um pai paulista, um avô pernambucano, um bisavô mineiro, um tataravô baiano, que não necessariamente dizem respeito a sua genealogia familiar, mas a uma genealogia simbólica, humana.

A partir daí, cita diversas outras referências musicais, como que descrevendo uma genealogia musical sua. Tudo culmina na afirmação de uma identidade como artista brasileiro. Tais referências estão presentes no texto, mas também na musicalidade, com arranjos e harmonia inspirados na cultura brasileira. De forma simples e simbólica, Chico Buarque fala de sua formação enquanto indivíduo e artista por meio do texto, das imagens provocadas por ele e da sonoridade. A liberdade que a arte possui de inverter, deslocar, confere a ela um caráter transgressor, necessário dentre outras coisas, para questionar valores pré-estabelecidos da sociedade. É interessante, para quem trabalha com educação, conhecer a importância do deseducar. Levando-se em conta que educação se dá com base nos valores de determinada sociedade em determinada época, não é difícil listar valores antes considerados oficiais e atualmente questionados.

Na época da escravidão, por exemplo, as pessoas eram educadas para serem escravistas ou escravos. As ideias podem ser transgredidas de várias formas, artísticas ou não. Mas a arte é, sem dúvidas, um excelente exercício de liberdade, uma vez que cada obra de arte cria suas próprias regras no exato momento em que se constrói. Neste caso, amplia-se o poder criador do espectador, que completa a obra que aprecia, com suas próprias referencias.

INSERINDO A CRIANÇA

O fato de a criança ser indefesa e dependente é comum e ingenuamente traduzido e confundido como inferioridade, imaturidade e outros sinônimos do gênero. Fazemos com a criança o mesmo que o povo europeu com os índios, ou seja, reduzimos suas peculiaridades à nossa visão. A contradição central parece residir na questão de que a criança é um elemento da sociedade e como tal deve ajustar-se nesse contexto. Porém, seu mundo, suas formas de vê-lo, de senti-lo, de apreendê-lo, e de se relacionar com esse mundo é diferente da maneira do adulto.

A infância é marcada pela tensão desses ou pior que o adulto, ela é diferente. Diferente porque pensa e sente diferente. E, como pode ser e pensar diferente se o adulto não é outra coisa senão uma extensão da criança? Essa parece ser a grande agressão inicial. Toda a nossa prática vai ao sentido de transformar a criança no adulto e pior, no adulto que já somos, que idealizamos e que desejamos, ajustando-a aos nossos planos e anseios, sob nossa ótica e aspirações, segundo nossos próprios objetivos.

Se você for uma pessoa cética dirá: “ora, mas é assim que tem que ser”. Podemos dizer que sim e não. Sim, porque o ajustamento da criança ao meio é um processo histórico,

cultural, e se dará de um modo ou de outro, quer gostemos ou não. Por outro lado, isso não quer dizer, necessariamente, que a criança seja um objeto do adulto. Primeiro porque nada nos autoriza a ter como definitiva e certa uma suposta "solução" adulta do mundo, não é preciso ir longe para ver que esse mundo poderia ser um pouco melhor. Essa "solução" não existe, é uma abstração ou pretensão vazia.

A cultura, civilização e história são um eterno fazer-se, um interminável vir a ser. Tudo já foi feito, mas tudo está por fazer. Ainda, porque nesse ciclo vicioso, muito do que deixamos ou transmitimos para as novas gerações não vai além daquilo que nos foi transmitido. Portanto, mais repetição do que novidade. Em segundo lugar, porque essa transmissão cultural não se dá nunca de uma forma totalizadora ou completa, e muito menos passiva e pacificamente. Muito pelo contrário, pois a incorporação de informações e o ajustamento à sociedade, ao menos no mundo civilizado, são sempre marcados pelo conflito, por crises extensões. Senão, teríamos uma sociedade perfeita que só conhecemos em ficção científica.

De certo modo, a família e depois a escola são duas instituições sociais que exercem uma tentativa mais sistematiza de preparação e ajustamento. Mas se forem acrescentados os meios de comunicação, as diferenças sociais, os contatos da criança com o outro, as experiências sociais, como uma sucessão de fragmentos que a criança vai vivenciando mais ou menos desordenadamente, tem se um quadro bem complexo do contato da criança com seu contexto. Além disso, toda criança, o que significa todo novo indivíduo e toda uma nova geração de indivíduos traz em potencial uma rica gama de possibilidades renovadoras, ainda que a sociedade dominantemente com padrões de repetição. Ou seja, a novidade sempre aparece. É por essa e por outras que não permanecemos nas cavernas.

A criança já encontra as "coisas feitas", a linguagem, os objetos, os costumes, as leis, os signos da cultura. Essa é a realidade que a criança enfrenta como primeiro enigma a família ou falta dela, a situação social, o meio na qual mora, a alimentação, os contatos afetivos ou nem tanto, os outros, etc. Na medida em que vai crescendo, ao experimentar essa realidade, a criança desenvolve seus meios de decodificar o mundo, de lidar com ele, de entendê-lo, o que quer dizer participar dele.

Segundo Aranha (2006), o que normalmente ocorre então é a criança ser condicionada para a participação, como objeto manipulável e não como sujeito. O que seria um contato vivo e criativo com a realidade torna-se dogma e imposição, e a criança é bombardeada pela doutrinação autoritária por todos os lados, pressionando-a, bloqueando-a, criando tensões e traumas nocivos ao seu desenvolvimento como pessoa. Ora, nossa prática adulta vai na direção oposta, a criança é massacrada pelo discurso adulto ("não faça isso" ..., "faça assim" ...," isso é assim.... ou assado") sem argumentos, sem diálogos, sempre sob a autoridade e a força. Não há espaço para a criança, senão em segundo plano, no mundo da lógica e da prática adulta. A criança não tem

voz nem vez, seu ponto de vista não conta, por ser infantil. Seria de estranhar, porém, que a criança se manifestasse como adulto. É como esperar que você falasse chinês no primeiro dia de sua estadia em Pequim, sem nunca ter praticado esse idioma. É claro que após uma vivência gostosa e estimulante do idioma, você poderá até criar expressões originais e poéticas, novas até para um chinês – o que seria outra história. Mas fica uma questão intrigante, será possível esperar um adulto aberto ao diálogo, com posturas democráticas e sempre disposto a ouvir e trocar opiniões, de um indivíduo que nunca aprendeu ou vivenciou isso?

De acordo com Barreto (1998), a família é o primeiro microcosmo da criança, seu primeiro contexto referencial e o primeiro elemento "fazedor" de sua cabecinha. Partindo do âmbito do indivíduo, a família é o meio em que seus padrões, comportamentos e ideias vão se formando. Só que tanto o indivíduo quanto a família não são uma ilha autos suficientes, mas estão imersos no contexto mais amplo que é o histórico-cultural.

A criança se torna o depósito dos conceitos, desejos, neuroses e até frustrações dos pais. Parece extremamente difícil para os pais entenderem que a criança é outro indivíduo, que tem e terá suas vontades, opiniões e neuroses próprias. Talvez, chegue o momento em que a criança problema será aquela cujos pais permaneçam juntos. De toda forma, é na família que se dá o pontapé inicial na formação da criança ou sua deformação. A prática desse diálogo desencanado, sem frescura, pode resultar em análises sérias e criativas sobre os comportamentos. Esse pode ser o passo inicial para se entender a criança dentro de tal relação, sem vícios preconceituosos e vazios de vida e prazer.

De acordo com Antunes (2004), a dificuldade reside, entretanto, na evidência dos poucos espaços criados nas relações para o diálogo franco e inteligente. Outro referencial importante da criança é a escola. Ali ela começa a tomar um contato mais amplo com a coletividade, passa a enriquecer seu repertório de experiências e relacionamentos, assim, como passa, também, a receber o treinamento para a vida social. Acontece que a educação da escola não está dissociada da educação cotidiana, existencial, assim como a escola não gravita acima ou além do contexto e do momento a que pertence. Dessa forma, para a criança, sua formação será extremamente influenciada por essa educação mais ou menos formal que visa prepará-la para a vida social.

A escola se tornou burocratizada e comercial. E a criança é mais uma série de dígitos na contabilidade escolar do que sujeito de um processo singular de aprendizagem. Tratando-se na maioria das vezes um ensino preso a conteúdos convencionais e esquemas didáticos pré-fabricados. Porque a escola reluta em acompanhar as mudanças estruturais da sociedade, existindo um descompasso gritante entre a realidade dinâmica, múltipla, e altamente informacional e a escola monolítica estática e com baixo teor de informação. A modernidade pegou a escola de calças curtas. O ensino de massa é um ensino descartável e a criança que ele forma é resultado do conhecimento. Aliás, os professores, como profissionais, também

se tornaram descartáveis. A realidade está ultrapassando a escola, que está se tornando obsoleta e até incapaz de meramente transmitir o óbvio e o mínimo socialmente necessário.

Impõem–se à criança modelos de frases, que acabam viciando e bloqueando seu pensamento, sem se atentar para seu processo de auto crescimento, seus modos de desenvolver a linguagem, seus ritmos de elaborar o conhecimento. Pouco espaço se dá para a criança criar e experimentar. Assim, também ensinamos o individualismo, o preconceito, a intolerância, a agressividade, a fragmentação e os casos. Assim, confundimos comportamentos cujas raízes (sociais, psicológicas, místicas) e sentidos deveríamos questionar horas por dia.

DIDÁTICA DO PROFESSOR

É de pura responsabilidade do professor como educador, observar e acompanhar seu aluno, dizemos que um indivíduo, ele só é alfabetizado e letrado quando conhece o código, e consegue usá-lo para decodificar e codificar, com a arte não diferente, ele precisa se expor e identificar sua arte. 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 professores usarmos nossa visão de observação e distinguir 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.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O lúdico é um importante trabalho educativo, pois procura, por meio das tendências individuais, encaminhar a formação do gosto, estimula a inteligência e contribui para a formação da personalidade do indivíduo, sem ter como preocupação única e mais importante à formação de artistas. No seu trabalho criador, o indivíduo utiliza e aperfeiçoam processos que desenvolvem a percepção, a imaginação, a observação, o raciocínio, o controle gestual. Capacidade psíquica que influencia na aprendizagem. No processo de criação ele pesquisa a própria emoção, liberta-se da

tensão, ajusta-se, organiza pensamentos, sentimentos, sensações e forma hábitos de trabalho. Dando exemplos da área de artes visuais: há três processos fundamentais para a formação do professor de arte, primeiro o fazer arte para seu próprio crescimento perceptivo e inventivo, tanto da imagem considerada arte pelos críticos, como das imagens que nos cercam – da embalagem de suco de laranja, às revistas. Esse processo é a porta aberta para a interdisciplinaridade, o diálogo com outras disciplinas.

DÉBORA CAETANO DA SILVA PINHEIRO

Graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho em 2016; Especialista em Ludopedagogia pela Faculdade Campos Elíseos em 2018; Professor de Educação Infantil na Rede da Prefeitura de SP.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. EDUCAÇÂO LÚDICA: técnicas e jogos pedagógicos São Paulo Loyola, 1995.

ANTUNES, Celso.O Jogo e a Educação Infantil.2º Ed.Petrópolis-RJ: Coleção de sala de aula,vol 15, vozes.2004.

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. História da Educação e da Pedagogia. Geral e Brasil. São Paulo: Moderna, 2006.

BARRETO, Ângela M. R. Situação atual da educação infantil no Brasil. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Subsídios para o recenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil. v. 2. Coordenação Geral de educação infantil. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1998.

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO NO TRÂNSITO NAS ESCOLAS

RESUMO: O trânsito é um reflexo da nossa sociedade. Vivemos hoje um modelo de mobilidade insustentável, focado no uso irracional dos veículos que concretiza o quadro epidêmico, dramático e violento dos mortos e feridos no trânsito brasileiro. Atualmente, quase 40 mil pessoas morrem nesse contexto no Brasil todos os anos. Segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), isso gera um custo econômico de 30 bilhões de reais nas rodovias e nove bilhões nas cidades. Dada a sua fragilidade e falta de experiência no trânsito, muitas crianças e adolescentes também se tornam vítimas dessas tragédias. É preciso priorizar o direito à mobilidade sustentável, com a paz e a cidadania no trânsito, de forma ética, democrática e transparente. Essa é uma tarefa social complexa, que não depende somente das políticas públicas e do governo, mas de todos os agentes sociais. Os acidentes no trânsito demandam medidas de prevenção: ações de engenharia e fiscalização que visem um tráfego mais humanizado, programas de educação para o trânsito e mobilidade sustentável e programas pautados na promoção dos valores humanos e da cidadania.

Palavras-chave: Trânsito Seguro; Educação no Trânsito; Mobilidade Sustentável; Cidadania.

INTRODUÇÃO

O trânsito é um reflexo da nossa sociedade. Vivemos hoje um modelo de mobilidade insustentável, focado no uso irracional dos veículos que concretiza o quadro epidêmico, dramático e violento dos mortos e feridos no trânsito brasileiro. Atualmente, quase 40 mil pessoas morrem nesse contexto no Brasil todos os anos. Segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), isso gera um custo econômico de 30 bilhões de reais nas rodovias e nove bilhões nas cidades. A quantia é uma atualização dos últimos dados tabulados pelo IPEA, em 2005 e 2006, isso sem contarmos os custos emocionais, além dos casos de incapacidade permanente ou temporária. Dada a sua fragilidade e falta de experiência no trânsito, muitas crianças e adolescentes também se tornam vítimas dessas tragédias.

É preciso priorizar o direito à mobilidade sustentável, com a paz e a cidadania no trânsito, de forma ética, democrática e transparente. Essa é uma tarefa social complexa, que não depende somente das políticas públicas e do governo, mas de todos os agentes sociais. Os acidentes no trânsito demandam medidas multifacetadas de prevenção: ações de engenharia e fiscalização que visem um tráfego mais humanizado, programas de educação para o trânsito e mobilidade sustentável e programas pautados na promoção dos valores humanos e da cidadania.

Nesse contexto, a escola é vista como o grande espaço de formação cultural, construção de cidadania e de promoção da saúde e da qualidade de vida. Mas lembremos que a educação de crianças e adolescentes não acontece somente na escola. Educação é um processo mais amplo, estendido à ação direta de pais, familiares e cuidadores, à mobilização comunitária e à atuação de cada membro social como mediador da construção do conhecimento e como multiplicador das transformações da vida contemporânea.

O problema do trânsito como espaço de convivência social é tão urgente que exige a mobilização e o envolvimento de todos em nossa comunidade. Especialmente nós, agentes multiplicadores da prevenção de acidentes de trânsito, precisamos tratar esse tema de forma integral, indo além do ensino de regras e sinais de trânsito. Bons hábitos e comportamento cidadão não se difundem por imposição ou treino.

Um programa de educação para o trânsito, seja ele realizado dentro ou fora do espaço escolar, deve sempre prever e incluir o reconhecimento da realidade local e de práticas motivadoras, contextualizadas e construtivas, de atividades que potencializem um processo de aprendizagem duradoura e não uma mera repetição de padrões. A educação por meio do diagnóstico, do questionamento, da experiência, do jogo, da descoberta e do fazer coletivo resulta em aprender a conhecer, a viver junto e a fazer diferente e melhor a cada dia.

Para iniciar um programa de prevenção de acidentes de trânsito, é muito importante obter conhecimentos a respeito das pessoas que correm maior risco de sofrer acidentes

na condição de pedestres. Também é preciso saber onde, como, quando e por que ocorrem os atropelamentos.

Esse será o primeiro passo não apenas para elaborar, mas, para implementar uma iniciativa na comunidade contemplando a meta de melhorar a segurança dos pedestres.

As informações sobre o desenvolvimento e sobre os fatores de risco de acidentes envolvendo crianças que circulam nas ruas como pedestres, destacam-se como noções imprescindíveis que todos devem possuir para atenuar os riscos de acidentes envolvendo esse universo infantil.

Segundo dados do Ministério da Saúde, em 2015, cerca de 3,8 mil crianças morreram e mais de 120 mil foram hospitalizadas em decorrência de acidentes domésticos e de trânsito. Somente o trânsito é responsável por quase 36% dessas mortes.

As crianças podem estar em maior ou menor risco de sofrer atropelamentos de acordo com a faixa etária ou o sexo. Por isso, é importante entender quem são as maiores vítimas, conforme os itens que seguem:

- Crianças menores de cinco anos: normalmente, não apresentam índices significativos de taxas de mortalidade por atropelamento os pedestres menores de cinco anos e, em parte, isso pode ser explicado pela menor exposição de tais crianças, pois estariam sob vigilância e/ou em companhia mais intensa dos pais ou dos responsáveis. Um tipo de acidente que acontece nessa faixa etária e merece atenção dos adultos é o atropelamento de crianças pequenas dentro de garagens e estacionamentos, uma vez que nesses ambientes eles podem estar soltos e pela sua baixa estatura não são vistos pelos motoristas.
- Crianças de cinco a 10 anos: são as principais vítimas de atropelamento. Frequentemente, as crianças nessa idade estão iniciando a vida escolar e, muitas vezes, indo à escola sozinhas ou começando a andar mais distantes dos pais. Por isso, estão em uma "janela de vulnerabilidade": como os responsáveis já esperam dessas crianças uma maturidade suficiente para atravessar a rua com segurança, acabam deixando-as mais soltas e expostas aos perigos do trânsito.
- Crianças e adolescentes acima dos 10 anos: esta faixa etária apresenta percentuais de mortalidade por acidentes de trânsito (em relação às mortes por outros acidentes) menores do que o grupo de cinco a 10 anos. Porém, ainda assim a mortalidade por acidente de trânsito é relevante: 70% das crianças dessa faixa etária envolvidas em acidentes de trânsito acabam falecendo.
- Meninos X meninas: como acontece em outras ocorrências de morte por causas externas, na condição de pedestres os meninos se destacam como vítimas mais frequentemente do que as meninas.
- Ambiente socioeconômico: muitos estudos de diferentes países têm relatado que crianças de baixo contexto socioeconômico correm maiores riscos de sofrer lesões quando se encontram transitando na condição de pedestres.

O trânsito está em primeiríssimo lugar entre as causas de morte por acidente na infância. Segundo o Ministério da Saúde (DATASUS, 2015), foram registradas mais de 1,3 mil mortes e 12 mil hospitalizações

de crianças e adolescentes até 14 anos, decorrentes de eventos no trânsito.

As limitações relacionadas ao desenvolvimento infantil representam um risco em potencial para a incidência de acidentes de trânsito, entre crianças até 10 anos, que ainda não têm condições de perceber o perigo e reagir a ele com rapidez e destreza. Fique por dentro desse assunto lendo os dois textos a seguir: Os limites físicos e psicológicos da criança na rua e Psicologia e a criança.

OS LIMITES FÍSICOS E PSICOLÓGICOS DA CRIANÇA NA RUA

Uma criança não vê como um adulto. Seu campo visual é estreito: vê unicamente na frente dela, como se usasse "antolhos". Vê apenas por contrastes: leva cerca de quatro segundos para distinguir se um automóvel está em movimento ou parado. Confunde "altura" e "distanciamento": o automóvel lhe parece mais afastado que um caminhão. Confunde "ver" e "ser visto" e, consequentemente, negligencia mostrar-se. Devido à sua pequena estatura, a criança não pode ver por cima dos automóveis estacionados. Ela também fica escondida do campo de visão do motorista.

Uma criança não ouve como um adulto. Não detecta bem a origem dos sons. Os ruídos da vida cotidiana a distraem. Entende apenas os barulhos que a interessam (a chamada de um colega, por exemplo).

Uma criança não a compreende efetivamente. Assim, não pensa que é necessária uma distância de frenagem para um veículo parar. Ela acredita que o automóvel pode parar imediatamente, desde que o motorista freie.

Uma criança não sabe pensar e reagir a várias coisas ao mesmo tempo. Por exemplo, é difícil para ela observar ao mesmo tempo a travessia para pedestres, a indicação de verde no semáforo para pedestres e o movimento dos automóveis.

Uma criança procura primeiro satisfazer as suas próprias necessidades. Para ela, brincar, mover, chegar na hora na escola ou em casa, juntar-se aos seus pais do outro lado da rua ou recuperar a sua bola é mais importante que observar a circulação.

Para fazer o que deseja, ela é capaz de lançar-se contra um automóvel que viu, mas que está criando um obstáculo em seu caminho.

Uma criança não teme a morte. Para ela, a morte é como um jogo: brinca frequentemente de estar morta, depois se levanta e está viva novamente. Por isso não tem medo de morrer, mas tem medo de levar "bronca" dos adultos por obrigar os automóveis a frear. Assim, ela corre com o objetivo de não incomodar os motoristas, evitando obstruir o caminho dos automóveis.

Uma criança tem frequentemente a impressão de estar segura. Por exemplo, pensa que nada pode acontecer com ela se seus pais ou adultos estão por perto, ou se está próxima de sua casa ou escola.

Os objetos não têm o mesmo significado que têm para os adultos. A rua para a criança é um espaço para brincar, sob o controle dos pais. O automóvel é confiável,

porque se assemelha a um ser humano (faróis = olhos etc.). A faixa de pedestres – chamada por alguns, de forma imprópria, de "protegida" – no seu pensamento, é um lugar que nada lhe pode acontecer.

Uma criança imita sempre os adultos. E pensa que, se os outros atravessam, ela também pode, sem perceber que em alguns segundos a situação se altera. Se as crianças se dão as mãos, elas se confortam mutuamente no pensamento de que não existe perigo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento perceptivo-motor constitui a base para a criança transitar nas vias públicas de forma segura. Esse desenvolvimento se manifesta por meio da observação, da percepção e da interpretação adequada dos estímulos do ambiente, os quais atuarão como ferramentas capazes de habilitá-la a uma tomada de decisão e consequente ação eficiente (como fazer) e eficaz (conseguir fazer) diante dos riscos que se instalam no decorrer de todo o tempo em que esse pequeno pedestre se encontra em circulação no trânsito.

A criança aprende brincando, cresce brincando. A percepção da criança em relação aos riscos no trânsito ainda se encontra em fase de amadurecimento, processo natural que caracteriza uma criança de acordo com a idade que atravessa. Em alguns casos, quando não existe lugar apropriado para brincar, as crianças utilizam as vias mais próximas do local das suas casas e, por essa razão, expõem-se mais constantemente a riscos de atropelamento.

De acordo com resultados da pesquisa de no que concerne à percepção de causas atribuídas por crianças atropeladas, a falta de atenção mostra-se presente de forma explícita em 57% das respostas e subentendida em várias outras.

Devem estabelecer-se oportunidades educacionais para a socialização e para o estímulo a práticas de atividades para uma melhor percepção, decisão e ações seguras no trânsito.

Como sugestão de ações para prevenção de atropelamentos, destacam-se: pesquisas que avaliem a:percepção de crianças no tocante ao trânsito, desenvolvidas nas áreas de educação, a fim de se promover a instalação de ambiente adequado para as crianças brincarem e, mediante essas atividades lúdicas, oferecer condições para que adquiram não apenas condições de desenvolverem uma consciência sociointerativa sobre os riscos que envolvem o trânsito, mas também vivências que possibilitem uma maior socialização e consciência dos limites e das capacidades de que elas deverão dispor em sua circulação no trânsito.

Os acidentes de trânsito não acontecem apenas por limitações naturais do desenvolvimento infantil. São diversos os fatores envolvidos, como as condições ambientais e de infraestrutura de tráfego, a política de mobilidade urbana vigente em nosso país, o mau comportamento de motoristas e pedestres ou o descuido dos responsáveis por crianças e jovens.

As condições ambientais interferem na

incidência dos acidentes de trânsito quando representam obstáculos para a visibilidade de motoristas e pedestres. Por exemplo: noite, chuva e neblina tornam-se perigos adicionais. O período mais crítico é das 18h às 20h, tanto pelo intenso movimento quanto pela rápida alteração da luminosidade natural.

Quanto às condições de tráfego e das vias públicas, os centros urbanos brasileiros deixam muito a desejar. As cidades estão cada vez mais superlotadas de veículos e carecem de melhor planejamento urbano e de tráfego. Vemos inúmeras vias em péssimas condições de manutenção, falta sinalização adequada em diversos pontos de tráfego e ainda carecemos de uma fiscalização de trânsito mais eficiente. As vias e pistas múltiplas e com sentido duplo são as mais perigosas.

A política de mobilidade urbana vigente em nosso país prioriza o tráfego de automóveis em detrimento da circulação de todos. Os privilégios concedidos ao automóvel na gestão de obras viárias e rodoviárias, pelas várias instâncias de governos, sobrepõem-se aos direitos elementares das pessoas.

Vemos predominar o individualismo, a violência e a impunidade, em vez de um trânsito seguro, cujos imperativos sejam a coletividade e o exercício diário de cooperação e solidariedade. No âmbito do comportamento coletivo, os acidentes de trânsito são frutos de posturas agressivas, impulsivas e competitivas, da desatenção ou desconhecimento das regras de trânsito, assim como do individualismo e pressa característicos do estilo de vida moderno.

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

ALVES, H.P.F. 2006. Vulnerabilidade socioambiental na metrópole paulista: Uma análise sociodemográfica das situações de sobreposição espacial de problemas de risco sociais e ambientais. Revista Brasileira de Estudos de População. V.23, n. 1, São Paulo.

BASTOS, Y. G. L.; ANDRADE, S. M. & CORDONI, L. J., 1999. Acidentes de trânsito e o novo código de trânsito brasileiro em cidade da região sul do Brasil. Informe Epidemiológico do SUS, 8:37-45.

CRIANÇA SEGURA BRASIL. https:// criancasegura.org.br/evite-acidentes/?gclid =EAIaIQobChMIpKHts8mm3wIVj4eRCh1n 0AZzEAAYASAAEgJwlfD_BwE (Acesso em 17 Dez. 2018).

GULLO, A.S. Violência urbana: violência na perspectiva da antropologia social. Revista da Associação Brasileira de Acidentes e Medicina de Tráfego. São Paulo, 2000

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 1993. Prevenção de Deficiências: Segurança no Trânsito. São Paulo: Programa Estadual de Atenção à Pessoa Portadora de Deficiência/Secretaria da Saúde/ Secretaria de Transportes.

MAIA, P. B., 2006. Mortalidade por Atropelamento em São Paulo: níveis tendências e distribuição espacial. Anais, Caxambu: Associação Brasileira de Estudos Populacionais - ABEP.

MARIN, L.; QUEIROZ, M.S., 2000. A atualidade dos acidentes de trânsito na era da velocidade: uma visão geral. Cadernos de Saúde Pública, 16(1):7-21.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) – disponíveis em http:// portal.mec.gov.br/seb/arquivos/ pdf/livro01.pdf (Acesso em 16 Dez. 2018).

SAUER, M. T. N. & WAGNER, M. B. 2003. Acidentes de trânsito fatais e sua associação com a taxa de mortalidade infantil e adolescência. Cad. Saúde Pública., Rio de Janeiro, v. 19, n. 5.

A CONTRIBUIÇÃO DO PSICOPEDAGOGO NO TRABALHO COM CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE ABRIGAMENTO

RESUMO: Este artigo é um estudo que visa verificar e compreender de que maneira o Psicopedagogo pode contribuir para a redução das dificuldades de aprendizagem de crianças que vivem em abrigos de acolhimento infantil. Tendo como objetivo compreender as relações entre a situação de vulnerabilidade social (abrigamento) e as dificuldades de aprendizagem e apresentar as contribuições do Psicopedagogo para crianças institucionalizadas. Analisando teorias e práticas psicopedagógicas a fim de apresentar avanços no processo de ensino aprendizado dessas crianças, que em sua maioria, apresentam dificuldades no desenvolvimento e escolarização. Durante o artigo serão apresentados estudos que comprovam as sequelas educacionais causadas pelo abandono familiar gerando, a baixa autoestima e autoconceito, atrapalhando no processo de aprendizagem no indivíduo e questão e junto ao processo, a importância das intervenções psicopedagógicas dentro deste contexto e na atuação dentro do abrigo, não apenas com os abrigados, mas com os profissionais que fazem parte deste ambiente, pensando no melhor desenvolvimento dessas crianças e adolescentes.

Palavras-chave: Abrigo; Afetividade; Dificuldades de Aprendizagem; Psicopedagogo.

INTRODUÇÃO

A importância da afetividade sempre foi um assunto que me atraiu, e com ela as situações em que sua falta passa ser de grande relevância no fracasso escolar.

Baseada no interesse sobre o estudo da influencia da afetividade no processo de ensino- aprendizagem e o fato de já ter presenciado situações de fracasso escolar em crianças em situação de abrigamento, tornei-me curiosa quanto à existência de possíveis dificuldades de aprendizagem em crianças institucionalizadas em razão aos traumas e constantes cortes em seus elos afetivos. Levando-me assim a escolha desse tema, procurando responder questões como: Crianças que vivem em abrigos apresentam maiores dificuldades de aprendizagem graças as suas experiências e falta de vinculo efetivo? Quais as contribuições do Psicopedagogo para minimizar as dificuldades de aprendizagem de crianças institucionalizadas em abrigos?

Segundo pesquisas "... o domínio funcional da afetividade é marcado por uma evolução que acompanha o decurso do desenvolvimento do indivíduo" (MORAES e ONCALLA, 2011, p. 208). Ou seja, a afetividade é parte importante e constante para o desenvolvimento humano.

Porém, quando houver predomínio da emoção o indivíduo pode perder seu controle de ações, não agindo conscientemente. O que significa a "... derrota do raciocínio e das representações objetivas pela emoção" Wallon (2005, p.144 apud MORAES e ONCALLA, 2011, p.208).

Com base nos estudos sobre a relação do meio afetivo e o processo de ensino aprendizagem, assim como as experiências vividas pelo indivíduo, estudos apontam que crianças institucionalizadas podem apresentar dificuldades de aprendizado em razão ao meio em que vivem. Já que "A relação que caracteriza o ensinar e o aprender transcorrem a partir de vínculos entre as pessoas e inicia-se no âmbito familiar" (ARAÚJO e MARIANO, 2014, p.58).

Ou seja, estas dificuldades têm como causas, as relações e vínculos afetivos mais restritos dentro do abrigo junto à falta de estímulo individual, de acompanhamento escolar e as experiências de maus tratos, abandono e violência que levam a uma baixa autoestima. Já que "o fracasso do desempenho escolar da criança tem apontado relação entre dificuldade de aprendizado e baixa autoestima, popularidade e aceitação" Linhares, Parreira, Marturano e Sant' Anna (1993 apud OKANO, LOUREIRO, LINHARES, e MARTURANO, 2004, p.121).

Com base nessa hipótese, estudaremos como o psicopedagogo pode ser um contribuinte na minimização dessas dificuldades e assim evitar um processo escolar árduo para esse publico infantil.

Sendo assim, esse artigo tem o objetivo de verificar e compreender de que maneira o Psicopedagogo pode contribuir para a redução das dificuldades de aprendizagem de crianças que vivem em abrigos de acolhimento infantil. Analisando as possíveis dificuldades de aprendizado, consequentes

de suas experiências de abandono, violência e separação do meio familiar. Dessa forma, foi realizada pesquisa bibliográfica em de base de dados com as seguintes palavras chave para busca: “abrigo”, “afetividade”, “dificuldades de aprendizagem” e “psicopedagogo”. Foram pesquisadas as seguintes fontes: livrarias e artigos da Scielo, Pepsic. A fundamentação teórica foi baseada em autores como Wallon, Bowlby (1990), Okano,Loureiro, Linhares, e Marturano (2004). Assim, buscou-se analisar a afetividade, autoestima e autoconceito e a influência do meio em que o indivíduo está inserido no processo de ensino aprendizagem e desenvolvimento.

Tendo como relevância social o entendimento da relação entre os laços afetivos, emoções, autoestima, estímulo, desenvolvimento cognitivo e aprendizado. Apresentando como essa relação pode afetar o processo escolar dessas crianças, assim como conhecer as contribuições do psicopedagogo na amenização dessas dificuldades em prol de em melhor futuro para esses pequenos cidadãos participantes na sociedade. Em paralelo a esse processo, a relevância para o meio cientifico quanto à compreensão dos males psicológicos em crianças em situações de abrigamento. Entendendo suas consequências ao desenvolvimento e ao processo de ensino aprendizagem, assim como o conhecimento das contribuições do psicopedagogo no trabalho com o público apresentado.

A RELAÇÃO DO AMBIENTE NO DESEMPENHO ESCOLAR

A fim de entendermos melhor como as experiências das crianças abrigadas influenciam em desempenho escolar. Este capítulo tem como objetivo apresentar a relação entre o ambiente em que a criança está inserida e como este ambiente e suas variáveis podem afetar o desenvolvimento e desempenho escolar dos mesmos. Como afirma Rarney e Rarney:

[...] crianças portadoras de determinados atributos biológicos e/ou sob efeito de determinadas variáveis ambientais têm maior probabilidade de apresentar distúrbio ou atraso em seu desenvolvimento, quando comparadas com crianças que não sofreram efeitos de tais variáveis. Estas variáveis são denominadas fatores de risco. Para Garmezy (1985), os fatores de risco são aqueles fatores que, se presentes, aumentam a probabilidade de a criança desenvolver uma desordem emocional ou comportamental. Tais fatores podem incluir atributos biológicos e genéticos da criança e/ou da família, bem como fatores da comunidade que influenciam, tanto o ambiente da criança quanto de sua respectiva família. (RARNEY; RARNEY, 1988 apud MAIA; WILLIAMS 2005, p. 92)

A FAMÍLIA COMO INFLUÊNCIA NO DESEMPENHO ESCOLAR

É comum em nossa sociedade a ideia de que crianças de baixa renda e que vivem em ambientes com menos recursos possuem

um rendimento escolar menor do que de crianças de maior renda e que vivem em ambientes com mais recursos financeiros. Más será verdade?

Alguns estudos apontam que sim, porém, esse baixo rendimento não está ligado apenas à baixa renda e sim o quanto alguns fatores que acompanham a maioria das famílias pobres influenciam no ambiente familiar e nos laços afetivos, para Evans:

A pobreza, especialmente se durar muito tempo, pode ser prejudicial para o bem-estar físico, cognitivo e psicossocial das crianças e das famílias. As crianças pobres estão mais propensas do que as outras crianças a apresentar problemas emocionais ou comportamentais e seu potencial cognitivo e o desempenho na escola são mais prejudicados. (EVANS, (2004 apud PAPÁLIA; FELDMAN 2013, p.44)

São diversos os fatores que acompanham um ambiente familiar pobre, como a má nutrição das crianças desde a gestação às vezes vinculada ao estresse, uso de drogas e bebidas alcoólicas, um ambiente de constantes conflitos familiares, baixa escolaridade dos pais, o fato da criança não ser desejada ou os pais não criarem grandes expectativas quanto ao futuro dos filhos. Fatores estes constantes na vida de uma criança de baixa renda, e que quando somadas ao agravante da violência doméstica e do abandono, afetam as noções de mundo e as relações afetivas e sociais, assim como a relação do indivíduo com a aprendizagem, pois:

[...] entre outras condições do ambiente familiar, relacionadas à aprendizagem escolar, que as aspirações acadêmicas e expectativas dos pais frente tanto às tarefas escolares quanto ao nível educacional e ocupacional exercem influência sobre a aprendizagem, uma vez que eles comunicam o nível instrucional e profissional que gostariam que seus filhos alcançassem, seja fazendo planos para o futuro ou investindo tempo e dinheiro para que as crianças possam realizar estas aspirações. (KELLAGHAN; SLOANE; ALVAREZ; BLOOM 1993 apud SANTOS; GRAMINHA 2005, p. 224)

Ou seja, crianças em situação de abrigamento que não possuem um ambiente familiar efetivo, e que já vieram na grande maioria de uma experiência familiar traumática ou sem condições básicas financeiras para sobrevivência, também não possuem qualquer investimento, incentivo ou expectativa de um futuro promissor. Neste caso, também não possuem qualquer cobrança ou preocupação com o desempenho acadêmico por parte dos pais, deixando-os sem nenhuma perspectiva de futuro, pois "... quando os pais ensinam o valor e a importância do estudo a seus filhos, estes tendem a desenvolver atitudes que os levam em direção ao sucesso escolar" Snoldgrass (1991 apud SANTO e GRAMINHA, 2005, p. 225).

Entende-se que "A família é considerada a primeira agência educacional do ser humano e é responsável, principalmente, pela forma com que o sujeito se relaciona com o mundo, a partir de sua localização na estrutura social" (OLIVEIRA e ARAÚJO, 2010, p.100).

Sendo assim, as relações afetivas que regem o âmbito familiar, influenciam a

construção do sujeito quanto às noções de vida e de sociedade. Visto que "uma criança que tem pais afetivos e vive em um lar bem-estruturado, no qual encontra conforto e proteção, consegue desenvolver um sentimento de segurança e confiança em si mesma e em relação àqueles que convivem com ela" Bowlby (1990 apud ALEXANDRE e VIEIRA, 2004, p.208). Portanto, afetando sua relação com sigo, com o aprendizado e com o meio que o cerca desde o incentivo ao estudo até sua relação com a escola e o professor, pois toda dinâmica social em que nos envolvemos está permeada de afetos e emoções construídas com base em nossas noções e experiências vividas, em que a família é o principal instrumento nesta formação.

Para Freud toda relação inter pessoal que desenvolvemos em nossa vida está calcada na relação que estabelecemos com nossos pais, no início de nossa existência. Os afetos pertencentes a essa relação primeira são transferidos para as relações presentes, com outras pessoas de maneira inconsciente. Essa transferência de afetos provoca uma resposta, uma relação também inconsciente, por parte do outro; é uma contra transferência, elo necessário para o campo transferencial, campo comum onde fluem os afetos. (ANDRADE, 1998, p.56)

Sendo este campo transferencial, a relação afetiva entre sujeitos, dentro da escola a relação entre professor/aluno e o meio escolar como parte dessa relação que influencia o processo de ensino/aprendizagem, sendo assim, imprescindíveis para a construção do conhecimento. "Apenas quando se estabelece este campo acontece uma relação [...] a maneira como este campo é mantido determina o sucesso ou fracasso da aprendizagem, isto é, a socialização ou não do conhecimento" (ANDRADE, 1998, p.56).

Outro fator que afeta diretamente o desempenho escolar no âmbito familiar, é a participação da família no processo escolar dos filhos, pois, o fato das mães frequentarem as reuniões escolares, "[...] pode facilitar que elas identifiquem mais rapidamente as dificuldades acadêmicas de seus filhos e, então, ajudem a resolvê-las, evitando o desenvolvimento ou o agravamento de um problema". (SANTO e GRAMINHA, 2005, p.225). Relação essa entre família e escola que não existe para uma criança abrigada.

A VULNERABILIDADE ESCOLAR E AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Assim como citado anteriormente fatores como: desnutrição, violência doméstica, o consumo de drogas e bebidas alcoólicas durante a gestação e falta de recursos básicos de sobrevivência, violência e maltrato podem afetar o desempenho escolar, caracterizando para essas crianças, situação de vulnerabilidade social, realidade frequente na vida de crianças em situação de abrigamento.

[...] nenhum outro fator de risco tem uma associação mais forte com a psicopatologia do desenvolvimento do que uma criança maltratada, ou seja, o abuso e a negligência causam efeitos profundamente negativos

no curso de vida da criança. Segundo tal autor, as sequelas do abuso e da negligência abrangem grande variedade de domínios do desenvolvimento, incluindo as áreas da cognição, linguagem, desempenho acadêmico e desenvolvimento sócio-emocional. As crianças maltratadas, geralmente, apresentam déficit em suas habilidades de regular afeto e no comportamento geral. (BARNETT 1997 apud MAIA;WILLIAMS, 2005, p. 225)

Ou seja, crianças que vivem em abrigos de acolhimento infantil, que possuem uma história de vida calcada pelo abandono, violência e negligencia, carregam sequelas graves em seu desenvolvimento e relações, o que acarreta consequências em todo o seu desempenho acadêmico e psicossocial.

O desenvolvimento psicossocial pode afetar o funcionamento cognitivo e físico. [...] sem conexões sociais significativas, a saúde física e mental terá problemas. A motivação e a autoconfiança são fatores importantes para o sucesso na escola, enquanto emoções negativas como a ansiedade podem prejudicar o desempenho. (PAPÁLIA E FELMAN, 2013, p. 38)

As consequências emocionais, geradas pelo abandono e violência, como a baixa autoestima, autoconceito e dificuldade em manter laços afetivos e de confiança, acarretam ao indivíduo dificuldades em desenvolver empatia. Empatia esta, que "[...] consiste em uma habilidade de comunicação intrinsecamente relacionada à formação de vínculos afetivos e à qualidade dos relacionamentos interpessoais" Hirschstein & Guzzo, (2000 apud MOTTA, FALCONE, CLARK e MANHÃES, 2006, p. 524)

Esta capacidade é fundamental para relação do indivíduo no meio social e assim educacional, já que consiste na capacidade de aceitar o outro,

[...] como uma habilidade social constituída de três componentes: o cognitivo, o afetivo e o comportamental. O componente cognitivo consiste na capacidade de adotar a perspectiva dos demais e inferir seus pensamentos e sentimentos. O componente afetivo é caracterizado por uma predisposição para experimentar compaixão e preocupação com o bem-estar das outras pessoas. O componente comportamental traduz-se pela habilidade de expressar compreensão e reconhecimento para com os sentimentos e pensamentos de outrem. (FALCONE, 1998 apud MOTTA; FALCONE; CLARK e MANHÃES, 2006, p. 524)

Capacidade esta, essencial dentro do processo de ensino aprendizagem. "Tais comportamentos facilitam a vinculação afetiva com os adultos, despertando atenção e cuidados" Bjorklund (1997 apud MOTTA, FALCONE, CLARK e MANHÃES, 2006, p. 524), permitindo ao indivíduo, envolver-se ao aprendizado, pelo vínculo de empatia criado principalmente entre ele e o professor, influenciando em seu processo de atenção.

RELAÇÃO ENTRE ABRIGO, AFETIVIDADE E ESTÍMULO NA CONSTRUÇÃO DO DESEMPENHO ESCOLAR

Neste capitulo discutiremos a relação entre o abrigo à afetividade e o na construção

do desempenho escolar, ou seja, o que leva crianças institucionalizadas a apresentarem dificuldades para acompanhar o processo escolar.

"O fracasso do desempenho escolar da criança tem apontado relação entre dificuldade de aprendizado e baixa autoestima, popularidade e aceitação" Linhares, Parreira, Marturano e Sant' Anna (1993 apud OKANO, LOUREIRO, LINHARES, e MARTURANO, 2004, p.121).

Ou seja, a maneira como essa criança se vê, se aceita e se entende influencia diretamente em seu desempenho escolar, pois, os "[...] conhecimentos e sentimentos positivos em relação a si próprio, repercutem no bom funcionamento individual, na motivação e na forma como os indivíduos respondem às demandas da aprendizagem" (OKANO, LOUREIRO, LINHARES, e MARTURANO, 2004, p.121).

Entende-se assim que crianças que se veem como inferiores não se sentem capazes de aprender, assim como, não se sentem motivadas para tal. Ou seja, quanto melhor a visão e sentimento sobre si mesmo, melhor vai ser seu desenvolvimento individual, sua motivação e seu desempenho em situações de aprendizagem.

Baseada na concepção de que crianças que vivem em situação de abrigamento, que possuem uma experiência de vida calcada pelo abandono, violência e quebra do elo familiar levando a uma baixa autoestima, percebe-se que essa criança, como mencionado anteriormente, passa a entender-se como alguém inferior, desencadeando um mau desempenho escolar, já que para o próprio individuo, ele não é capaz de exercer certas funções, não havendo motivação para prosseguir. Além do autoconceito, o indivíduo também tem que lidar com a avaliação da escola que em virtude do seu baixo desempenho passa a rotulá-lo, formando um círculo vicioso do fracasso, em que, nem a escola, nem o próprio aluno, acreditam em seu desempenho Okano, Loureiro, Linhares E Marturano (2004).

Observa-se assim a importância do desempenho acadêmico satisfatório para as crianças no que se refere ao autoconceito e também no que se refere à aceitação por parte dos colegas, professores, familiares e de si própria. A criança julga a si mesma de acordo com as observações que faz de si em comparação com os outros e das reações dos outros para com ela. (OKANO; LOUREIRO; LINHARES; MARTURANO, 2004, p. 127)

Outro conceito a ser avaliado, é a do fato de que essas crianças por estarem em um ambiente temporário, não possuem em seu convívio relações afetivas concretas, além de terem perdido ou nunca tiveram seu vínculo afetivo familiar, primordial no processo de desenvolvimento do ser humano. A origem da inteligência segundo Wallon,

[...] é genética e organicamente social, ou seja, os aspectos orgânicos se desenvolvem na relação com o meio. O desenvolvimento da criança marcado por contradições e conflitos é resultado da maturação e das condições ambientais que provocam alterações qualitativas no desenvolvimento global. É um processo descontínuo de idas e retornos, entre polos opostos: [...] Em um movimento pendular o ser modifica o meio e o introjeta

modificado, um alterando e modificando o outro, pois a cultura e a linguagem são os instrumentos mediadores para a evolução do pensamento. (WALLON, 1941/2005 apud MORAES E ONCALLA 2011, p. 213)

Contudo, a construção da inteligência se dá a partir do contato social, o qual o meio influencia o indivíduo e o indivíduo influencia o meio em uma ação constante, sendo esse meio e o vínculo com as pessoas neles pertencentes de suma importância para o desenvolvimento cognitivo da criança. Nesta relação, "Para Wallon [sic] o indivíduo tem um potencial orgânico, mas é o meio em que ele vive que possibilitará o desenvolvimento das funções afetivas, motoras e cognitivas" (MORAES e ONCALLA, 2011, p. 215). Meio esse, que quando o indivíduo é afastado do convívio familiar, passa a ser do abrigo, a responsabilidade de desenvolvê-lo em todos os aspectos do desenvolvimento humano.

O desenvolvimento humano é apresentado em três aspectos que se completam e relacionam, ou seja, a evolução de um, interfere o desenvolvimento do outro (PAPÁLIA e FEELDMAN 2013).

O crescimento do corpo e do cérebro, as capacidades sensoriais, as habilidades motoras e a saúde fazem parte do desenvolvimento físico. Aprendizagem, atenção, memória, linguagem, pensamento, raciocínio e criatividade compõe o desenvolvimento cognitivo. Emoções, personalidade e relações sociais são aspectos do desenvolvimento psicossocial. (PAPÁLIA; FEELDMAN 2013, p.37)

Contudo, mesmo que muitos estudos e teóricos tragam a importância do estímulo para o desenvolvimento do ser humano, sendo ele necessário desde o nascimento da criança, garantindo assim uma formação adequada do ser humano em todos os âmbitos, dificilmente os educadores que formam esse espaço, possuem a formação necessária e conhecimentos básicos que garantam o desenvolvimento pleno dessas crianças em todos seus aspectos.

[...] os cuidadores desempenham um papel de destaque na educação das crianças nas instituições, sendo recomendável que se invista na capacitação destes profissionais para que eles possam oferecer às crianças o tratamento mais adequado ao seu desenvolvimento integrado. (MOTTA; FALCONE; CLARK; MANHÃES, 2006, p. 531)

Esta falta de formação dos educadores gera uma vivencia com pouco ou nenhum estímulo individual, baseado penas nos cuidados básicos, como higiene e alimentação, em alguns casos, sem qualquer base de diálogo, contato afetivo, estímulos de raciocínio lógico, entre outras atividades de estímulo que garantem um desenvolvimento completo da linguagem, construções emocionais, atenção, criatividade e desenvolvimento motor, com atrasos relevantes nestas funções importantes para formação pessoal. Segundo Bowlby,

[...] se uma criança cresce em situação irregular (afastada da vida familiar), pressupõe-se que sua base de segurança tende a desaparecer, o que pode prejudicar suas relações com os outros, havendo, assim, prejuízos nas demais funções de seu desenvolvimento. (BOWLBY, 1990 apud

ALEXANDRE; VIEIRA, 2004, p. 208)

Neste aspecto para Moraes e Oncalla,

[...] o indivíduo possui um organismo que se desenvolve, e o meio em que vive potencializará suas habilidades. O meio social estabelece histórica, social e culturalmente as condições de existência coletiva e, desse modo, oferece diferentes possibilidades aos indivíduos que se constituem e se transformam a partir das relações sociais. [...] É na relação com o outro que a criança se percebe e se constitui como pessoa. (MORAES; ONCALLA, 2011, p. 215)

Fica clara assim a interferência do meio e das experiências de uma criança em situação de vulnerabilidade social, tanto no processo de desenvolvimento afetivo resultando no processo de desenvolvimento cognitivo, quanto na construção do autoconceito. Em que a falta de vínculo afetivo e estímulos para o desenvolvimento e as experiências de abandono e violência levam a uma baixa autoestima e autoconceito assim como alterações na evolução cognitiva dessas crianças e assim a um rendimento escolar comprometido.

A AÇÃO DO PSICOPEDAGOGO NAS INSTITUIÇÕES DE ACOLHIMENTO INFANTIL (ABRIGOS)

Para entendermos a atuação do psicopedagogo dentro das instituições de acolhimento infantil, é necessário destacar que quando o profissional passa a atuar dentro de uma instituição, ou seja, organizado dentro da psicopedagogia institucional, ele não trabalhará com métodos individuais de intervenção, e sim com meios de solucionar problemas dentro do próprio espaço institucional, que possam afetar, no caso do abrigo, o desenvolvimento das crianças institucionalizadas, procurando prevenir consequenciais nocivas ao desenvolvimento dos mesmos.

Procurando "... através desta prática, prevenir os possíveis problemas de aprendizagem de ordem reativa, isto é, aqueles problemas que aparecem como reação a uma inadequação institucional" (Andrade, 1998, p.41).

Como já apresentado anteriormente, existe a necessidade de uma formação consciente dos profissionais que atuam dentro dos abrigos, apresentando-os a importância de seu trabalho perante o desenvolvimento das crianças que atendem. Sendo neste caso o psicopedagogo, o mediador e formador desses profissionais.

Entende-se como necessário, "que os abrigos procurem prestar um cuidado personalizado e em pequenos grupos, promovendo um ambiente próximo de uma família, tanto no que tange à qualidade personalizada do atendimento quanto à sua estrutura física (Motta, Falcone, Clark e Manhães, 2006, p. 531)".

Sendo assim, este artigo apresenta como importante, a atuação do psicopedagogo, além de conscientizar os educadores quanto à importância do seu trabalho na formação dessas crianças, mas também oferecer subsídios teóricos e práticos sobre o desenvolvimento infantil, da primeira infância a adolescência. Garantindo uma formação básica aos profissionais, para que

possam entender e estimular essas crianças e adolescentes da melhor maneira, pois como salienta Motta, Falcone, Clark e MANHÃES (2006), é necessário para elas, ter alguém que as entenda, mostrando-se interessada em compreender seu sofrimento,

Neste contexto, a atuação do psicopedagogo, será realizada de três maneiras: como conscientizador do papel do educador dentro do espaço do abrigo, para todos os profissionais da instituição. Apresentando estratégias educacionais mais eficazes, menos punitivas e mais baseadas no reforço positivo e na cooperação, garantindo uma melhor formação da empatia. Baseados nos estudos de Barnett, Thompson e Pfeifer, citado por Barnett, (1992 apud MOTTA, FALCONE, CLARK e MANHÃES, 2006, p. 525)

[...] oferecer à criança oportunidades para cuidar e ajudar os outros faz com que ela perceba a sua capacidade para aliviar o mal-estar compartilhado mutuamente e a torna mais inclinada a empatizar com os coleguinhas menos competentes. A atribuição de qualidades positivas é outra boa estratégia para promover o autoconceito prósocial.

Como formador dos profissionais quanto ao conhecimento do desenvolvimento infantil e a importância de se estimular essas crianças em todos os aspectos do desenvolvimento humano. Ministrando cursos teóricos sobre cada fase e os estímulos necessários para um desenvolvimento global; e em paralelo, o treinamento com base nas teorias apresentadas, oferecendo meios práticos de atividades e atitudes que podem ser adquiridas dentro da instituição para uma melhor formação do indivíduo, individual e coletivo. Segundo o código de ética o da ABPp (Associação Brasileira de Psicopedagogia) artigo 1° no Capítulo I (2011)

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. Parágrafo 1° A intervenção psicopedagógica é sempre da ordem do conhecimento, relacionada com a aprendizagem, considerando o caráter indissociável entre os processos de aprendizagem e as suas dificuldades.

Caso faça-se necessário psicopedagogo, poderá trabalhar dentro da instituição, com atividades em grupo, ajudando as crianças internas a desenvolverem áreas já defasadas assim como promover a prevenção de danos mais graves. Neste sentido o psicopedagogo poderá atuar com jogos e atividades coletivas, que trabalhem com os focos principais de déficits em cada instituição atingindo com conceitos comuns a todos, como baixa autoestima, noções de futuro, autoconceito e atividades de desenvolvimento cognitivo e motor.

O psicopedagogo garantirá a aprendizagem na medida em que deslocar o olhar do paciente de si (transferência), para o conteúdo. Para isso deve investir sua paixão neste conteúdo lançando para ele seu olhar, mostrando assim o caminho para aprender. (ANDRADE, 1998, p.58)

Contudo, o psicopedagogo, tem como responsabilidade, colocar-se como mediador entre o paciente e o conhecimento, seja ele a criança ou o profissional que atua com elas, garantindo vínculos entre o indivíduo e o aprendizado. Para isso é necessário que o psicopedagogo saiba apresentar sua dinâmica, de modo que faça sentido para os integrantes dessa instituição. Analisando as relevâncias e vivencias do público que atende, assim como a pertinência e possibilidades de serem colocadas em prática pelos mesmos, já que para Andrade

A aprendizagem deve estar imbuída de sentido [...], deve ser plena de significado, tanto para o ensinante como para o aprendente. A criança assim como o adulto, aprende para encontrar um significado naquilo que está aprendendo e, nesse sentido, o fácil e o difícil podem ser determinados pela dificuldade de se encontrar esse significado, que está sempre muito próximo das vivências e dos conflitos do indivíduo. (ANDRADE, 1998, p.59)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos estudos e teorias levantadas, sobre o desenvolvimento humano, no processo de construção da afetividade, fica clara o quanto as experiências vividas pelo indivíduo podem influenciar em seu processo de desenvolvimento. Quando essas experiências estão calcadas pelo abandono, violência e falta de afetividade, gera-se um circulo de defasagens acadêmicas e sócias que serão carregadas pelo indivíduo por toda sua vida.

O conhecimento não é algo pronto, mas decorrente de um processo construtivo na interação social e na relação evolutiva entre a criança e seu meio, por meio de estruturas ou organizações de pensamento características de períodos ou estágios, a partir das quais a criança reconstrói suas ações e ideias em relação a novas experiências. (PACHECO; CASTANHO, 2008, p. 2013).

Quando falamos de crianças em situação de abrigamento, esses aspectos ficam ainda mais evidentes. Suas experiências traumáticas não ficam apenas no âmbito familiar, pois a experiência do abandono ou retirada do contexto familiar, intensificam os danos emocionais. E se agrava, especialmente quando essas crianças não encontram um ambiente (abrigo), que possa suprir de maneira efetiva suas necessidades.

Esses danos, como verificamos, vão gerar prejuízos nas capacidades de criar empatia e desenvolver elos de confiança com o outro, baixa autoestima e autoconceito. Acarretando a incapacidade de se aceitar como capaz de efetuar tarefas e incentivado ao desempenho para o sucesso acadêmico.

Sendo assim, quando a criança é retirada de sua convivência familiar e é colocada em uma instituição de acolhimento infantil, esta instituição torna-se responsável pelo desenvolvimento dessa criança. Devendo estimula-las em todos os aspectos do desenvolvimento humano, sendo eles, físico, cognitivo e psicossocial, domínios esses que se completam e afetam uma ao outro. Ou seja, se a criança que neste contexto de abrigamento, não estiver bem emocionalmente, consequentemente

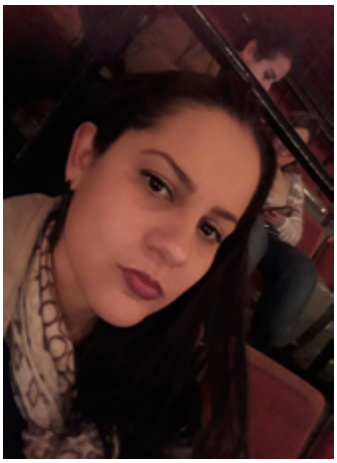
outras áreas do desenvolvimento serão afetadas. Tendo o abrigo, nesta situação, a responsabilidade de saber lidar com essas demandas, procurando suprir esses déficits.

É neste contexto que entendemos o trabalho do psicopedagogo na instituição, tendo como papel, a reorganização deste ambiente. Compreendendo o espaço em que está inserido, levantando as demandas e perfil da instituição, para que assim possa atuar.

Verificando as demandas e o perfil e déficits das crianças abrigadas. O psicopedagogo poderá atuar, como formador de educadores mais conscientes de sua importância na construção de elos afetivos, procurando entender o que passam essas crianças. Assim como, capacitá-los para atuação no processo de desenvolvimento das crianças atendidas, com cursos práticos e teóricos de desenvolvimento infantil. Além de métodos e atividades de estimulação e convivência, que podem ser adotados dentro do abrigo, a fim de promover momentos de estímulos individuais ou em grupos menores.

Nos casos de danos mais profundos, o psicopedagogo, poderá trabalhar com oficinas de atividades para melhora de déficits escolares, em pequenos grupos. Utilizando de jogos e atividades lúdicas, que garantirão um apoio ao desenvolvimento das áreas defasadas, assim como, prevenirem o agravamento desses déficits e a aquisição de novas faltas.

Contudo, nota-se o quanto a atuação do psicopedagogo pode ser relevante na mudança do processo de desenvolvimento dos abrigados, assim como, na amenização d das defasagens já adquiridas, prevenindo de novos déficits.



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

ALEXANDRE, Diuvani Tomazoni; VIEIRA Mauro Luís, Relação de Apego entre Crianças Institucionalizadas que Vivem em Situação de Abrigo. Psicologia em Estudo, 2004, v.9, n.2, p. 207-217, Maringá.

ANDRADE, Marcia S. de, Psicopedagogia Clínica: Manual de Aplicação Prática para Diagnóstico de Distúrbios do Aprendizado. Póluss Editorial, 1998. p. 175, São Paulo.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOPEDAGOGIA. Código de Ética do Psicopedagogo. Brasil, 2011: http://www.abpp.com.br/documentos_referencias_codigo_etica.html Acesso em: 11 dez 2018.

MAIA, Joviane Marcondelli D, WILLIAMS, Lucia Cavalcanti de A. Fatores de risco e fatores de proteção ao desenvolvimento infantil: uma revisão da área. Temas psicol. 2005, vol.13, n.2, pp. 91-103, Ribeirão Preto.

MORAES, Regiane Rodrigues de; ONCALLA, Simone Alarcon, A teoria psicogenética de Henri Wallon e suas contribuições para 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. 255 p.

MOTTA, Danielle da C; FALCONE, Eliane M. de O; CLARK, Cynthia; MANHÃES , Alex C. Práticas Educativas Positivas Favorecem o Desenvolvimento da Empatia em Crianças. Psicologia em Estudo, 2006, v. 11, n. 3, p. 523-532, Maringá.

OKANO, C.B., Loureiro, S.R, LINHARES, M.B.M., MARTURANO, E.M., Crianças com Dificuldades Escolares Atendidas em

Programa de Suporte Psicopedagógico na Escola: Avaliação do Autoconceito. Psicologia; Reflexão e Crítica, 2004, 17(1), p.121-122, Porto Alegre.

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto E. de , ARAUJO, Claisy Maria M. A relação família-escola: intersecções e desafios. Estud. psicol. [online]. 2010, vol. 27, n.1, p. 99-108, Campinas.

PACHECO, João Alves, CASTANHO, Marisa Irene. A Construção do Conhecimento em Espaços Organizacionais - Uma perspectiva Psicopedagógica. Rev. Psicopedagogia. 2008, vol. 25, n. 78, p. 212-225, São Paulo.

PAPÁLIA, Diane E; FELDMAN, Ruth D. O Estudo do Desenvolvimento Humano: Desenvolvimento Humano. Edição12. Porto Alegre: AMGH, 2013. 800 p.

SANTOS, Patricia Leila dos, GRAMINHA, Sônia Santa Vitaliano. Estudo comparativo das características do ambiente familiar de crianças com alto e baixo rendimento acadêmico. Paidéia, 2005, vol.15, n. 31, p. 217-226, Ribeirão Preto.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E LITERATURA NAS PRÁTICAS ESCOLARES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO: Este estudo trata de uma revisão bibliográfica com o foco voltado à Contação de Histórias e a importância da Literatura nas práticas escolares. Dentro desse tema, o objetivo deste trabalho é apresentar e refletir acerca da importância e influência da literatura infantil para o desenvolvimento da criança. Além destes aspectos esta pesquisa visa explicar como este gênero literário pode contribuir na construção do imaginário infantil. Apresentar como a literatura contribui para o desenvolvimento do imaginário infantil e como as histórias podem interferir no comportamento destas crianças no convívio familiar e escolar se torna essencial para o trabalho com este gênero. As histórias infantis conseguem envolver a criança e conquistar a sua atenção, o ouvir histórias é um ato prazeroso e faz parte da vida da criança desde muito pequena, seja pelas canções de ninar ou cantigas que escutam ao longo da infância. A literatura infantil e os contos de fadas podem facilitar a compreensão, pela criança, de certos valores básicos de conduta e de convívio social. A linguagem simbólica, retratada nas histórias e nas brincadeiras de faz de conta acabam por transmitir valores que serão essenciais no convívio escolar.

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

INTRODUÇÃO

Apesar de pouca idade, as crianças são capazes de associar estas histórias com o cotidiano e percebem que as suas atitudes podem mudar em determinadas situações. Ao trabalharmos com a literatura infantil temos uma abordagem voltada ao lúdico e ao real em que o protagonismo infantil estabelece as ações que serão desenvolvidas nos mais diferentes contextos de aprendizagem. Com a representação infantil as crianças são capazes de "invadir" o mundo imaginário encontrando soluções para alguns conflitos de sua convivência.

A criança é capaz de se interessar e gostar das histórias infantis, o ouvir histórias é um ato prazeroso e faz parte da vida da criança desde muito pequena, seja pelas canções de ninar ou cantigas que escutam ao longo da infância. As crianças pequenas, seja em casa ou na escola, são convidadas a ouvir histórias contadas pelos adultos e conseguem fantasiar aquilo que escutam.

É importante proporcionar para as crianças a apreciação de figuras, ao contato com os diferentes personagens de uma história, ou uma ilustração, até mesmo um filme, o professor pode trabalhar com figuras e personagens com os 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 sejam capazes de desenvolver relações com as suas experiências e vivências, enriquecendo seu conhecimento do mundo e contribuindo para o desenvolvimento das linguagens artísticas. Saber como a literatura contribui para o desenvolvimento do imaginário infantil e como as histórias podem interferir no comportamento destas crianças no convívio familiar e escolar se torna essencial para o trabalho com este gênero.

A escola é um local em que as aprendizagens acontecem com a interação do professor com os alunos nas mais diferentes práticas, na leitura, o professor deve mediar o processo e propor atividades em que as crianças se percebam como leitores, mesmo que ainda não leiam e passem a adquirir as noções do comportamento leitor, com a imitação e gestos. É preciso que o contato dos alunos com os livros seja livre e dirigido para que o aluno tenha as duas possibilidades de aprendizado.

A LITERATURA INFANTIL NA ESCOLA

No trabalho com a literatura infantil, em especial com o conto de fadas temos uma abordagem voltada à realidade e aos dias atuais, de forma lúdica e com a participação das crianças como protagonistas, desta maneira, conseguem "invadir" o mundo imaginário encontrando soluções para alguns conflitos de sua convivência.

A literatura infantil e os contos de fadas podem facilitar a compreensão, pela criança, de certos valores básicos de conduta e de convívio social. A linguagem simbólica, retratada nas histórias e nas brincadeiras de

faz de conta acabam por transmitir valores que serão essenciais no convívio escolar. Os contos de fadas sempre trazem um cunho moral que pode ser trabalhado com as crianças, salientando algumas situações cotidianas.

O contato com livros e com a literatura é enriquecedor para o universo infantil e o gênero literário "conto de fadas" possibilita a criança ensaiar papeis, construir sua personalidade e, além disso, o trabalho com este gênero pode promover a socialização.

De acordo com Guimard (2010) tanto o brincar como o teatro são auxiliares no processo de ensino e aprendizagem, ativam a memória e a concentração e contribuem para o desenvolvimento motor e para a sociabilidade da criança com os demais parceiros, seja na escola ou nas relações no contexto social no qual está inserida.

De acordo com Sormani (2004) o teatro infantil está relacionado às culturas para a infância e estas culturas podem ser entendidas como tudo aquilo que a criança produz, o teatro para a criança deve promover uma rica experiência cultural de forma que a criança possa apropriar-se de novos contextos e novas situações de aprendizagem significativa. Dessa maneira, tais experiências estéticas implicam na forma como a criança age com os movimentos de seu corpo e a sua forma de estar e atuar no contexto no qual está inserida.

Figura 1 – Roda de História

Fonte: <http://edinfantilnovaescola.blogspot.com/2011/03/roda-de-leitura.html> Acesso em: 01 dez. 2018.

Os professores devem contribuir para que as crianças consigam enxergar no ato de ler, uma atividade prazerosa, tanto quanto o ato de ouvir histórias, promovendo o contato dos alunos com diferentes portadores de textos e tornando-se um exemplo de leitor para as crianças. A escola, neste sentido, tem papel fundamental promovendo situações para que estas interações aconteçam.

Segundo COELHO (2008), o mundo dos contos de Fadas relacionado com a Educação, tem a função de auxiliar na formação das novas gerações, vinculando a Educação com a Literatura. As mudanças que ocorrem na sociedade, necessitam de uma mudança na forma de ver a concepção de mundo.

A criança deve ser estimulada a falar e a expressar os seus sentimentos e as suas impressões sobre aquilo que está sendo ofertado a ela. No caso das histórias infantis elas demonstram um grande interesse em comentar e falar sobre os personagens, assumindo os seus papeis e trazendo questionamentos, o professor deve estar atento à estas manifestações e estimulá-las.

A criança constrói um mundo imaginário e decide como as coisas vão funcionar, por meio da interação com os adultos e demais crianças ela vai construindo a sua personalidade e expressando os seus sentimentos. Com essas relações e interações ela vai adquirindo e construindo valores, opiniões e as suas atitudes e comportamentos também vão se modificando.

Com os contos de fadas a criança fantasia e imagina-se inserida neste contexto mágico e fantástico, fazendo o papel dos personagens e construindo os seus reinos imaginários, com esses conflitos entre realidade e fantasia a criança vai amadurecendo a sua personalidade e vivenciando experiências que ampliam a sua criatividade.

Na área da educação e para os professores os contos de fadas se apresentam como um aliado no processo de desenvolvimento intelectual e emocional das crianças, por meio deles a criança pode aprender e reconhecer pensamentos e sentimentos que auxiliam nas relações com as demais crianças e os adultos.

A partir das histórias e dos contos de fadas trabalhados em sala de aula nos momentos de leitura, é possível despertar valores que proporcionam mudanças em determinados comportamentos. Partindo da história, os conteúdos significativos sobre a construção de valores podem surtir um efeito positivo no dia a dia em sala de aula.

A LEITURA E O ATO DE CONTAR HISTÓRIAS

A contação de histórias é utilizada desde os tempos primórdios, antes do surgimento da escrita. O ato de contar histórias pode ser definido como uma arte, envolvendo diferentes mecanismos que atraem a atenção de quem ouve. O momento de contação de histórias deve ser encantador e o professor deve utilizar práticas adequadas ao contexto de magia que envolve o momento de contar história. Para Abramovich (2006) a contação de histórias deve ser planejada e pensada, ter objetivos definidos para que tal prática envolva o ouvinte e para que o desenrolar da história ocorra de maneira harmoniosa

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.

De acordo com as ideias de Brandão (2011) as crianças precisam adquirir o comportamento de ouvinte, com a observação das práticas de contação de história, a criança vai percebendo qual

é o comportamento que se espera no momento da leitura de uma história, as pausas, o silêncio e as intervenções. O comportamento leitor e ouvinte é aprendido pela criança e com a participação nesses momentos, naturalmente, a criança passa a perceber como deve ser o comportamento nestes momentos para que o momento seja prazeroso.

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.

Ler histórias para crianças, sempre, sempre... É poder sorrir, rir, gargalhar com as situações vividas pelos personagens, com a ideia do conto ou com jeito de escrever do autor e, então, poder ser um pouco cúmplice desse momento de humor, de brincadeira, de divertimento... É através da história que se pode descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica... É aprender História, Geografia, Filosofia, Política, Sociologia, sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula... Porque se tiver, deixa de ser literatura, deixa de ser prazer e passa a ser Didática, que é outro departamento (não tão preocupado em abrir as portas da compreensão do mundo). (ABRAMOVICH, 2006, p.17).

Quando são um pouco maiores as crianças já são capazes de interagir e escolher que tipo de história prefere ouvir. Segundo Abramovich (2006) "quando a criança sabe ler mantem uma relação diferenciada com as histórias, mas o prazer ao ouvir a história continua o mesmo, o ato de ouvir é diferente do ato de ler e é preciso que as histórias envolvam a criança e para que aprimore a sua imaginação.

Figura 2 – A Importância da Roda de Leitura

Fonte: <http://cdn.atividadesparaprofessores.com.br/uploads/a-importancia-das-rodas-de-leitura-na-alfabetizacao-infantil.jpg>

Acesso em: 01 dez. 2018.

Segundo Abramovich (2006) é importante que a criança ao ouvir histórias possa ter momentos de comentar sobre ela, levantando hipóteses e participando da atividade. A contação de histórias auxilia no desenvolvimento infantil, a criança utiliza a imaginação para criar contextos e estabelecer relações entre as histórias e aspectos de seu cotidiano e meio social. As práticas de reconto de histórias com as crianças também são fundamentais para o desenvolvimento de atitudes e de participação ativa das crianças.

Com base nas ideias de Silva, Costa e Mello (2009), podemos afirmar que o ato de contar histórias é uma prática de extrema importância no contexto das aprendizagens na Educação Infantil, envolvendo diferentes oportunidades de interação. A criança imagina e estabelece relações com a realidade, o trabalho do professor nestas práticas deve prever as ações das crianças e instiga-las a falar e a expressar as suas impressões sobre a história.

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 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 interesse e o hábito pela leitura iniciam-se 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.

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.

As rodas de história, quando realizadas na rotina escolar, permite ampliar o repertório infantil, com as leituras realizadas as crianças entram em contato com diferentes contextos e expressões, diferentes estruturas e modelos de textos, contribuindo para a ampliação de seu vocabulário e para o seu desenvolvimento, refletindo em aprendizagens significativas que auxiliarão o processo de aquisição da escrita e leitura.

Para que a criança interaja com a história,

ela não precisa estar alfabetizada, os livros infantis trazem histórias com uma gama de figuras que permitem o entendimento da história pelas crianças, mesmo que ela ainda não leia. A leitura visual de imagens é muito significativa nesta faixa etária, facilitando a interpretação das crianças.

No contexto da Educação Infantil, ao propor a roda de histórias, a professora pode ter em mente diferentes finalidades: fazer juntos uma coisa de que todos gostam, estreitando os vínculos e desenvolvendo o sentido de coletividade; discutir temas relevantes para grupo ou para alguma criança em particular; desenvolver a linguagem oral, além de outras finalidades relacionadas ao desenvolvimento da linguagem escrita. (BRANDÃO, 2011, p. 39-40)

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.

A organização do trabalho educativo na escola, é necessária para que se possa alcançar os objetivos propostos para o ensino da leitura na escola, destacando entre eles, o da formação de cidadãos críticos, capazes de compreender os diversos materiais escritos e gêneros textuais que fazem parte do meio social no qual o aluno está inserido.

A leitura não deve ser incentivada apenas nas atividades em sala de aula ou em momentos pré-determinados pela rotina escolar, o aluno pode ter acesso a portadores de textos e materiais escritos em diferentes momentos, para que o hábito de ler se torne uma atividade cotidiana, despertando o prazer pela leitura e a contribuindo para a formação de “alunos leitores”.

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.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola tem o dever de ensinar aos seus alunos a ler e entender não só as palavras, as histórias, mas também todas as aprendizagens necessárias ao seu desenvolvimento integral, desta maneira, são importantes o trabalho com a literatura e a leitura desde muito

cedo, despertando o prazer no ato de ler pelo aluno. Muitas crianças não têm acesso ao universo da leitura em sua residência e no meio em que vive tornando essencial o trabalho da escola com o intuito de propiciar tais experiências aos seus alunos.

A criança, em contato com as histórias infantis tem a possibilidade de adquirir novos conhecimentos, construindo a sua personalidade e nos contos de fadas, a fantasia se mistura com a realidade e as relações vividas no mundo real se confundem e assemelham aos temas abordados neste tipo de narrativa possibilitando que a criança fantasie, ensaie papeis imitando os personagens e neste faz de conta vai vivenciando experiências que favorecem a construção de sua personalidade e a ampliação de sua criatividade.

As crianças um pouco maiores já são capazes de interagir e escolher que tipo de história preferem ouvir são capazes de interagir envolvendo o real e o imaginário e passar a fantasiar suas próprias história, ampliando o seu repertório e estimulando a sua criatividade.

Analisando as possibilidades de trabalho com os contos de fadas, os professores podem trabalhar os valores, ao mesmo tempo em que proporcionam as crianças uma atividade prazerosa, o ato de ouvir histórias. As crianças podem enxergar o ato de ler como uma atividade prazerosa, tanto quanto o ato de ouvir histórias e a escola, neste sentido, tem papel fundamental promovendo situações para que estas interações aconteçam.

A literatura infantil exerce um papel fundamental para o desenvolvimento da criança contribuindo para o seu crescimento emocional e cognitivo. As histórias infantis fascinam e encantam e na escola a leitura é uma atividade essencial para a formação de alunos competentes e leitores e quando falamos em educação infantil, este tipo de leitura deve acontecer de forma prazerosa, levando a criança a encantar e entrar no mundo da fantasia.

A observação da roda de leitura com crianças pequenas evidencia que elas aprendem a distinguir, progressivamente, a leitura em voz alta e a contação de uma história sem o suporte do livro ou de outro impresso. A professora 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.

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.

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

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura infantil: gostosura e bobices. 5.ed. São Paulo: Scipione, 2006.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. Ler e Escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Arte. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação. 1998.

COELHO, Nelly Novaes. O conto de fadas: símbolos, mitos, arquétipos. São Paulo: Paulinas, 2008.

GRISPINO, Izabel Sadalla. O Hábito da Leitura. 2002. Disponível em: <http://www.izabelsadallagrispino.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1278:o-habito-da-leitura&catid=103:artigos-educacionais&Itemid=456> Acesso em 12 dez. 2018.

GUIMARD, Gabriel. Teatro, Infância e Escola. In Teatro e dança: repertórios para

a educação / Secretaria da Educação. São Paulo: FDE, 2010.

SILVA, Lésia M. Fernandes; COSTA Edna Aparecida da; MELLO Ana Maria. Os contos que as caixas contam. 8ª edição. In: ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde e col. (orgs.). Os Fazeres na Educação Infantil. 11ª edição. São Paulo: Cortez, 2009.

SORMANI, Nora Lia. O teatro para crianças. Do texto ao palco. Rosário/Argentina: Homo Sapiens, 2004.

OLIVEIRA, Maria Alexandre de. Dinâmicas em Literatura Infantil. São Paulo: Paulinas, 2009.

PLURALIDADE CULTURAL E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS PRÁTICAS ESCOLARES

RESUMO: Este estudo traz uma revisão bibliográfica cujo tema aborda as questões relacionadas ao trabalho com a Pluralidade Cultural e as Relações Étnico-Raciais no contexto da aprendizagem escolar. 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. 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.

Palavras-chave: Práticas Escolares; Relações Étnico-Raciais; Pluralidade Cultural.

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.

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 atentar-se se 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.

AS PRÁTICAS ESCOLARES NO CONTEXTO DA DIVERSIDADE

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.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana:

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. (BRASIL, 2004, p. 7)

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 PCNs 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.

[...] 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).

Quando a criança passa a ser representada nos materiais trabalhados na escola e é capaz de encontrar as suas características ali presentes, a sua autoestima é elevada

e a formação de sua identidade também é influenciada. É importante que os materiais trabalhados tragam afirmações positivas em relação ao negro, em que a criança seja capaz de identificar-se em diferentes papeis e não somente em posição de inferioridade ou estereotipada. Normalmente, a criança negra apresenta dificuldade em auto afirmar-se e não consegue perceber a sua representação nos diferentes contextos abordados na escola.

A escola abrange toda a diversidade, deve trabalhar para 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 para a heterogeneidade, abandonando os vínculos fortemente enraizados na escola e na sociedade como um todo.

A literatura educacional, no que trata da temática da diversidade cultural, vem sendo discutida de maneira ampla e divulgada nos meios educacionais, por meio de projetos e ações que contribuam para o entendimento desta temática. 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, culturas e também, supostamente, pode-se ter uma demanda maior de geração de conflitos resultantes da não aceitação dessa diversidade dos sujeitos que a ele pertencem.

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.

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).

A escola, em seu projeto político pedagógico e o professor em sua prática, deve estudar as obras literárias que possuem a temática voltada para as relações étnico raciais e que abordam histórias cujo protagonistas são afro brasileiros ou de matriz africana. Desta maneira, compreender quais são os aspectos trabalhados referente a identidade, ao reconhecimento e ao empoderamento dos

leitores negros. De que forma tais conteúdos mantem relação com os outros grupos sociais valorizando as diferenças e as identidades coletivas.

O trabalho com a Literatura Infantil Afro-Brasileira é enriquecedor quando pensamos na construção da identidade étnico racial na escola, bem como a valorização da cultura negra e a desconstrução de preconceitos é um ganho muito significativo para a autoestima e construção da identidade étnica-racial positiva nas crianças negras. Além destes aspectos temos a valorização da cultura negra e a desconstrução de estereótipos e preconceitos sobre os africanos e seus descendentes, fatores muito importantes para o combate ao racismo, que muitas vezes, está enraizado no cotidiano escolar e nos espaços sociais nos quais convivemos.

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 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.

PLURALIDADE CULTURAL E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA

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 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.

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).

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.

Possuir uma legislação que aborde o tema das relações étnico raciais não significa a garantia da efetivação 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 as práticas pedagógicas.

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.

Não basta apenas a mudança da predominância de uma cultura por 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

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.

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.

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.

A escola e os seus educadores devem 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.

Os educadores e demais profissionais envolvidos no processo educacional têm um grande desafio em 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, em todos os seus níveis de ensino e modalidades deve atuar para 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 no 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.

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

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 dez. 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. 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.

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 10 dez. 2018.

ZILBERMAN, Regina. A Literatura Infantil na Escola. São Paulo: Global. 1998.

FAMÍLIA E ESCOLA: UMA PARCERIA EFICAZ

RESUMO: Valendo-se de ampla revisão bibliográfica, este artigo aborda a questão da parceria entre família e escola. Para tanto, seu conteúdo discorre sobre o vínculo entre família e escola nos dias atuais; o processo pedagógico e a participação da família; a participação da família na escola. Verificou-se que a participação da família no ambiente escolar faz com que o aluno apresente um melhor desempenho, perceba-se reconhecido em suas buscas e necessidades, e sinta-se parte importante da vida social. A escola está inserida numa comunidade, e esta matricula suas crianças e adolescentes na escola, ou seja, uma instituição necessita da outra, porém vários são os fatores que dificultam essa interação, mas, também, existem outros fatores que auxiliam a integração, o relacionamento entre professores e pais, entre direção da escola e associação de moradores. Apurou-se que a relação família-escola pode ser trabalhada buscando-se um maior envolvimento familiar em todos os aspectos da vida escolar do educando, uma vez que a escola tem muito a oferecer às famílias e à comunidade. Concluiu-se que a parceria entre escola e família é fundamental para que ocorram os processos de aprendizagem e crescimento de todos os membros destes sistemas. Família e escola são pontos de apoio e sustentação ao ser humano; são marcos de referência existencial e, quanto melhor for a parceria entre ambas, mais positivos e significativos serão os resultados na formação do sujeito.

Palavras-chave: Escola; Família; Processo Educativo.

INTRODUÇÃO

A família forma e a escola informa e, no âmbito desse contexto dicotomizado, provavelmente resida a raiz de uma série de encontros dessa relação tão íntima. O sucesso está na unidade e na coerência de atitudes, sendo este um desafio constante que merece ser perseguido.

O homem, dentre os animais existentes e conhecidos sobre a face da Terra, é o mais dependente ao nascer. Nesta situação, necessariamente deve ser alimentado, higienizado, aquecido, afagado, enfim depende de outros para alcançar as mínimas condições para manter-se vivo. Mas, tratando-se da espécie humana, não basta estar vivo. Ao entrar no mundo, o homem se introduz em uma organização social nutrida pelas mais variadas necessidades e simbolismos, o que o coloca em contínua e indefinida dependência do outro (BOARINI, 2003).

Sabe-se que o primeiro grupo ao qual o ser humano pertence, convencionalmente denominado família, é algo muito velho e, paradoxalmente, muito novo. Constitui-se um conceito velho se for considerado que o homem, invariavelmente, em seus primeiros anos de vida, vai necessitar dos cuidados alheios, e qualquer que seja o vínculo (de consanguinidade, de filantropia, etc.) que o prende aos adultos circundantes, deve contar com alguém ou com um grupo de pessoas que lhe ofereça os cuidados necessários para sua sobrevivência. É um conceito permanentemente novo, à proporção que a família vai se transformando e remodelando-se de acordo com os contornos da sociedade na qual insere-se.

A realização deste estudo escora-se no entendimento de que, conforme expressa Kaloustian apud Pequeno (2005), a família é o lugar indispensável para a garantia da sobrevivência e da proteção integral dos filhos e demais membros, independentemente do arranjo familiar ou da forma como vêm se estruturando. É a família que propicia os aportes afetivos e, especialmente, materiais necessários ao desenvolvimento e bem-estar dos seus componentes. A família exerce um papel decisivo na educação formal e informal, é em seu espaço que são absorvidos os valores éticos e humanitários, no qual se aprofundam os laços de solidariedade. É também em seu interior que se constroem as marcas entre as gerações e são observados valores culturais.

Esta pesquisa tem como problema a ser analisado: A parceria entre família e

escola é realmente eficaz?

Com base nesse questionamento, surge como objetivo geral analisar a integração entre família e escola e, para atingir esse intuito, os objetivos específicos buscam: pesquisar sobre o vínculo entre família e escola na contemporaneidade; abordar o processo pedagógico e a participação da família; focalizar a participação da família na escola.

Escolheu-se como metodologia de pesquisa a revisão bibliográfica, fundamentada em livros e artigos sobre a parceria entre família e escola.

O VÍNCULO ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA NOS DIAS DE HOJE

Como assinala Munhoz (2003), a família, ao desempenhar sua função de elo de ligação entre a sociedade e seus membros, torna-se importante e necessária.

Atualmente, as características básicas das comunicações, das ações, dos ideais e dos estudos pertinentes passam a ser mais complexos em todos os campos de conhecimento, tornando-se visível a necessidade de uma abordagem global que dê conta da complexidade das relações, para a compreensão das enfermidades do indivíduo e da família: é quando surge o pensamento sistêmico nos estudos dos sistemas humanos.

Considerando que o indivíduo e a família configuram-se dois sistemas em constante interação, será no contexto familiar que se darão as primeiras experiências de aprendizagem, demonstrando que, muito mais do que o conteúdo a ser ensina, está o modelo relacional que se imprime sobre a subjetividade de quem aprende.

Tal fato, segundo Munhoz (2003) reforça que:

[...] o padrão de funcionamento interacional em um sistema familiar se torna o aspecto fundamental para compreender como se dá a circulação do conhecimento e acesso à aprendizagem naquele dado contexto, visto que cada membro da família tem uma forma de operar ao construir o próprio conhecimento, que consiste na maneira pessoal de se aproximar do novo, do desconhecido, para agregá-lo a seu saber (MUNHOZ, 2003, p. 14).

A família nuclear, formada por pai, mãe e dois ou três filhos no máximo, por ter

sido o modelo consolidado pela emergente sociedade capitalista burguesa da era industrial, ainda continua a ser o ideal de família do imaginário social da grande maioria da população, que considera desestruturada, ou incapaz de cumprir sua função formativa com as novas gerações, outros modelos de família, mesmo que nascidos no seio das contradições dessa mesma sociedade capitalista. A denominada família mono-parental, composta por pai-madrasta, mãe-padrasto, os filhos de cada um e os de ambos; ou as famílias compostas por apenas um dos cônjuges e seus filhos, ou até mesmo por tios, avós e sobrinhos e netos, que se pode considerar como fruto dessas contradições, sem entrar-se aqui no mérito do aprofundamento maior da discussão, nas suas nuances psicológicas, emocionais e sociais, é uma realidade da qual a sociedade não pode fugir e a escola também não (CARVALHO, 2002).

Compreender as condições, limitações e os próprios conflitos desses modelos de família tão presentes em todas as classes sociais da atualidade, é um dos grandes desafios das instituições que, como a escola, trabalham com crianças e, consequentemente, precisam trabalhar com as famílias das mesmas.

O PROCESSO PEDAGÓGICO E A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA

Tanto a família quanto a escola desejam

a mesma coisa: preparar as crianças para o mundo; no entanto, a família tem as suas particularidades que a diferenciam da escola, e suas necessidades que a aproximam dessa mesma instituição. A escola tem sua metodologia e filosofia para educar uma criança, no entanto, ela necessita da família para concretizar o seu projeto educativo (PAROLIN, 2003).

Na afirmação de Cazelli (2003), a escola, em virtude da sua proximidade com as famílias, revela-se uma importante instituição social na conquista de mecanismos que contribuam para um trabalho avançado em prol da mobilização dos envolvidos no processo educativo, tanto da escola como da família, buscando responder aos desafios impostos pela sociedade. Trata-se de uma visão que auxilia, efetivamente, para que se obtenha maior compreensão do que pode ser feito para o enfrentamento dos aspectos socioeducativos no conjunto do movimento social.

A mesma autora orienta que:

As ações de caráter pedagógico que as escolas podem dirigir para favorecer às famílias devem fazer parte de seu projeto, e para que isso possa acontecer é fundamental que as ações em favor da família sejam desenvolvidas e presididas pelos princípios da convergência e da complementaridade. Nesse sentido, é importante que o projeto inicial se faça levando em conta os grandes e sérios problemas sociais, tanto da escola como da família [...]. A escola deve melhorar a posição da família na agenda escolar já implementada pela legislação existente. Promover a família nas ações dos projetos pedagógicos significa enfatizar ações em seu favor e lutar para que possa dar vida às leis. Mais do que criar um novo espaço para tratar das questões da família ou da escola, a própria escola deve articular seus recursos institucionais, de maneira a assegurar que as reflexões, os debates, os estudos e as propostas de ação possam servir de embasamento para que o desenvolvimento social concretize-se por meio de práticas pedagógicas educativas efetivas (CAZELLI, 2003, p. 02).

Na concepção de Cazelli (2003), as mudanças estruturais e conjunturais dos componentes educacionais devem contemplar tais princípios, bem como fazer uso deles como norteadores para a manutenção dos pais e professores no caminho do desenvolvimento contínuo e progressivo.

Assim, Cazelli (2003) ensina que o primeiro princípio trata-se da noção de interdependência, pois, segundo ela, a compreensão da interdependência social envolve a compreensão dos relacionamentos e o reconhecimento do seu valor na formação e no desenvolvimento dos indivíduos. O segundo princípio no estabelecimento das relações sociais explicado pela citada autora é a cooperação, considerando que a ajuda mútua fortalece a troca de recursos educacionais e de impressões educativas, resultante da consolidação da integração da escola com a família. Por fim, o terceiro princípio é a interação dos agentes escolares e familiares, em que cada um influencia o outro.

Segundo Brilhante (2004), além das

mudanças sociais, que modificam a estrutura da família, ocupa lugar de destaque a instituição de ensino, pois esta tende a questionar e por em dúvida o papel relevante da família no aprendizado do filho e julga, muitas vezes, as crianças como incapazes ou inadaptadas, em razão das dificuldades de aprendizagem que apresentam. Este posicionamento da escola também modifica profundamente as relações familiares.

O interesse e o acompanhamento dos pais com relação ao desenvolvimento do filho na escola pode, de fato, contribuir para o seu desempenho. Em outras ocasiões pode-se criar uma criança autoritária e desobediente por culpa dos próprios pais que por trabalharem demais e estarem ausentes da rotina do filho permitem, por um sentimento de culpa, que a criança faça tudo o que desejar. Esse comportamento dos pais é prejudicial à própria criança, que fora do ambiente familiar não encontrará tamanha facilidade.

Acerca da relação ente família e escola, Brilhante (2004) pontua que essa relação é conflitante porque, apesar de ambas terem como objetivo central a educação de uma criança, os papéis de cada uma devem ser diferenciados durante este processo.

Geralmente a família delega algumas obrigações da educação do filho à escola e ao professor, eximindo-se do seu papel fundamental de parceira da instituição de ensino na educação da criança. Os professores, frente a essa nova obrigação, se vêm forçados a responder pelo comportamento positivo ou negativo do aluno, além de preocuparem-se com o programa curricular, provas, exercícios, etc.

Infelizmente, alguns pais não se conscientizam da importância do apoio deles para com a instituição escolar do filho e não conseguem ver que a escola possui outros objetivos a serem desenvolvidos em seus filhos, o que não significa que a escola não deva preocupar-se com o desenvolvimento afetivo e as relações de vínculo desenvolvidas pelos alunos, mas, de forma diferente da família, a escola utiliza critérios específicos para avaliar o desempenho, a maturidade e desenvolvimento desta criança.

Evidencia-se que é primordial que escola, professores e pais descubram algo concreto para ser apontado como causador desses problemas de aprendizagem, que prejudicam as crianças e aos adolescentes.

A escola e a família, cada qual com seus valores e objetivos específicos na educação de uma criança, constituem um organismo intrínseco, os quais quanto mais diferentes são, mais necessitam uma da outra.

Nota-se que se torna essencial que a família e a instituição de ensino possam estabelecer um elo de cooperação entre si. Mas, esta cooperação só será efetiva se os pais compreenderem que a escola não deve exercer a função moral da família.

PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NA ESCOLA

Gomide e Fraidenraich (2010) defendem a parceria família e escola por ser muito eficaz e orientam também para aproximar os pais de alunos a participarem do conselho escolar, convidando-os a fazer parte das

comissões de eventos para que possam entender melhor como funcionam as entidades ligadas às escolas.

Segundo Gomide e Fraidenraich (2010), em busca de uma participação concreta por parte da família, são importantes ações por parte da gestão escolar, dentre elas:

- Realize reuniões em horários adequados:

A maior parte dos pais trabalha. Por isso, agende os encontros em horários que todos possam participar.

- Entregue o estatuto escolar aos conselheiros:

O documento será útil para que o grupo entenda como funciona uma escola.

- Explique as atribuições do órgão:

No primeiro encontro, explique como funciona o conselho e quais são suas funções.

- Capacite os conselheiros:

Pais e funcionários costumam ficar inibidos para tratar de assuntos pedagógicos com profissionais da Educação. Tanto o MEC como algumas Secretarias de Educação promovem cursos de capacitação para novos conselheiros.

- Promova encontros regulares:

As reuniões devem ser mensais e agendadas no início do ano para que todos possam se programar.

- Estabeleça objetivos:

Para evitar improvisos, defina com o grupo as metas que devem ser alcançadas a cada semestre.

- Dê espaço para todos:

Estimule os representantes de cada segmento a manter um diálogo com seus representados e, nas reuniões, ouça o que todos têm a dizer.

- Organize encontros com outros conselhos:

A troca de experiência ajuda na busca de soluções para os problemas comuns.

Partindo do entendimento de que a escola e a família são parceiros da aprendizagem, e que essa parceria pode acontecer em diversos níveis, Scarpa apud Gentile (2006, p. 34-35), enumera algumas ações que contribuem para a aproximação da escola e família. São elas:

Matrícula:

- Logo no primeiro contato, cabe ao diretor ou ao coordenador mostrar o espaço físico e a proposta pedagógica, ouvir dúvidas e responder com clareza.

- Com a matrícula efetuada, o ideal é conhecer o percurso escolar do novo aluno, as preferências e gostos dele, dados sobre saúde, relacionamento e comportamento em casa.

- Na Educação Infantil, informar-se sobre os hábitos alimentares e a rotina, para facilitar a adaptação.

- Definir em conjunto quais serão os canais de comunicação (bilhetes, e-mails, telefone).

Reuniões:

- Comunicar logo no começo do ano o dia e o horário previstos para os encontros, de preferência compatíveis com os de quem trabalha fora.

- Na convocação, citar os objetivos da reunião.

- Explicar para que a escola ensina determinados conteúdos, como ela ensina e como a criança aprende.

- Mostrar a evolução da aprendizagem dos

alunos.

- Informar sobre os projetos didáticos e perguntar como cada família pode contribuir.

Dia a dia:

- Convidar os responsáveis para falar sobre a profissão deles sempre que for interessante para o entendimento de conteúdos e projetos.

- Chamar pais, avós ou tios para ir à escola contar histórias do passado, ler livros, ensinar uma brincadeira ou fazer um doce.

- Chamar os pais não só para comparecer, mas, também, para ajudar na organização de festas juninas, feiras de Ciências e jornadas culturais ou esportivas.

- Abrir a biblioteca, o laboratório de Informática e a quadra de esportes para uso dos familiares.

- Promover palestras e debates que tenham como objetivo a formação dos pais, tratando de assuntos de interesse geral como saúde, mídia, drogas, sexualidade, entre outros.

- Enviar relatórios periódicos sobre o desempenho da classe e as conquistas individuais.

- Informar sobre mudanças na estrutura física, na organização do espaço e do tempo escolar ou na equipe pedagógica.

Comunidade:

- Distribuir lista com os nomes e contatos de todos os pais ou abrir fórum na Internet

para que eles se conheçam e troquem informações.

- Só visitar as famílias para aproximar – nunca para averiguar, julgar ou fazer interferências.

Contribuindo para essa explanação, Szymanski apud Gentile (2006, p. 37) vem apresentar algumas atitudes para a escola se relacionar bem com a família:

- Conheça a família dos alunos e o entorno da escola. Assim, todos se sentem mais integrados à escola.

- Aceite as diferentes formas de arranjos familiares. Não existem mais só famílias tradicionais.

- Observe atitudes e rotinas dos estudantes, sem julgar nem interferir.

- As escolhas de valores são da família e devem ser respeitadas, se não houver danos à criança. Em caso de atitudes inadequadas (falta de higiene ou cuidados com a saúde), divulgue alternativas.

- Saiba quais são as reais necessidades das famílias antes de planejar palestras, cursos ou atividades.

- Disponha de canais de comunicação para ouvir os responsáveis e esteja aberto a

críticas e sugestões.

- Oriente os funcionários da escola sobre a importância da participação dos pais na educação, para todos os receberem bem.

- Converse com os familiares sobre as conquistas dos alunos e não só sobre as dificuldades.

- Mostre a rotina da escola e a importância

de ela ser seguida para o sucesso da aprendizagem.

- Evite sobrecarregar a família com atividades de complementação do ensino: peça
apoio e incentivo.

Gentile (2006) lembra que as escolas, apesar de serem regidas por uma mesma legislação, diferem entre si e, no que diz respeito à família, sabe-se que os ambientes familiares são singulares, pois cada um tem suas particularidades. Entretanto, as famílias podem revelar semelhanças entre si, como, por exemplo, de princípios, culturas, crenças, hábitos, entre outras.

Essas diferenças devem ser respeitadas e, por essa razão, as interações escola-famílias devem ser compreendidas como casos particulares, que possibilitam ultrapassar suas particularidades para alcançar o propósito que têm em comum e que está, inicialmente, relacionado à busca de melhor qualidade da aprendizagem escolar dos alunos.

Dentro dessa compreensão, Gentile (2006) recomenda algumas propostas para o oferecimento de atividades lúdicas e específicas para a concretização da interação entre escola e família, quais sejam:

- Jornal da Escola

A ideia de produção deste jornal provém, sobretudo, da busca da valorização da produção escrita de alunos e pessoas da comunidade, do incentivo ao resgate dos saberes e criações das pessoas da família do aluno.

- Hora do Conto

Na “hora do conto” as crianças poderão ouvir, junto com os pais, e tentar
adivinhar o enredo e dar outras soluções ainda mais criativas para os conflitos que surgem no decorrer das histórias, exercitando o diálogo entre a realidade e a fantasia, descobrindo os variados sentimentos que povoam o mundo por intermédio dos personagens, e muitas vezes emprestando-lhes um pouco daquilo que já experimentaram na vida.

- Iniciação musical: ensino de flauta doce

Muitas são as formas da expressão dos sentimentos e uma delas ocorre por meio da música. Ensinar as crianças a tocar flauta doce pode estar acrescendo a percepção dessas, não só para a música, como para o mundo que as rodeia, sendo também esta uma atividade de divertimento para os períodos extraclasse.

- Abordando os temas da atualidade

A comunidade escolar escolhe um tema e procura desenvolver reflexões acerca deste. As palestras com temas como “Drogas”, “Dengue”, “Violência Urbana”, “Violência Doméstica”, “Educação e a Comunidade” e muitos outros, podem ser debatidos entre professores, alunos e pais.

- Dança + Educação + Autoestima = Cidadania

A proposta é buscar recuperar os elementos primordiais da dança num contexto pedagógico, transformando o espaço escolar num palco de discussões

sobre multiculturalismo e respeito à diversidade da expressividade corporal. A atividade é baseada na reapropriação do corpo, no autoconhecimento e resgate da autoestima por aprendizado de elementos fundamentais sobre o corpo e possibilidades de movimentação e da expressão e comunicação corporal, buscando-se investigar as diferentes expressões culturais manifestadas na dança.

- Capoeira Angola

A capoeira de Angola é uma das mais ricas raízes da cultura popular brasileira, estando fortemente ligada ao resgate da dignidade negra no Brasil. Sua prática, fundamentada na dança-luta, que transforma a agressividade natural do ser humano em equilíbrio e demonstração de movimentos harmônicos, vem sendo propagada por importantes instâncias educativas e culturais. A Capoeira Angola proporciona a tomada de consciência das potencialidades do próprio corpo e o aumento da percepção do indivíduo em sua totalidade biopsicológica, constituindo-se em terreno fértil para outras manifestações artísticas como a dança, a música e a representação cênica.

- Cultivando, aprendendo e ensinando

A escola pode ser palco de muitas oficinas, cursos e minicursos ministrados tanto pelos pais de alunos para os próprios alunos ou outros, quanto por profissionais de outras áreas de interesse para os pais, alunos ou outros da comunidade em geral. O ideal seria o oferecimento de cursos que gerem emprego e renda como, por exemplo: bordado, culinária, artesanato, padaria, pintura, e tantos outros.

Para Gentile (2006), o objetivo maior da viabilização da apropriação do espaço acadêmico como local de reintegração social e articulação da comunidade é:

- intensificar a comunicação entre a escola e a comunidade;

- desenvolver atividades desportivas e culturais específicas, ministradas por profissionais capacitados, que promovam o autoconhecimento e forneçam elementos para a interpretação e transformação da realidade, auxiliando na integração sadia do indivíduo à comunidade;

- promover a participação mais efetiva e afetiva da comunidade na construção do próprio cotidiano, incentivando o resgate cultural, memória e o fortalecimento de iniciativas da mesma;

- conhecer os alunos, partindo da realidade em que eles vivem, colocar as crianças em contato com diferentes estruturas familiares e promover uma parceria entre escola e família.

É fato que a colaboração da comunidade com as famílias, e vice-versa, concretiza-se de muitas formas, e na área educacional pode-se mostrar mediante criação e manutenção de escolas e outros empreendimentos educativos.

De acordo com relatos de Lück (2010), a participação é reconhecida por ser uma força de atuação consciente pela qual os membros de uma unidade social reconhecem e assumem seu poder de influência na determinação da dinâmica dessa unidade, de sua cultura e de seus resultados.

Na visão dessa autora, torna-se essencial que a participação seja entendida como um

processo dinâmico e interativo que vai muito além da tomada de decisão, uma vez que caracterizado pelo interapoio na convivência do cotidiano da gestão educacional, na busca, por seus agentes, da superação de suas dificuldades e limitações do enfrentamento de seus desafios, do bom cumprimento de sua finalidade social e do desenvolvimento de sua identidade social.

Em sentido pleno, a participação é caracterizada, de acordo com entendimentos de Lück (2010), pela mobilização efetiva dos esforços individuais para a superação de atitudes de acomodação, de alienação, de marginalidade, e reversão desses aspectos pela eliminação de comportamentos individualistas, pela construção de espírito de equipe, objetivando a efetivação de objetivos sociais e institucionais que são entendidos e assumidos por todos os envolvidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A participação da família no ambiente escolar faz com que o aluno apresente um melhor desempenho, perceba-se reconhecido em suas buscas e necessidades, e sinta-se parte importante da vida social.

A escola está inserida numa comunidade, e esta matricula suas crianças e adolescentes na escola, ou seja, uma instituição necessita da outra, porém vários são os fatores que dificultam essa interação, mas, também, existem outros fatores que auxiliam a integração, o relacionamento entre professores e pais, entre direção da escola e associação de moradores.

Apurou-se que a relação família-escola pode ser trabalhada buscando-se um maior envolvimento familiar em todos os aspectos da vida escolar do educando, uma vez que a escola tem muito a oferecer às famílias e à comunidade.

Portanto, é necessário que a escola ofereça para os pais suas dependências físicas, formando grupos de atividades artísticas, como artesanato, artes plásticas, canto, teatro, etc. Para essa integração entre escola e família é importante levar esses grupos de pais interagirem com os alunos, realizando exposições culturais e outras atividades que irão auxiliar o ensino ministrado pelos professores.

A parceria entre escola e família é fundamental para que ocorram os processos de aprendizagem e crescimento de todos os membros destes sistemas. Família e escola são pontos de apoio e sustentação ao ser humano; são marcos de referência existencial. Quanto melhor for a parceria entre ambas, mais positivos e significativos serão os resultados na formação do sujeito.

MARISTELA LIDIANE PAGANINI

Graduação em Matemática, pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de São José do Rio Pardo (2003); Graduação em Pedagogia, pela Faculdade de Ciências Humanas de Aguaí (2013); Especialista em Psicopedagogia Institucional, pela Universidade Castelo Branco (2007); Especialista em Educação Especial e Inclusiva, pelo Centro Universitário da Fundação Educacional Guaxupé (2012); Especialista em Educação Infantil, pela Faculdade Casa Branca (2015); Especialista em Alfabetização e Letramento, pela Faculdade Casa Branca (2016); Especialista em Neuropsicopedagogia, pela Faculdade Campos Elíseos (2017); Especialista em Gestão Escolar, pela Faculdade Campos Elíseos (2018); Professora de Educação Infantil na EMEB Padre Lino José Correr, Casa Branca/SP.

REFERÊNCIAS

BOARINI, M. L. Refletindo sobre a nova e velha família. Artigo publicado em 2003. Disponível em http://www.scielo.com.br. Acesso em 10 Dez. 2018.

BRILHANTE, E. S. A. Relações família-escola: sucessos e fracassos. Artigo publicado em 2004. Disponível em http://www.psicopedagogiaonline.com.br. Acesso em 10 Dez. 2018.

CARVALHO, I. M. M.; ALMEIDA, P. H. Família e proteção social. Artigo publicado em 2003. Disponível em http://www.scielo.com.br. Acesso em 10 Dez. 2018.

CARVALHO, M. C. B. (org.). A família contemporânea em debate. São Paulo: Cortez, 2002.

CAZELLI, L. H. P. A importância da integração escola-família no processo pedagógico. Artigo publicado em 2003. Disponível em http://www.erasmobraga.com.br. Acesso em 10 Dez. 2018.

GENTILE, P. Parceiros na aprendizagem. In: Revista Nova Escola. ed. junho/julho/2006. São Paulo: Abril, 2006.

GOMIDE, C.; FRAIDENRAICH, V. Unidos por boa causa. In: Revista Gestão Escolar. Ano II, nº 8, Junho/Julho. São Paulo: Abril, 2010.

LÜCK, H. A gestão participativa na escola.

6. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MUNHOZ, M. L. P. (org.). Questões familiares em temas de psicopedagogia. Livro 7. Coleção Temas de Psicopedagogia. São Paulo: Memnon, 2003.

PAROLIN, I. As dificuldades de aprendizagem e as relações familiares. Livro da 5ª Jornada de Educação do Norte e Nordeste. Fortaleza: 2003.

PEQUENO, A. C. A. Educação e família: uma união fundamental? Artigo publicado em 2005. Disponível em http://www.ines.org.br. Acesso em 10 Dez. 2018.

TRABALHANDO O AUTISMO NAS ESCOLAS PÚBLICAS

RESUMO: Saber mais sobre a síndrome do autismo foi algo agradável porque, neste artigo, aprendemos mais sobre seu comportamento, suas necessidades, seus hábitos e conflitos. Também aprendemos sobre as dificuldades de integração no contexto social e educacional. Observamos que o número de autistas cresce de forma alarmante, exigindo atenção e dedicação de educadores, escola e família. Eu enfatizo que a mudança de paradigma necessária nas escolas, como deveria acontecer em práticas de inclusão e envolvimento do aluno com autismo. É necessário neste contexto, parcerias para soluções de problemas, aumento do conhecimento sobre o autismo.

Palavras-chave: Estratégias; Sinais; Dedicação .

INTRODUÇÃO

Neste trabalho de conclusão de curso analisa-se os desdobramentos ocorridos na política/ legislação de educação especial no Brasil, no que se refere ao Autismo na Educação Infantil, após a Declaração de Salamanca realizada em 1994, na Espanha. Este trabalho faz uma reflexão sobre a inclusão que tem sido objeto de discussão e analises no campo geral da educação escolar. Busquei contribuições teóricas em Mazzota (1996), Albuquerque (2007) e Mantoan (1997). Estes teóricos apontam que a educação inclusiva não funciona na prática devido ao despreparo do sistema escolar para lidar com a diversidade. Com esta pesquisa conclui-se que a escola precisa fazer mudanças urgentes, na maneira de ensinar, de planejar, de executar e de avaliar. Pensar em construir uma outra escola, não para atender e incorporar os alunos com deficiência, mas uma escola com projeto pedagógico flexível, aberto, dinâmico para incluir a todos com suas qualidades e diferenças. Um projeto capaz de envolver toda a comunidade escolar e ousar na busca de novas formas de educação, fazendo a ruptura com a educação reprodutora.

Esse Projeto partiu da abordagem específica . Tendo em vista os objetivos do estudo, foi realizado uma revisão bibliográfica em livros sobre Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais e a Educação Especial, a Constituição da República Federativa do Brasil, Ministério da Educação e Cultura que se trate da Educação Inclusiva, Declaração de Salamanca, e a História da Educação Especial e sua Políticas Públicas e bibliografias já indicadas nas referências bibliográficas em anexo e em artigos da Internet – google acadêmico e scielo.

Optou – se por selecionar artigos sobre Leis e Políticas Públicas no período entre 2000 a 2010. Para identificar os artigos foi utilizados os seguintes descritos de assunto: A Inclusão de Crianças com Deficiência na Educação Infantil.

Algumas referências foram obtidas na íntegra pelas bases de dados acessados por internet – Scielo, Google Acadêmico e acervos pessoais de docentes de uma unidade escolar de uma cidade no interior de São Paulo.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

Nesse trabalho de pesquisas foi apresentado um histórico da Inclusão de crianças com Autismo em Educação Infantil, conforme bibliografia em anexo, onde nota-se que em tempos não muito distantes as crianças que nasciam com alguma anomalia eram consideradas doente mental, independentes da doenças acometida, e por esse motivo eram rejeitadas por seus familiares e pela sociedade e muitas vezes internadas em manicômios sem nenhum tratamento, segregadas e afastadas da sociedade .

Após as duas grandes guerras mundiais que aconteceram, começa a aparecer alguns resultados em relação a pessoas

com deficiência. As sequelas dessas guerras marcaram a humanidade e em 1925 na OMT – Organização Mundial do Trabalho foi adaptada a recomendação nº 22que reconheceu as necessidades a cercado trabalho das pessoas portadoras de deficiência.

Efetivamente nos períodos pós guerra a ideia de habilitação e reabilitação dos mutilados de guerra era chamado " heróis Sobreviventes ".

Verifica-se assim que a 2ª guerra mundial trouxe a necessidade de políticas públicas e leis que tratassem a pessoa com deficiência como indivíduos aptos ao trabalho, e então o movimento e interesse por pessoas que nasciam com algum tipo de deficiência começa a surgir. A medicina começa estudos mais detalhados sobre as deficiências, observações, criações de métodos, tudo para melhorar a vida de pessoas com deficiência, onde surgem tratamentos diferenciados para cada necessidade.

As pessoas que eram portadoras de necessidades especiais não se encontravam mais envolvidas pelo medo, tampouco excluídos desumanamente da sociedade.

No século XIX começa a surgir o assistencialismo e os primeiros programas para prover cuidados e atenção à saúde dessa parcela da população excludente, e as escolas especiais começam a surgir.

Em 1948 a Declaração dos Direitos Humanos assegura o direito a todos na educação gratuita.

Logo, em 1950 foi fundado a AACD mantendo um dos mais importantes centros de reabilitação do Brasil.

A formação dessas instituições foi muito importante para o desenvolvimento da educação especial no Brasil, quando começa a surgir ideias de incluir pessoas segregadas nessas instituições em escolas comuns.

Em 1961 foram feitas leis efetivas para a educação especial e na década de 70 as escolas comuns começaram a aceitar crianças e adolescentes com deficiências em classes comuns e em 1971 foram regulamentados os conselhos de educação e finalmente em 1980 surge a educação inclusiva.

Na década de 90 surge a Declaração de Salamanca e em 1998 a nova promulgação da Constituição Brasileira concebe a educação no artigo 208 garantindo o entendimento educacional especializado aos portadores de deficiência preferencialmente na rede regular de ensino. Em 1994 o Brasil reestrutura a sociedade para possibilitar a convivência dos diferentes.

A partir daí surgem indicadores da interpretação da educação especial como modalidade de ensino. O Brasil concordou e se comprometeu com os argumentos produzidos em Salamanca (Espanha em 1994) e assim começa o aumento gradativo das matrículas de alunos com deficiências no ensino regular.

A LDB da Educação Nacional 9394/96 foi aprovada se pronunciando favorável aos artigos 58 e 59 de inclusão, assim o Brasil caminha em prol a inclusão.

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, onde o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas. (S.B.P.1999) 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 percebe-se 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 somapsíquica.

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, através da interação e experiências de regras perante a sociedade. O brinquedo é um item essencial e dinâmico onde possibilita o surgimento de comportamentos espontâneos, é um transporte para o desenvolvimento e crescimento, onde leva 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 através 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, onde 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) 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) 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) 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) 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) 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.

Brasil (1998) 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) 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) 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 principalmente 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. É imprescindível que construamos concepções, estas sim são perenes e verdadeiras. Quando existe uma concepção na cabeça do professor, ele sempre irá encontrar no seu cotidiano uma forma de executar seu trabalho diante daquela realidade. É como se o olhar daquele professor estivesse tão comprometido que as respostas vão surgindo nestes encontros. Desta dinâmica perfeita, é que surge a verdadeira construção do professor, aquele observador, que já possui a cabeça dentro

da concepção, faltando-lhe apenas que suas mãos comecem a executar. No entanto, o contrário é sempre mais triste. O professor, apenas com suas mãos comprometidas, executa muito, mas sem a menor concepção do que está fazendo. (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 policia 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 a representação, o entendimento e percepção de mundo que a criança tem.

AS DEFINIÇÕES SOBRE AUTISMO

O autismo segundo a O.M.S Organização Mundial da Saúde é uma disfunção global do desenvolvimento.

Para Bueno (2001), é uma alteração que afeta a capacidade de comunicação do indivíduo, de socialização (estabelecer relacionamentos) e de comportamento (responder apropriadamente ao ambiente — segundo as normas que regulam essas respostas).

Ainda para Bueno (2001) esta desordem faz parte de um grupo de síndromes chamado transtorno global do desenvolvimento (TGD), também conhecido como transtorno invasivo do desenvolvimento (TID), do inglês pervasive developmental disorder (PDD). Entretanto, neste contexto, a tradução correta de "pervasive" é "abrangente" ou "global", e não "penetrante" ou "invasivo". Mais recentemente cunhou-se o termo Transtorno do Espectro Autista (TEA) para englobar o Autismo, a Síndrome de Asperger e o Transtorno Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação O Autismo Infantil foi descrito inicialmente por Kanner em 1943 quando ele identificou crianças apresentando prejuízos nas áreas da comunicação, do comportamento e da interação social, e caracterizou essa condição como sendo única e não pertencente ao grupo das crianças com Deficiência Mental.

1.1 Desde 1938 nossa atenção foi atraída por certo número de crianças cuja condição difere tão marcada e singularmente de tudo que foi relatado até o momento, que cada caso merece, e espero que acabe por receber. Uma detalhada consideração de suas fascinantes peculiaridades. Neste artigo, a limitação necessariamente imposta pelo espaço pede uma apresentação resumida do material clínico; pela mesma razão as fotografias também foram omitidas. Como nenhuma das crianças deste grupo atingiu ainda uma idade superior a onze anos, este relato deve ser considerado preliminar, a ser ampliado à medida que os pacientes forem crescendo e mais observações sobre seu desenvolvimento sejam feitas. Em 1943 publicou a obra que associou seu nome ao autismo: "Autistic disturbances of affective contact", na revista Nervous Children, número 2, páginas 217-250. Nela, descreveu o"isolamento extremo desde o início da vida e um desejo obsessivo pela preservação da mesmice", denominando-as de "autistas". Caracterizado como um distúrbio profundo do desenvolvimento, o autismo foi pela primeira vez descrita cientificamente, em 1943, no artigo "Distúrbios autísticos de contato afetivo", do psiquiatra austríaco Leo Kanner. Neste artigo, Kanner não definiu especificamente o termo autismo, mas descreveu o quadro clínico de 11 crianças, de onde foi possível extrair características comuns consideradas essenciais, cada uma das quais nos sugere, neste momento, algumas indagações.

Destaca-se nesse quadro, o papel atribuído ao "isolamento autístico", descrito por Kanner (op. cit.), como presente desde o início da vida da criança, sugerindo assim, um caráter inato. Mais tarde, observa que o distúrbio pode aparecer, após um

desenvolvimento aparentemente normal, até aproximadamente os 30 meses de vida.

A grande contribuição de Kanner, ao caracterizar o autismo como uma síndrome independente, com um quadro clínico que a diferencia de outras síndromes psiquiátricas (como debilidade, esquizofrenia, etc.), não foi suficiente para possibilitar uma definição precisa do autismo. Não há consenso sobre os instrumentos avaliativos, seus sintomas (primários ou secundários), bem como sobre os mecanismos desencadeadores de tal quadro.

Estatísticas e as hipóteses

Dados preliminares do Censo Demográfico de 2010, divulgados recentemente pelo IBGE, apontam que o numero de pessoas com deficiência no Brasil é de 45 milhões, ou seja, quase 24% da população. Dentre estas, quase 3 milhões são pessoas com deficiência intelectual. Entretanto, o numero pode ser ainda maior, já que não foram consideradas pelo IBGE, patologias e síndromes como perturbações, neuroses, esquizofrenia e autismo. O autismo – síndrome sem cura, afeta o desenvolvimento de atividades como interação social, comunicação e contato – segundo a Organização das Nações Unidas (ONU) o autismo atinge 70 milhões de pessoas no mundo.

Uma nova perspectiva sobre a pesquisa do autismo com o desenvolvimento de "Teoria bacteriana" do autismo. O distúrbio de crescimento mais rápido desenvolvimento no mundo industrializado, o autismo tem aumentado um espantoso 600 por cento nos últimos 20 anos. A ciência não pode dizer por quê. Alguns dizem que é desencadeada por fatores ambientais e apontam para outra estatística intrigante: 70 por cento das crianças com

autismo também tenham sintomas gastrointestinais graves. Poderia autismo realmente começar no intestino.

O autismo na educação infantil

É importante que o tema autismo seja estudado de uma forma bastante abrangente e com bastante flexibilidade, aceitando a diversidade de abordagens, a fim de poder interagir e unir todas as visões distintas, pois, é desta maneira que se poderá contribuir para o desenvolvimento do conhecimento sobre o autismo. Antes mesmo de iniciar uma analise com maior profundidade da difícil trajetória do aluno com autismo, é importante conhecer o universo que envolve o aluno com autismo e não limitar seu funcionamento mental e suas capacidades de aprendizagem.

As características e seu comportamento

No texto acima Vigotski estabelece num processo de relação com o outro, partindo do pressuposto que as relações pessoais constituem o sujeito e potencializa o seu desenvolvimento. No caso do autista essa relação com o outro se torna um motivo de intrusão, sendo que o autista quase nunca estabelece uma relação com o outro.

Conforme RIBEIRO e KANNER (2006) —

tudo que é trazido para a criança do exterior, tudo que altera seu meio externo ou interno, representa uma intrusão assustadora.

Continua Ribeiro —concluem pelo inatismo da síndrome, já que o fechamento autístico extremo destas crianças se apresenta desde o inicio da vida, não podendo ser atribuído á influência dos pais. Sua Hipótese é que — estas crianças vieram ao mundo com uma incapacidade inata de estabelecer contato afetivo. Enfim uma incapacidade para construir um contato afetivo‖.

Neste contexto é possível observar algumas características comportamentais nos autistas;

- solidão extrema,

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desenvolver uma escola de qualidade para alunos, professores e colaboradores, incluindo alunos autistas é responsabilidade de todos, isso inclui estado, município, comuZnidade, familiares, educadores, alunos, e corpo docente. A tarefa é de todos (....) construir uma escola democrática sem privações culturais, elaborando uma educação com a finalidade de ensinar sem desconsiderar a visão ideológica da realidade do autista. Trabalhar na construção de uma Pedagogia inclusiva mostra alguns argumentos que beneficiam todos os alunos, independente das suas habilidades ou dificuldades, a função primeira do educador deve ser identificar as necessidades de todos e promover o seu autodesenvolvimento.

Quanto aos professores, saber reconhecer as dificuldades da síndrome de autismo é reconhecer suas limitações. Cabe também ao professor, compartilhar com outros professores sobre novas técnicas e soluções para aprimorar seus conhecimentos. Para o educador entender o comportamento do autista favorece na aprendizagem e no diagnóstico. Identificar o aluno com autismo não é tarefa muito fácil, pois, algumas crianças em seus aspectos são muito sutis e costumam ser mal interpretados como mau comportamento.

O Pedagogo deve ter em mente que cada interação com o aluno autista parece o primeiro contato, e necessita ser aprendidos todos os dias. A vida estudantil do autista é ampla e minuciosa e deve ser elaborada com cautela e dedicação, sabemos que muitos alunos autistas têm uma compreensão precária dos sentimentos dele mesmo e das outras pessoas. Ensinar crianças autistas, principalmente a se comunicarem é um processo lento e difícil, entender palavras, figuras e símbolos em geral é muito complicada e complexa.

Falamos muito em comportamento e desenvolvimento, porém, se observarmos o comportamento das crianças , não se difere das demais crianças tidas como “normais”. Qualquer criança faz birras, têm manias, são instáveis no seu humor, querem atenção exclusiva, têm rotinas próprias, a maioria tem déficit de aprendizagem e outros problemas.

BRUNA MAZERINO

Licenciada em Pedagogia pela Unicid em 2011. Pós-Graduada em Educação Fundamental pela FCE em 2018. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal e Particular.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da Republica Federativa do Brasil. 1998. Brasília, DF.

_____. Ministério da Educação (1996). Lei 9.394, de 23 de dezembro de 1996. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF.

_____. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) (1994). Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília, DF.

_____., MEC,CNE/CEB. Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação Básica resolução CNE/CEB Nº 2, DE 11/09/2001.

_____. (1999) Parâmetros curriculares nacionais. A Adaptações curriculares. Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/SEESP.

BUENO,José Geraldo. (2001). A inclusão de alunos deficientes na classe comum do ensino regular. Temas sobre Desenvolvimento, v. 9, n. 54, p. 21-27.

CUNHA, E.A . DECLARAÇÃO de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais (1997). TRAD. 2. ED. Brasilia, Corde.

ELIAS, Maria Del Cioppo. (1993) De Emilio a Emilia: contribuições para as questões do ensinar e do aprender. São Paulo, Editora Scipione ltda.

MENDES, Enicéia. G. (1999). Diretrizes e parâmentros curriculares nacionais e a

educação especial: inclusão ou exclusão da diversidade? In: Formação do educador e avaliação educacional. São Paulo, Editora Unesp.

MAZZOTA, MARCOS.J.S. (1996). Educação especial no Brasil: historia e politicas públicas. São Paulo, Cortez.

MONTOAN, Maria Teresa Eglér (1997) A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo, Memnon: Editora SENAC.

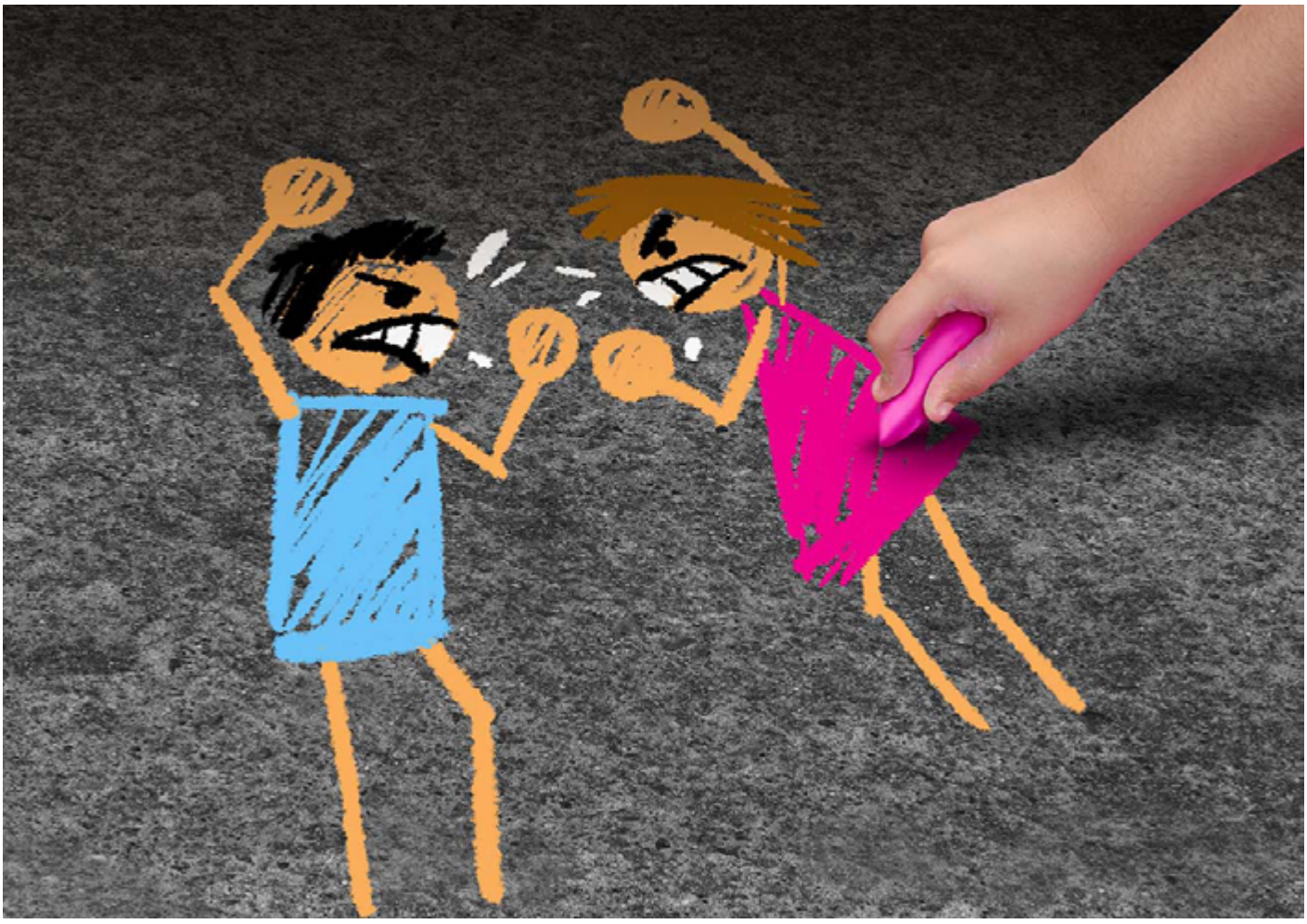
MACEDO, Lino. (2005). Ensaios pedagógicos: como construir uma escola para todos?. ArtMed. Porto Alegre.

PIAGET, Jean. (1982) O nascimento da inteligência na criança. Rio de Janeiro: ZAHAR Editores..

RAIÇA, Darcy. (2006) Dez questões sobre a educação inclusiva da pessoa com deficiencia menta Darcy Raiça, Claúdia Prioste, Maria Luiza Gomes Machado.- São Paulo: AVERCAMP. .

XAVIER, Maria E.S. P. (2004) Questões de Educação escolar. in:ALBUQUERQUE. Helena Machado P. Incluir sem excluir. São paulo: Contexto.

VYGOTSKY,L.S. (1984).A formação da mente. São Paulo: Martins Fontes.



VIOLÊNCIA NA ESCOLA: AGRESSIVIDADE E INDISCIPLINA NO COTIDIANO ESCOLAR

RESUMO: Este artigo tem o objetivo de abordar a violência no cotidiano escolar em seus variados aspectos: físico, moral, psíquico. E uma análise acerca do papel do educador, da escola e da família diante da indisciplina e do bullying, além de pesquisar a personalidade desse aluno agressor diante da realidade educacional. Por meio da leitura de livros e artigos relacionados ao tema que visam no contexto geral uma interpretação e compreensão social e cultural da violência no contexto escolar, sem esquecer que na atualidade a violência encontra-se cada vez mais presente no ambiente escolar e muitos educadores estão sendo alvos de seus próprios alunos.

Palavras-chave: Escola; Violência; Família.

INTRODUÇÃO

Sendo uma preocupação atual nas escolas, este artigo aborda alguns aspectos da violência no ambiente escolar assim como a importância da família na vida escolar do educando.

Conforme o dicionário Aurélio: "violência" significa: qualidade de violento; ato violento; ato de violentar; constrangimento físico ou moral; uso da força; coação. De um modo geral, define-se a violência como sendo o uso abusivo ou injusto do poder, assim como o uso da força que resulta em ferimento, sofrimento, tortura ou morte.

Neste artigo abordaremos alguns tipos de violência dentro do ambiente escolar como: a violência física, a violência psicológica "bullying", violência sofrida pelo professor e o estudo do perfil do aluno agressor, sua personalidade e o seu convívio familiar e social.

A agressividade e indisciplina é um desafio para professores e gestores das escolas pública, prejudicando o ensino e aprendizagem, além de destacar um despreparo no que diz respeito á segurança escolar e formação dos profissionais da educação que muitas vezes encontram-se perdidos ao se deparar com situações de indisciplinas e Bullying sofridos entre alunos e com os próprios professores, assim como a relação escola/família que nem sempre se faz possível devido desestruturações familiares.

Pretende-se com a leitura do livro Limite na Medida Certa (2006) do autor Içami Tiba, o livro O que mais perguntam... Indisciplina e violência (2003) do autor Celso Antunes e o livro O professor Refém (2006) da autora Tânia Zagury, entre outros artigos relacionados ao tema, uma melhor compreensão das causas, dificuldades e possibilidades existentes para a diminuição da violência acerca da reflexão social, histórica e política dentro do ambiente escolar.

A violência nada mais é que o desrespeito aos direitos do outro, é a quebra de regras da vida em sociedade, no que diz respeito ao ambiente escolar a violência simbólica embora não tão percebida era a mais frequente em tempo atrás, no qual a escola anulava a capacidade do aluno pensar e o tornava capaz somente de reproduzir, impondo conteúdos.

Ainda assim, pouco se ouvia falar sobre violência ou qualquer tipo de agressividade no ambiente escolar, ocorria casos esporádicos em menores proporções, discussões, desentendimentos entre alunos e raros casos de desrespeito ao professor ou depredações do prédio escolar.

Atualmente a historia mudou, muitos são os relatos de violências, agressividades e de noticias de morte em conflitos escolares, fato esse que preocupa pais, educadores e toda a sociedade, a violência no ambiente escolar passou a ser geral entre alunos, professores, e o pior é que não se via antes nas escolas a entrada de aluno com armas de fogo ou facas, hoje muito se ouve falar de algum ato violento cometido com essas ferramentas.

O aumento da violência escolar se agravou após a ampliação dos direitos dos cidadãos e do Estatuto da Criança e do Adolescente, embora o estatuto defenda a mediação de

conflitos por meio de conselhos, ainda falta entendimento por parte dos profissionais para lidar com diversas personalidades encontradas na escola e são vários os motivos que geram a violência escolar, entre eles: diferenças sociais, culturais, psicológicas, experiências de frustrações, diferenças de personalidades, competição, entre outras.

Depois do convívio familiar a escola é o primeiro ambiente social que a criança experimenta e é também na escola que ela conviverá com as diferenças.

FORMAÇÃO DA PERSONALIDADE E A FAMÍLIA

A formação da personalidade humana é assunto de estudos durante anos, vários pensadores contribuíram para pesquisas a fim de entender a personalidade humana.

Personalidade refere-se ao modo relativamente constante e peculiar de perceber, pensar, sentir e agir do individuo. A definição tende a ser ampla e acaba por incluir habilidades, atitudes, crenças emoções, desejos, o modo de comporta-se e, inclusive, os aspectos físicos do individuo. A definição de personalidade engloba também o modo como todos esses aspectos se integram, se organizam, conferindo peculiaridade e singularidade ao individuo. (BOCK, FURTADO, TEIXEIRA, 1994, p.114).

Em (460 - 377 A.C) Hipocrates já classificava a personalidade em quatro humores corporais: sangue, fleuma, bile branca e bile negra, ele entendia que a presença de uma dessas características influía no temperamento das pessoas, baseado nesta mesma teoria Galeno (131-200 D.C) desenvolveu a tipologia do temperamento que foi aprimorada anos depois por Immanuel Kant.

Para o pensador John Locke XVII a mente humana nasceria vazia, conhecida com a doutrina filosófica do empirismo que defende que a personalidade formar-se-ia por meio das experiências e conhecimentos vividos e que a sociedade interfere na formação da personalidade dos indivíduos, na visão de Rousseau os seres humanos nasceriam inocentes, porém a sociedade os corromperia.

Conforme NOGUEIRA (2011), a personalidade é como um conjunto de características psicológicas estáveis que determinam a maneira como o individuo interage com o seu ambiente, os primeiros anos de vida de uma pessoa são decisivos para a formação da personalidade, pois as principais características psíquicas são definidas neste período por meio da relação com os pais, o meio em que vive os objetos e pessoas próximas.

HATCHWELL (2011), com base nas teorias de Freud destaca que a infância exerce uma forte influência sobre a personalidade adulta que estaria formada no fim da terceira fase psicossexual que faz parte das cinco fases do desenvolvimento citadas por Freud que são: fase oral, fase anal, fase fálica, latência e fase genital.

Constituída por características inatas, acumulações de experiências e ações entre os seres humanos e seu meio a personalidade forma-se do zero aos cinco anos de idade ou pode continuar em processo de formação no

decorre da vida.

Segundo TIBA (2006), a violência é uma semente, à medida que a criança cresce necessita de educação, limites, afeto, fatores que contribuem para o aprendizado até chegarem à adolescência que é a fase de desenvolvimento que traz alterações hormonais, fisiológicas, psíquicas e também mudanças de valores éticos e morais.

Violência, agressividade, conflitos vividos na infância podem influenciar na formação de uma personalidade violenta mesmo sendo uma formação de processo contínuo.

Conforme SZYMANSKI (2007) é no cotidiano da vida familiar que esta repleto de momentos em que se deve constatar, escolher, decidir, que se impõe ética, valores, relações interpessoal e coletivo, responsabilidades e respeito perante a sociedade é também no ambiente familiar que se aprende e vivencia momentos de prazer ou agressividade e são estes momentos que contribuirão para a formação da personalidade e o seu modo de agir diante das mais diversas situações.

Por meio dos modos percebidos no ambiente familiar que a criança percebe e sabe até que ponto ela pode tomar determinadas atitudes com os seus próprios pais e responsáveis, conforme TIBA (2006) o maior erro dos pais é querer proteger demais os filhos, acabando por serem manipulados por eles, perdendo a autoridade, é importante que os pais consigam passar a ideia dos acertos e erros da vida diária, a forma de fazer de um erro um aprendizado e não colocar a responsabilidade do educar na escola.

Um dos mais importantes motivos para os pais tentarem delegar a educação dos filhos à escola é preferirem omitir-se a errar com o filho. Os pais contemporâneos perderam suas referencias educativas, pois o que eles viveram quando criança não serve mais, e ainda não adquiriram novos recursos para educar estas “criancinhas” tão independentes, cheia de argumento e alto prontidão nas respostas e reivindicadoras com fortes enfrentamentos. (TIBA, 2006, p.193)

Por outro lado existem as famílias completamente desestruturadas e pais que não exercem limites e disciplinas nenhuma sobre os filhos e aqueles pais cruelmente violentos que resolvem qualquer situação na base da violência doméstica, causando em seus filhos danos físicos, morais, psicológico e que quando não observado e tratado pode gerar um futuro agressor tanto no ambiente escolar como na vida social.

VIOLÊNCIA PSICOLÓGICA: BULLYING

O bullying é uma das agressões mais frequentes e também a mais perigosa ocorrida no ambiente escolar, pois a principio ela começa apenas como uma brincadeira, mas vai tomando uma direção ofensiva na vida de quem sofre essa agressão, desde a queda da autoestima, isolamento e em casos mais graves leva a vitima a cometer suicídio.

Quando o bullying ocorre dentro da sala de aula o professor deve interferir na atitude de quem agride o colega, do contrario, o agressor entendera como uma aprovação e com frequência o aluno indefeso continuará a sofrer com a situação que tende a se agravar,

geralmente o aluno que sofre de bullying é indefeso ou possui algumas diferenças de comportamentos como: auditivas, visuais, de fala, físicas, cor da pele, e a intervenção nestes casos tornam-se uma medida disciplinar com o objetivo de preparar os alunos pra a aceitação e convivência com as diferenças.

Segundo TIBA (2006), os professores devem ficar atentos, pois também existem alunos de personalidades agressivas que ofendem os demais com o objetivo de tumultuar o ambiente, provocarem o professor pelo prazer de atormentar e desafiar o sistema escolar.

O bullying só é interrompido pela interferência de pessoas que tenham autoridade sobre seus praticantes. O professor, ou o próprio diretor, deve interferir tornando o bullying passível de punição, e trazer á tona esse mecanismo feito mais ás escondidas que exposto á grande maioria, para que todos fiquem cientes e sejam mobilizados a interferir e interromper cada vez que perceberem intimidação, abuso, violência e/ou aterrorização. (TIBA, 2006 p.158)

Conforme especialistas o bullying deve ser visto de forma séria, dentro da escola e em casa os pais devem prestar atenção a mudanças de comportamento de seus filhos que geralmente apresentam quadros de depressão, baixa auto-estima, evasão escolar, levando muito desses alunos que sofreram bullying calados na infância ou adolescência a se transformarem em pessoas retraídas e decididas a da sua forma se vingar da violência sofrida, como exemplo, tivemos o caso em 2003 do ex aluno Edimar Aparecido Freitas que na época invadiu a escola que estudou, com um revolver ferindo várias crianças e cometendo suicídio em seguida, ao investigar o caso é descoberto que na infância o ex aluno sofria com brincadeiras e insultos devido ter sido uma criança e adolescente obeso e foi alvo de piadinhas por colegas na escola se tornando uma pessoa retraída e isolada.

Não somente alunos sofrem com o bullying nas escolas, atualmente professores também são vitimas desse tipo de agressão, muitos são os profissionais da educação que estão afastados ou readaptados devido ter sofrido momentos de humilhação durante as aulas, esses profissionais geralmente buscam auxilio psicológico, mas aos alunos que sofrem o bullying nem sempre tem um elo de comunicação aberto na escola e nem em casa o que dificulta o entendimento da situação.

Conforme pesquisas realizadas nos EUA o papel dos pais tanto dos alunos agredidos como dos agressores é de extrema importância para evitar e combater a violência moral nas escolas.

A instituição escolar por sua vez, cabe a realização de projetos com a cooperação de toda gestão escolar professores/ diretor/ funcionários/ alunos e pais para uma conscientização das consequências que o bullying pode provocar organizar reuniões que visam o compromisso de levantar problemas e buscar soluções a fim de promover um ambiente escolar seguro no qual haja respeito às características individuais.

RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO, A ESCOLA E O ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA ESCOLAR

Embora existam muitas criticas aos modos de ensino no Brasil antes da progressão continuada que foi colocada em prática em 1996 ao ensino das escolas públicas, na qual os alunos eram reprovados, muitos professores afirmam que o aumento da indisciplina aumentou devido ao descaso que ocorreu com a educação no qual, o aluno não têm mais responsabilidades com o aprendizado, muitos frequentam a escola somente para não sofrer as faltas, ou seja, o lado burocrático e a importância da relação professor e aluno para o sucesso educacional é fundamental.

A progressão continuada saiu do papel para a prática escolar sem uma estrutura adequada, sem investimentos na educação, com uma formação contínua precária para os professores e com a visão de que não reprova ninguém, perdeu-se também o respeito do aluno para com o professor, outro fator importante discutidos entre os profissionais da educação é sobre a alteração da Lei 8069 de 13/07/1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente e da Lei 10406 de 10/01/2002 o Novo Código Civil, que estabelece o direito da criança e do adolescente a não serem submetidos a qualquer forma de punição corporal, mediante a adoção de castigos moderados ou imoderados sob a alegação de quaisquer propósitos, no lar, na escola, em instituição de atendimento público ou privado ou em locais públicos, todos os educadores entendem que o Estatuto foi criado para proteger os direitos das crianças, mas a forma como é divulgada a lei perante pais e alunos, acaba por deixar os professores e muitos dos pais a mercê das ameaças partidas pelos próprios filhos e alunos, que não sabem identificar a prática abusiva e não abusiva dos meios de correção e disciplina, são os relatos de professores e pais que afirmam não conseguir ter um dialogo seja em casa ou em sala de aula, pois acreditam que não obtenham como resposta que o Estatuto da Criança e o Adolescente os protegem.

Todos querem (e devem) ser tratados com afeto, carinho e respeito. No entanto, assim como um pai (autoridade) responsável tem que chamar os filhos à realidade quando percebe erros, dúvidas ou atitudes inadequadas (e isso não significa absolutamente que o amor diminuiu, nem o afeto), da mesma forma têm que agir o professor. Aliás, a própria teoria da educação moderna coloca como objetivos maiores a "formação" prioritariamente a informação. Se não se pode chamar a atenção de um aluno que desrespeita um colega, porque isso pode gerar problemas emocionais ou " humilhar", o que sobra para a escola fazer? Arremedo de educação com resultados deploráveis para os jovens e para a sociedade. O individualismo é a expressão máxima do psicologismo. (ZAGURY, 2006, p. 155).

A gestão escolar deixa a desejar o apoio que deveria ser dado aos professores em meio de conflitos relacionados entre professores e alunos, muitas são as agressões que professores sofrem verbalmente e fisicamente por parte dos alunos e não

encontram soluções quando buscam ajuda da equipe gestora que algumas vezes por medo de sofrer repressões da comunidade tentam minimizar o problema dentro da instituição de ensino, mesmo com as unidades de apoio nas escolas que são: a ronda escolar, o conselho tutelar, o ministério publico, a gestão escolar sente-se reprimida, pois nem sempre recebem o atendimento dessas equipes de apoio no momento em que a violência ocorre. O apoio que recebem de imediato quando solicitado é da ronda escolar, mas a preocupação ao solicitar este atendimento é de que nem sempre os policiais envolvidos receberam treinamentos especiais para lidar com estudantes e em alguns casos atendem as solicitações das escolas como se estivesse que enfrentar o crime organizado, quando na verdade cabe a esses profissionais o aconselhamento aos alunos, a mediação na resolução de conflitos, pois ao contrario ao invés de resolver as agressões estarão potencializando o comportamento violento.

De acordo com ZAGURY (1949), alunos desmotivados e ou indisciplinados acabam resultando num só problema, que deve ter outras causas e não podemos atribuir a culpa no professor que muitas vezes admitem não esta dando conta da situação, solicitando ajuda que não deve ser ignorado, pois alunos desmotivados e indisciplinados não vão melhorar a qualidade de ensino. A indisciplina representa um ponto de atrito e desencontro que impede no relacionamento do professor com o aluno na construção do conhecimento.

Conforme PAROLIN (2005), a disciplina em sala de aula se constrói em grupo e na relação, é uma mistura de conhecimentos, percepção, interesse, dialogo e bom humor, o ambiente escola é composto por uma explosão de emoções e cabe ao professor conviver com as diferenças de personalidades, o respeito às individualidades, esclarecendo os objetivos e regras para um bom convívio dentro de um ambiente propicio a aprendizagem. Neste contexto é importante trabalhar o tema violência nas aulas, para que os alunos possam compreender a origem desse comportamento e por vezes se auto - avaliar diante de atitudes tomadas dentro e fora da sala de aula.

É lamentável saber que muitos professores deixam de cumprir com seus propósitos educativos por não conseguirem direcionar o grupo para os objetivos da matéria. Nesses casos, perde o professor por não exercer verdadeiramente seu papel de ensinar, perde a escola por sofrer desvios em sua linha filosófica e educacional, perde o aluno que não consegue enxergar a oportunidade de aprender e perde a família por não atingir os objetivos educacionais contratados e desejados. Enfim perdemos todos nós que não recebemos esse cidadão preparado para resolver problemas sociais de forma adequada e competente. (PAROLIN, 2005, p.82).

Para ANTUNES (2003), a escola esta sofrendo o reflexo das construções sociais, ou seja, a mídia, os jogos, as brincadeiras e muitas famílias desestruturadas remetem ao aluno uma visão deturpada de convivência com o outro, não incentivam o respeito, o diálogo e cabe a equipe escolar trabalhar com muita paciência e tolerância em busca

da prevenção desses atos violentos por meio de estratégias e diagnósticos que reúnam a equipe escolar, pais e alunos em busca de um ambiente educacional democrático que visa o ensino de qualidade e a formação de uma sociedade de paz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A violência na escola é uma realidade que atualmente vem atormentando professores, gestores e pais, que muitas vezes por falta de preparo e informação não encontram apoio para enfrentar às mais diversas situações de atos violentos inseridos na escola.

Ao ler e pesquisar fontes e autores ficou nítido que o aluno gerador de atos violentos na escola já traz traços em sua personalidade devido ao que vê e convive no ambiente familiar, muitas são as famílias desestruturadas, outras culpam a vida corrida e a falta de tempo para o acompanhamento escolar e também na era contemporânea, muitos pais não sabem impor limites aos filhos suprindo sua ausência com presentes e outros objetos supérfluos.

Hoje a mídia e as redes sociais muito têm contribuído para o acesso as informações tanto para o lado positivo como negativo em que destaca e mostra atos de violência e até mesmo alguns jogos e brincadeiras que levam a criança a pegar gosto e achar normal, é preciso conscientizar os pais para assegurar o que seus filhos veem nas redes sociais e em outros meios de comunicação e imagens.

A escola necessita juntamente com a comunidade propor projetos de enfrentamento a violência escolar, promover oficinas, palestras, atividades especificas de prevenção à violência, aproximar a família da escola e cobrar das autoridades subsídios para que professores possam trabalhar com segurança e respeito.

A violência por si só já é um assunto preocupante e dentro do ambiente escolar torna-se um problema educacional e social, a escola é um espaço de referência para discussão e assuntos voltados para a comunidade a fim de estruturar-se com o objetivo de formar cidadãos competentes e conscientes de seus valores morais e convívio em sociedade.

LIDIANE SIMÃO DA SILVA

Graduação em Educação Artística, pela Universidade de Guarulhos - UNG, (2010); Graduada em Pedagogia, pela Universidade Nove de Julho - Uninove (2012); Professora de Educação Infantil - no Centro de Educação Infantil Maria da Gloria Freire Lemos.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Wanderley do. Artigo Violência na Escola. Disponível em: http://www.pedagogiaaopedaletra.com.br/posts/tcc-violencia-escola/ Acesso em 07 Dez. 2018;

ANTUNES, Celso. O que mais perguntam... Indisciplina e violência. Florianópolis: CEITEC, 2003.

BRASIL (2000). LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96. Brasília. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf Acesso em: 23 Nov. 2018;

BOCK, Ana M. Bahia, FURTADO, Odair, TEIXEIRA, Maria de Lourdes T. Psicologias. São Paulo, SP: Editora Saraiva1994.

PAROLIN, Isabel. Professores formadores: a relação entre a família, a escola e a aprendizagem. Curitiba: Positivo, 2005.

SZYMANSKI, Heloisa. A relação família/escola Desafios e perspectivas. Brasília: Liber Livro, 2007.

TIBA, Içami. Disciplina: Limite na medida certa. São Paulo: Integrare, 2006.

ZAGURY, Tânia. O professor refém. Rio de Janeiro: Record, 2006.

PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO CONTEXTO LÚDICO DE APRENDIZAGEM

RESUMO: Esta pesquisa traz uma revisão bibliográfica com o foco voltado ao Letramento na Educação Infantil no contexto lúdico de aprendizagem. Dentro desse tema, o objetivo deste trabalho é apresentar e definir as concepções e conceitos que envolvem este termo, apresentando algumas práticas pedagógicas na perspectiva do Letramento para serem trabalhadas na educação infantil com a Ludicidade permeando as ações e práticas. Esta pesquisa justifica-se pelo fato de o termo Letramento estar em constante pauta de discussão quando pensamos em alfabetização e aprendizagem. Nesta perspectiva temos que na proposta construtivista e de letramento 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. Na educação infantil, as práticas pedagógicas e aprendizagens devem propiciar a criança o contato com o mundo letrado e a oportunidade de participar de situações que sejam mediadas pela leitura e pela escrita, tem fundamental importância e as crianças que não são oportunizadas a este contato pela família, terão uma especial atenção para que possam desfrutar de tais práticas.

Palavras-chave: Aprendizagem Lúdica; Letramento; Alfabetização; Práticas Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

Este estudo trata de uma revisão bibliográfica cujo objetivo é analisar as práticas de Letramento na escola na perspectiva da aprendizagem lúdica e de que forma os jogos e brincadeiras contribuem para o processo de ensino e aprendizagem. 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.

No que diz respeito as práticas de leitura e escrita na Educação Infantil 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. 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.

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.

Nos séculos XV e XVI foram criados os modelos educacionais surgindo assim as concepções sobre a criança e como ela deveria ser educada. Neste novo cenário a imagem da infância mudou e a sociedade da época passa a preocupar-se com a educação das crianças e com quais métodos seriam utilizados para esta educação e escolarização das crianças.

Segundo Luria (1988) a criança, quando chega à escola, é um sujeito que já sabe determinadas coisas, pois faz parte de um grupo sociocultural que fornece situações de cultura, como valores, ideias, conceitos e formas de agir. Segundo Almeida (1998) a aprendizagem lúdica, na forma das brincadeiras, contribui e influencia no desenvolvimento e formação da criança, constituindo-se em uma prática democrática, pois proporciona a aprendizagem significativa, a troca de experiências e a relação com o seu contexto social.

OS CONCEITOS SOBRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA PERSPECTIVA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

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.

Na educação infantil, o trabalho é realizado com 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 a estes materiais e situações.

Durante o período do regime militar no Brasil, caracterizado por um período de generalizações dos movimentos sociais, muitas manifestações foram realizadas em busca de melhores condições de qualidade de vida. As pessoas envolvidas na educação infantil nesse período levantavam questões sobre a Pedagogia aplicada como também o Serviço Social da Psicologia para os profissionais que trabalhavam nas creches.

No século XX, o movimento da Escola Nova traz uma nova proposta educacional, para atender as mudanças que o país passava neste período. Pensavam em um novo modelo educacional para se educar a criança, deixando de lado a visão educacional europeia.

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. 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.

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.

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.

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 pois 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 importantes para o desenvolvimento da escrita, mas assumem um papel secundário, pois 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.

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 pois 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.

A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA ESCOLA

Após muitos estudos em torno da importância do lúdico na escola, 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.

As brincadeiras e jogos são vistos como elemento fundamental para uma aprendizagem significativa, pois a criança quando brinca, sente prazer e é envolvida na atividade, trazendo significado para o contexto de aprendizagem, contribuindo para a aprendizagem significativa e desenvolvimento de todos os aspectos motores, sociais, afetivos e cognitivos.

Segundo Almeida (1998) a brincadeira além de contribuir e influenciar na formação da criança integra-se 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.

De acordo com Sommerhalder (2011) podemos afirmar que a proposta construtivista de ensino, traz o brincar, por meio de jogos e brincadeiras, como elemento fundamental o processo de ensino, 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.

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 pois 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 importantes para o desenvolvimento da escrita, mas assumem um papel secundário, pois 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. 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.

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 socio comunicativa. 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.

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.

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 pois 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.

As situações de jogos com as palavras podem também constituir atividades permanentes na rotina da classe de Educação Infantil e por meio delas as crianças poderão refletir, de forma lúdica, sobre as dimensões sonora e escrita das palavras da língua (por exemplo, observar que palavras que começam ou terminam com o mesmo som tendem a ser escritas da mesma forma; que uma palavra é maior que outra porque possui uma quantidade maior de segmentos sonoros/escritos, etc.). (BRANDÃO, 2011, p. 68)

Segundo as Orientações Curriculares (2007) as aprendizagens oferecidas com as brincadeiras são enriquecidas com o desenvolvimento e ensino das outras linguagens, 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 da aprendizagem matemática.

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. 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 enquanto brincam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas antigas concepções de ensino e aprendizagem o ensino era baseado no desenvolvimento de habilidades de decodificação, com base em materiais que contribuam para o ensino tradicional e mecanizado, priorizando a memorização de sílabas, palavras ou frases soltas, com o passar do tempo este ensino é repensado e criticado. Nesse período, pesquisadores de diferentes campos, dentre eles a Psicologia, História, Sociologia e Pedagogia tomaram como este tema como objeto de pesquisa e estudo, buscando uma nova definição e novas concepções de aprendizagem.

Ao longo dos anos os conceitos e concepções que envolve o tema Letramento foram sendo 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.

Com o passar do tempo a visão de educação

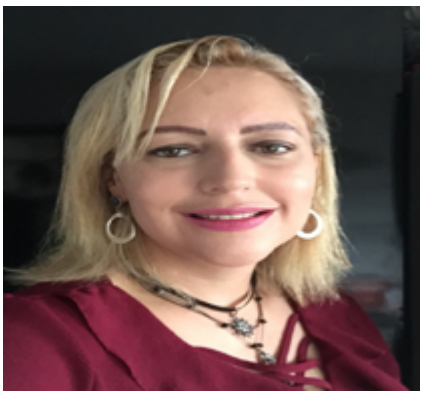
infantil, seus propósitos e perspectivas, foram sendo modificados, passou-se de um conceito intimamente ligado à assistência, ao atendimento às mães trabalhadoras, preocupação com a marginalização das crianças, para um conceito voltado à educação propriamente dita, em que o cuidar e o educar são indissociáveis numa pedagogia centrada na criança e no seu desenvolvimento em todos os seus aspectos.

A escola 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.

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.

Na Educação Infantil, a ludicidade por meio dos jogos e brincadeiras, é vivenciada a todo o instante, todas as situações de aprendizagem são permeadas pelo lúdico. As situações de aprendizagem devem ser adequadas aos diferentes contextos, tendo o lúdico como elemento nos processos de ensino. A escola deve pensar que as atividades lúdicas oferecem à criança uma melhora na sua aprendizagem e no seu desenvolvimento psicomotor.

As brincadeiras e os jogos na educação auxiliam no desenvolvimento integral da criança e a sua relação com as demais formas de aprendizagens e linguagens, contribui para o sucesso na aprendizagem significativa. O jogo estimula a criança a pensar, a resolver conflitos e criar as suas próprias hipóteses sobre as situações de aprendizagem, contribuindo para o seu desenvolvimento integral.



ISABEL CRISTINA BLANCO MARTINEZ KOTOGE

Graduação em Pedagogia pela Universidade Bandeirantes - UNIBAN (2008); Especialista em Arte Educação e Arte Terapia – Faculdade de Tecnologia, Ciência e Educação (2016); Especialista em Direito Educacional - Faculdade de Tecnologia, Ciência e Educação (2017); Especialista em Educação Física Inclusiva – Universidade de Juiz de Fora (2015); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I – na Emei Professora Eudoxia de Barros; Professora de Educação Básica I – na Escola Estadual Professora Eunice Terezinha de Oliveira Frágoas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo de. Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos. 9. ed. São Paulo: Loyola, 1998.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. Ler e Escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

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. MEC. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 2009.

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.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOTSKY, L. S. et al. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988.

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.

SOARES, M. B. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte, Autêntica, 1998.

SOMMERHALDER, Aline. Jogo e a Educação da Infância: muito prazer em aprender. 1ed. Curitiba, PR: CRV, 2011.

CONCEPÇÃO DE LEITURA E SUA PRÁTICA NA ESCOLA

RESUMO: A formação de leitores na escola sugere a princípio algo que se processa de forma simples e fácil, porém, o que se revela é o contrário: a escola, como campo central na formação de leitores requer, neste sentido, uma ampla visão de estratégias, o que torna o processo algo desafiador no sentido da apropriação da leitura pelos alunos em geral. O trabalho aqui apresentado vem, por meio de concepções, ideias e hipóteses, além das citações de autores que em suas obras discutiram sobre o ato de ler, colocar a escola como o centro das ações voltadas para essa competência leitora. Competência esta que urge sair da mesmice dos métodos tradicionais de ensino que preocupados com a eficácia da resposta certa e objetiva, descartam os conhecimentos prévios dos alunos, suas vivências de mundo e suas possíveis leituras.

Palavras-chave: Leitura; Escola; Prática; Concepção.

INTRODUÇÃO

"A leitura engrandece a alma"
Voltaire

A formação de leitores dentro da escola requer uma importante análise dos aspectos dos conceitos e das práticas de leitura nela envolvidas. A escola como circulação de saberes mais democrático se torna o ponto de encontro entre livros e novos leitores, é o espaço no qual o contato, a apropriação e a interação com o conhecimento pelos alunos, em geral, ganha forma e estabelece um elo de grande importância para a formação de um cidadão crítico e autônomo para a vida.

A escola como espaço democrático de viabilização dos saberes deve buscar formas para fazer com que o aluno tenha a oportunidade de se tornar um leitor crítico, ou seja, um leitor que use meios para chegar à essência e interpretação das leituras que faz.

E é por este motivo que falar de alunos leitores é falar de alunos que enxergam além do que seus olhos podem ver, é ir além do que um texto pode aparentemente mostrar, é trazer para si elementos implícitos que só se lendo nas entrelinhas é que a compreensão realmente pode se dar.

O próprio aluno no decorrer de suas leituras se perguntará, terá dúvidas, ficará preocupado com a maneira "certa" de interpretar o que está escrito, mas é nisso que consiste a interação com o texto lido, compreender é antes de tudo interagir, já que o processo não é estático, o dinamismo nele se faz presente.

Situar a escola nesse grau de importância para o aluno e na sua formação como leitor, mais especificamente, é tomar consciência do seu enorme valor no que se refere à democratização de conhecimentos, saberes e cultura. E, assim, situando-a, é relevante dizer o quanto as interações, relações e trocas estabelecidas e disseminadas nela desenvolvem a capacidade cognitiva dos indivíduos; estruturam e fundamentam conhecimentos de todo o tipo desde aspectos construídos cientifica como culturalmente.

Trazer e descrever a contribuição da escola neste trabalho significa mostrar e relacionar o valor desta para com a formação de leitores críticos e competentes. Mas como tornar isto real e possível num contexto, cujos próprios professores se sentem insatisfeitos com os resultados obtidos a partir da correção de redações ou em leituras interpretativas feitas pelos alunos?

CONCEPÇÃO DE LEITURA E SUA PRÁTICA NA ESCOLA

Segundo SILVA, (1998, p. 2-3) se é relativamente fácil constatar a presença da leitura na escola, torna-se um pouco mais difícil discutir as condições concretas de produção da leitura, nesse contexto. Mais especificamente, a importância e a necessidade do ato de ler, para professores e alunos, são irrefutáveis, porém é necessário analisar criticamente as condições e as formas pelas quais esse ato é conduzido no contexto escolar. O discurso e o bom senso

nos mostram que a leitura é importante no processo de escolarização das pessoas; os recursos reais para a prática da leitura na escola podem, entretanto, contrapor-se àquele discurso, pois que revelam a condição de sua possibilidade. Assim, a dimensão quantitativa e a dimensão qualitativa do processo dependem da existência de condições escolares concretas para a sua produção.

Realizar a mediação e não somente colaborar para a transferência de saberes seria um dos pontos fundamentais para a articulação de estratégias de leitura. Professor e aluno certamente têm suas características próprias, porém, numa interação necessária, caminhariam na tentativa de buscar respostas para alguns dos questionamentos acerca do processo de constituição de leitores. Segundo KLEIMAN (2001), um trabalho pedagógico realizado pela escola, exige inúmeras formas de mediação do educador estabelecendo um maior conhecimento e interação do educando, sem que haja uma simples transferência de conhecimentos do professor para o aluno.

Antes de embarcar num processo de leitura estático com um fim em si mesmo e sem significação para o aluno, o professor e todos envolvidos necessitam rever o processo de leitura sob um prisma mais amplo, como: o conhecimento prévio que cada leitor possui os objetivos e expectativas de leitura, as estratégias de processamento do texto e a interação na leitura de textos.

Para FREIRE (1989 p.35) “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade daquele (...). Este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos”.

Nas palavras de BAKHTIN (1979 p. 15): ”Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis etc.” A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida.

Segundo KLEIMAN (2001), não se pode construir o gosto pela leitura em uma criança sem atividades motivadoras, principalmente, para aquelas marcadas pelos ambientes em que a oralidade faz parte do seu cotidiano e sem conhecimento e comprometimento com a importância de se aprender a ler.

Segundo MORAIS (1995), uma das formas relevantes (métodos de ensino) é ter um grupo docente mais qualificado, outra forma seria a de uma política educativa ou “re-educativa” e até mesmo preventiva, que não se limite à escolha de um método único para toda classe, evitando, assim, uma seleção cultural- sócio - econômica.

O professor tem e sempre terá papel de mediador nesse processo que é a apropriação da leitura pelos alunos, portanto, consciente dessa atuação, ele conduzirá essa busca de forma mais significativa possível para o aluno.

Para FREIRE (1989) as palavras

deveriam vir carregadas da significação de sua experiência e não da experiência do educador. Também segundo este mesmo autor, a insistência na quantidade de leituras sem o devido aprofundamento nos textos a serem compreendidos, e não mecanicamente memorizados, revela, uma visão mágica da palavra escrita. “Visão que urge ser superada”. Porém, o autor sente o dever de destacar que sua crítica em relação à quantidade de leituras nada tem a ver com uma atitude pouco responsável da parte dele com relação à necessidade que todos, educadores e educandos, têm de ler sempre e seriamente os clássicos neste ou naquele campo do saber, de todos adentrarem nos textos, de criar uma disciplina intelectual, sem a qual inviabiliza-se a prática enquanto professor e estudantes.

Ao pedir, por exemplo, que um aluno leia e interprete um poema, sem que haja uma contextualização, uma apreciação estética, sem prazer ou afetividade, o texto fica limitado, engessado, frio, sem significado. Sugestão de um jogral viabilizaria outro resultado, sem a preocupação de dizer o que o professor precisa e quer ouvir como certo.

Segundo FREIRE (1989 p.10) a linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

SILVA, E. (1998 p. 4) também se refere à contextualização da leitura quando diz em sua obra que ”se um texto, quando trabalhado, não proporcionar o salto do leitor para o seu contexto, e mais, se o contexto do texto lido não proporcionar uma compreensão mais profunda do contexto em que o sujeito-leitor se situa ou busca se situar perde a sua validade(...)”

KOCH (2003) defende o ponto de vista de que o todo o texto é hiper-textual, pois já carrega em si a possibilidade de realizar leituras múltiplas e de gerar uma compreensão de forma não-linear, uma vez que, as informações não são explícitas mas mobilizam uma série de conhecimentos partilhados e prévios dos leitores, fornecendo pistas para o desvendamento dos sentidos do texto.

O próprio texto se torna espaço de interação entre autor/produtor e leitor/interpretador, é nessa perspectiva que a construção do sentido se concretiza, a concretização passa de simples captação para uma atividade de interação.

KOCH (2003) diz que a experiência de mundo e o aprendizado escolar são instrumentos necessários à competência textual na distinção entre um gênero textual e outro.

Professores em geral devem planejar esquemas e práticas de leitura que levem os alunos a entender que a aquisição desta vai além da simples captação, vai além de decodificações, ela requer o conhecimento daquilo que não está explicito, identificação do implícito. Nesse sentido, é papel do professor de língua levar o aluno, a saber, fazer inferências corretas que um determinado texto oferece.

De acordo com o autor DUCROT (1972) pressupor não é dizer o que o ouvinte sabe ou o que se pensa que ele sabe ou deveria saber, mas situar o diálogo na hipótese de que ele

já soubesse. A pressuposição não representa algo explicitamente dito, ao pressupor, o locutor imagina que a informação seja de conhecimento do seu interlocutor, por exemplo, em: “Eu estou doente, mas lá fora está calor”.

Para que o aluno desenvolva a capacidade leitora, crítica e competente, é necessário que as formas e estratégias de leitura se façam presentes e flexíveis e para tal o professor precisa inseri-las como elementos auxiliares neste processo.

Verificar, por exemplo, a existência de pressuposição na construção do discurso de determinado locutor contribui, segundo FIORIN (2007, p. 241), para a formação de um leitor perspicaz, que é “aquele que consegue ler nas entrelinhas”.

KLEIMAN (2001) diz que muitos professores nunca tiveram uma aula sobre a natureza da leitura, o que ela é, que tipo de engajamento intelectual é necessário, em quais pressupostos de cunho social ela se assenta.

Para que haja a formação de leitores competentes e críticos o aluno precisa sentir se atraído pela leitura e este envolvimento não ocorre de forma aleatória, sem sentido, ela abrange aspectos que os próprios professores mediadores dessa competência na escola, precisam refletir e se conscientizarem dentro da sua prática pedagógica. Precisa buscar formas e estratégias que despertem no aluno esse contato prazeroso.

Segundo KLEIMAN (2001), o primeiro passo para a formação de leitores é a sedução, tornando a atividade de leitura o mais atraente possível, no entanto as estratégias de aproximação são inúmeras, exigindo diversos graus de engajamento cognitivo por parte do leitor.

Fazendo um paralelo entre autores diferentes é importante fazer uma comparação equivalente no que diz respeito à prática em sala de aula no que diz respeito à leitura feita pelos alunos, segundo FREIRE ,KLEIMAN e SILVA E.

FREIRE (1989 p.46), por exemplo, situa em sua obra “A importância do ato de ler” a questão da leitura em sala de aula como algo que pode e precisa ser modificado, fazendo uma crítica a algumas metodologias usadas neste processo: “Creio que muito de nossa insistência, enquanto professoras e professores, em que os estudantes “leia”, num semestre, um cem número de capítulos de livros, reside na compreensão errônea que às vezes temos do ato de ler”.

KLEIMAN (2001) também se refere à metodologia dizendo que a leitura feita em sala de aula é vista como decodificação, com isso não exige do aluno uma análise criteriosa do texto a concepção autoritária da leitura, que se dá apenas por uma única maneira de abordar e interpretar o texto, não levando em consideração que tanto o texto oral quanto o escrito são produtos de uma intencionalidade. A metodologia vislumbra o texto/leitura como instrumento do ensino da norma.

Segundo MARCUSCHI (2008, p.241-242) (...) A escola trata o texto como um produto acabado funcionando como um container, onde se “entra” para pegar coisas. Mas o texto não é um puro produto nem um simples artefato pronto; ele é um processo e pode

ser visto como um evento comunicativo emergente. Assim, não sendo um produto acabado e objetivo, mas um evento ou um ato enunciativo, o texto acha-se em permanente elaboração ao longo de sua história e das diversas recepções pelos diversos leitores.

SILVA (1998) diz que se privilegia-se o consumo rápido dos textos; não sobra tempo para a discussão das ideias, para a exposição das interpretações individuais e para a partilha das experiências geradas pela incursão nos textos."

É preciso que a escola e todo corpo docente esteja em constante movimento de reciclagem quanto ao processo de leitura concebida pelos alunos, conhecendo e adaptando estratégias, trabalhando e dialogando com outras áreas do conhecimento.

Como SILVA (1998) cita que o fenômeno equivocado de uma boa leitura não ocorre ao acaso e nem por culpa total dos estudantes ele é uma decorrência da não integração curricular entre as diferentes disciplinas oferecidas pela escola, que, além de desprezar as condições de produção da leitura por parte dos alunos, propõe uma verdadeira "enxurrada de livros e /ou apostilas" para o encaminhamento das aulas.

Como se nota o letramento deve e precisa estar inserido no contexto escolar fazendo com que métodos tradicionais de leitura sejam superados. Para KLEIMAN (2001), uma criança quando é trabalhada com métodos tradicionais de leitura ficam limitados no processo de construção do conhecimento no ensino da leitura e da escrita e em consequência disso, a má formação da oralidade pode levar o leitor aprendiz a uma "cegueira" ortográfica e oral. Diz também que atividade árida e tortuosa de decifração de palavras que é chamada de leitura em sala de aula, não tem nada a ver com a atividade prazerosa de ler.

Memorizar não é o mesmo que obter significação profunda, por isso é que FREIRE (1989) diz que "a leitura de um texto, tomada como pura descrição de um objeto, feita no sentido de memorizá-la, nem é real leitura, nem dela portanto resulta o conhecimento do objeto de que o texto fala".

KLEIMAN (2001) diz que as estratégias de leitura podem ser inferidas a partir da compreensão do texto, que por sua vez é inferida a partir do comportamento verbal e não verbal do leitor, isto é do tipo de respostas que ele dá a perguntas sobre o texto, dos resumos que ele faz, de suas paráfrases como também da maneira como manipula o objeto.

Compreender a escola como espaço principal na constituição de leitores é, além de refletir os aspectos que envolvem o processo da leitura, é observar como esta é concebida e organizada pedagogicamente pelo corpo docente, o professor como mediador no processo de ensino-aprendizagem não deve ser passivo, nem acomodado e diante disso deve elaborar projetos, inovar e buscar metodologias que ampliem as possibilidades não somente da aquisição da leitura como também do uso desta em todas as áreas do conhecimento, assim de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) a interdisciplinaridade e a transversalidade se baseiam na crítica de uma concepção que toma a realidade como um conjunto de

dados estáveis, sujeitos a um ato de conhecer isento e distanciado.

Segundo os PCNs, a escola contribui muito com o projeto de educação comprometida com o desenvolvimento de capacidades que permitam intervir com a realidade para modificá-la.

Para isso é importante notar que a leitura é a atividade-elo que transforma os projetos de um professor em projetos interdisciplinares e que o ensino e a prática da leitura, atividade constitutiva da aprendizagem deve fazer parte de todas as atividades da escola, e que todo professor, em última instância é um professor de leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tanto a inserção de projetos como a introdução de pesquisas feitas para ou pelos próprios alunos e comunidade, em relação à leitura de uma forma geral, são bem-vindos, já que são processos mediadores na conexão com a realidade. Assim o professor em sala de aula pode como ponto de partida, criar, por exemplo, gráficos de pesquisa sobre leitura com os alunos, identificando porcentagens referentes ao tipo de leituras que gostam ou não de fazer; aos tipos de livros que tiveram contato; à caracterização das aulas de leitura que o professor faz em sala em sala de aula, abordando os aspectos positivos e negativos encontrados por parte dos alunos.

CARLA FERREIRA DE ARAUJO

Graduação em Letras pela Faculdade UNIMESP (2013); Especialista em Metodologia e Didática do Ensino Superior pela FACITEP (Faculdade de Ciências e Tecnologia Paulistana) de São Paulo (2016); Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEF João Ramos – Pernambuco - Abolicionista.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Walda de. Biblioteca escolar no sistema de ensino brasileiro: um desafio em tempos de leitura e uso da informação São Paulo: FE: USP. 1998) p. 171.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso in: Estética da criação verbal. São Paulo. Martins Fontes, 1979.

BAKHTIN, M. Marxicismo e filosofia da linguagem. São Paulo. Hucitec, 1929.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais. Língua Portuguesa. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília, 1997.

COX, Cristian e Constanza, Mikes . El centro de recursos para El aprendizage em La reforma educacional de Chile. Chile, 1999.

DUCROT, Osvald. Dizer e não dizer: princípios de semântica linguística. São Paulo: Cultrix, 1972

FIORIN, J.L. As informações implícitas para entender o texto: leitura e redação. São Paulo: Ática, 2000.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. São Paulo: Cortez, 1982.

KLEIMAN, Ângela. Oficina de Leitura. São Paulo: Pontes. 2001.

KOCH, Ingedore. Desvendando os segredos dos textos. São Paulo: Cortez, 2003.

MARCUSCHI, Luiz A. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MORAIS, José. A arte de ler. São Paulo: UNESP, 1995.

SILVA, Ezequiel T. da. Leitura na escola e na biblioteca. São Paulo: Papirus, 1995.

SILVA, Waldeck C. da. Miséria da biblioteca escolar. São Paulo: Cortez, 2003.

A IMPORTÂNCIA DO REGISTRO PARA O PROCESSO AVALIATIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO: O registro é uma dentre as várias ferramentas a favor da avaliação da Educação Infantil, porém é necessária que sua composição tenha qualidade como elemento questionador da prática educativa e não mero instrumento de cópia da rotina da criança. O trabalho aqui apresentado vem por meio das leituras e reflexões sobre a bibliografia levantada acerca do tema (importante frisar que não se trata de um tema amplamente abordado historicamente), abordar a importância deste instrumento como enriquecedor para a prática educativa e como elemento norteador para uso do docente no desenvolvimento de sua proposta pedagógica com as crianças desde o berçário, deixando de lado o "tabu" da avaliação na Educação Infantil.

Palavras-chave: Avaliação; Semanário; Educação; Infantil

INTRODUÇÃO

"A observação e o registro permitem a avaliação contínua e processual".

Zilma Ramos de Oliveira

Os diversos meios de registro fazem-se importantes para todo o processo de avaliação da criança desde o berçário, com o amadurecimento da Educação Infantil no Brasil, a falsa ideia que não podemos avaliar as crianças na primeira infância está sendo quebrada com a inserção do educar junto ao cuidar no cotidiano das crianças.

A escola como espaço educativo tem o dever de trazer o novo foco da Educação Infantil que deixou de ser meramente assistencialista para assumir o seu papel de educar efetivamente crianças desde a primeira infância.

E é por este motivo que falar de avaliação na Educação Infantil é importante, porém ainda esbarramos em um mito "a função do semanário no cotidiano escolar".

Trazer essa discussão para o cotidiano escolar não é tarefa fácil, tendo em vista que muitos(as) docentes ainda têm o olhar de cuidadores(as) de crianças e não acreditam que o educar deve ser fazer presente efetivamente no cotidiano da criança nos Centros de Educação Infantil.

Trazer e descrever a importância do registro no processo avaliativo na Educação Infantil neste trabalho significa colocar a qualidade na Educação Infantil como foco do cotidiano, no qual avaliar é relevante e necessário para construção da Educação Infantil como etapa que compreende e trabalha com a criança como um todo.

A IMPORTÂNCIA DO REGISTRO NO PROCESSO AVALIATIVO

Segundo Hoffmann (2012, p. 13) "Avaliar não é julgar, mas acompanhar um percurso de vida da criança, durante o qual ocorrem mudanças em múltiplas dimensões com a intenção de favorecer o máximo possível de desenvolvimento", sendo assim temos que contar com os registros cotidianos para subsidiar o processo avaliativo, e nesse aspecto o instrumento de acompanhamento "Semanário" deve cumprir seu papel de recurso de registro efetivo das práticas, deixando a prática de copiar e colar a rotina nele e lado, resignificando seu formato e sua função.

Realizar o registro avaliativo por meio da documentação pedagógica ainda se trata de algo a ser construído nos Centros de Educação Infantil que ainda, em sua maioria, apresentam resquícios da visão meramente assistencialista com o foco somente no cuidar das crianças.

Trazer a qualidade na Educação Infantil, tendo como foco a criança protagonista que precisa ser ouvida e levada em consideração no planejamento das ações também esbarra na ausência de instrumentos de registros efetivos desta escuta.

Sobre a importância da escuta temos a contribuição de Umbuzeiro & Malafaia in. Ostetto (2018):

Compreendemos, assim, que a observação e a escuta atentas nos levam, como professoras, a acolher cada opinião, a refletir sobre os significados das vozes e dos gestos das crianças, e que, ao ouvi-las, podemos perceber caminhos apontados para seguirmos juntas, potencializando processos e propiciando um espaço maior de trocas, interações e aprendizagens. Da escuta das crianças nasce nossa intencionalidade, marcada no planejamento. (Ostetto, 2018, p. 112)

E, reafirma Hoffmann (2012):

Avaliar, na concepção mediadora, portanto, engloba, necessariamente, a intervenção pedagógica. Não basta estar ao lado da criança, observando-a. Planejar atividades e práticas pedagógicas, redefinir posturas, reorganizar o ambiente de aprendizagem e outras ações, com base no que se observa, são procedimentos inerentes ao processo avaliativo. Sem a ação pedagógica, não se completa o ciclo de avaliação na sai concepção de continuidade, de ação-reflexão-ação. (Hoffmann, 2012, p.15)

Como Hoffmann salienta, não adianta o professor estar o tempo todo lado da criança sem ação-reflexão da prática pedagógica, o estar ao lado e a escuta deve ser significativa, e para tal é necessário o registro destas práticas bem como as escutas para direcionar o trabalho a ser desenvolvido.

Tais registros destas práticas devem ser realizados partindo de duas questões cruciais, como relata Garcia & Abreu (2018):

O que registrar? Como registrar? Perguntas como essas são parte do exercício da documentação pedagógica e podem encontrar referência em metodologias de pesquisa etnográfica (...) É necessário aprimorar os olhares sobre as crianças entendendo-as como seres completos, totais e indivisíveis e sobre o trabalho com a educação da infância. (Garcia & Abreu, 2018, p. 77 e 78)

Para completar este olhar para a criança como ser total e indivisível o professor deve traçar suas ações partindo do diagnóstico da sua turma, salientando suas especificidades, tendo em vista que é com em um macro projeto da escola determinada atividades não se apresentar interessante para alguma turma, e o professor tendo o registro do desenvolvimento e a escuta das crianças consegue adequar a atividade proposta à realidade da sua turma, trabalhando assim com base na Pedagogia-em-Participação, como elucida Formosinho (2019):

A Pedagogia-em-Participação compreende a imagem de criança a partir da sua identidade real: o que ela é, o que sente, o que pensa, o que faz, o que aprendeu e como aprende. Para as pedagogias participativas, a criança é um sujeito – autor, ator, agente de vida e aprendizagem, sujeito individual e sujeito social, pessoa e cidadão, utilizador e criador de artefatos culturais. Esta criança é um indivíduo autônomo, cooperativo e competente, com direitos e deveres, reflexivo e crítico, ativo e participativo, que se relaciona com o mundo e as pessoas, com as coisas e o conhecimento. Esta criança pensa, sente e questiona, aceita e rejeita, diz sim e não; possui uma identidade relacional que participa do lugar ao qual pertence, na expectativa de respeitar e ser respeitada.

(Formosinho, 2019, p.115)

Tal linha pedagógica como descrita acima, salienta o trabalho com o foco na criança e para que o trabalho tenha este foco precisamos registrar as ações das crianças individualmente e sistematicamente, utilizando diversas ferramentas de registros tais como: semanários, fotos (com legendas), vídeos, etc.

Assim, para que estas ferramentas sejam selecionadas como subsídio para o registro é necessário que o professor tenha clareza de sua intencionalidade na ação pedagógica, assim o planejamento das ações e dos registros, ou seja, no planejamento é crucial contemplar o planejamento do registro.

Toda a ação educativa deve ser intencional, para tanto, o professor deve ter clareza dos seus objetivos para que possa alcança-los por intermédio de suas ações planejadas, e quando necessário replanejá-las. Todo professor, em sua, prática é tendencioso, com finalidade de ter uma intencionalidade com o desenvolvimento da sua proposta pedagógica, como salienta Rodrigues (2011):

Estabelecer referências, buscar intencionalidades foi um aspecto constante nas minhas reflexões. Daí em diante não abandonei a crença de que toda ação pedagógica deve estar sustentada por pressupostos teóricos estabelecem as diretrizes do trabalho, definindo procedimentos e estratégias metodológicas. Em outras palavras, planejar é a constante busca de aliar "para quê" ao "como", através da qual a observação criteriosa e investigativa torna-se, também, elemento indissociável do processo. Os "pressupostos" expressam a fundamentação teórica; são os alicerces, as referências para a prática, representando as metas e, até, os ideais. Por sua vez, os "princípios" são necessários para garantir a aproximação da prática aos ideais e vice-versa. Tornam-se uma forma de promover a reflexão sobre a ação, sinalizam a aproximação ou não aos ideais. Um bom exercício é pensarmos quais sáo as nossas concepções, elegendo alguns eixos como "sociedade, homem, conhecimento, educação, aprendizagem, currículo e cultura. (Rodrigues, 2011, p.32)

E, a avaliação tem papel primordial neste planejamento e replanejamento, tendo em vista que sem avaliar o professor não saberá os resultados das ações e muitos menos terá o eixo norteador para suas futuras ações, como afirma Hoffmann (2012):

A avaliação, portanto, envolve um conjunto de procedimentos inerentes ao fazer pedagógico. Os princípios que embasam a avaliação norteiam o planejamento, as propostas pedagógicas e a relação entre todos os elementos da ação educativa. Eles se refletem, de forma vigorosa, em todo o trabalho da escola. Sem uma reflexão séria sobre as concepções e os procedimentos avaliativos de forma mais ampla, perdem-se os rumos da educação a clareza das ações a efetivar em termos da melhoria da aprendizagem das crianças e da organização do cenário educativo. A observação, a reflexão e a ação, que caracterizam a avaliação continuada, ocorrem em tempos não estanques ou delimitados, podem se dar de forma simultânea ou paralela na dinamicidade que caracteriza o próprio

desenvolvimento infantil. (Hoffmann, 2012, p.17)

Para tanto, segundo Hoffmann (2012), o olhar avaliativo tem que ser dinamizado e flexível, levando em consideração a individualidade de cada criança:

Viver a espontaneidade de cada momento, estabelecer o múltiplo diálogo com as crianças, com a sensibilidade e o conhecimento necessários para fazer provocações diferentes a cada minuto e direcionadas a cada uma, diversificando o apoio pedagógico sem discriminar, sem rotular, sem desrespeitar o tempo e o jeito de cada criança. (Hoffmann, 2012, p.18)

O respeito à individualidade da criança no processo avaliativo bem como no registro não é tarefa fácil, é necessário o olhar atento do professor bem como o registro individualizado, o semanário é um importante instrumento de registro, quando utilizado de maneira positiva, sem copiar e colar a rotina.

O semanário é a ferramenta de uso constante por parte do professor, por meio dele (e de outros instrumentos) o professor terá subsídio para o processo avaliativo continuo da criança.

Educar é uma ação dinâmica, assim não cabe rigidez de planejamento, como afirma Redin (2017):

Um planejamento, insisto, é muito mais um desenho sinuoso que permite ir e vir, dar voltas, ziguezaguear do que uma prescrição linear. (...) planejar é também buscar formas de registrar, de resgatar ideias e de criar novas fontes do fazer, do pensar e do prazer(...) (Redin, 2017, p. 23)

Este instrumento, em especial, tem que ser preenchido diariamente, com as observações das atividades desenvolvidas, e o seu planejamento semanal, e quando necessário replanejar as atividades. É comum, quando o semanário é preenchido e analisado de maneira construtiva, que este apresente vários replanejamentos das ações.

Como reafirma Hoffmann (2013):

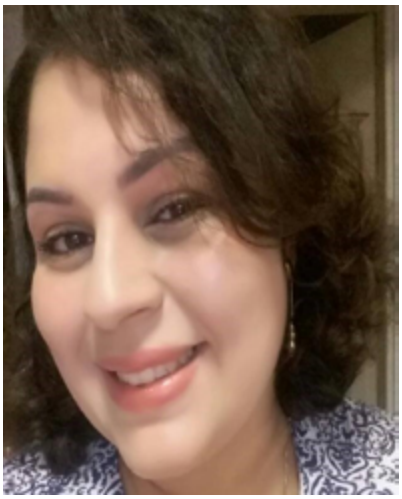
A elaboração de registros e relatórios descritivos em avaliação não favorece apenas o acompanhamento dos alunos. Estudos realizados (Hoffmann, 2011c.; 2011d) comprovam que o exercício de observar, anotar e refletir ao longo do cotidiano escolar transforma o fazer pedagógico do professor e de toda a escola. Ao elaborar relatórios parciais e/ou gerais, estagiários e professores superam a visão comparativa/classificatória da avaliação evoluindo em termos de uma postura investigativa e mediadora das aprendizagens. (Hoffmann, 2013, p. 95)

Afinal, trata-se de uma importante ferramenta de avaliação do processo educativo, e quando o professor tem o hábito do preenchimento e o considera importante aliado na avaliação, o seu preenchimento se dará de maneira corriqueira. Corriqueiro, no aspecto de fazer parte da sua prática e não algo imposto que o seu preenchimento é algo vazio, que não acrescenta subsídios ã sua prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na educação infantil temos um longo caminho a percorrer para efetivarmos o olhar pedagógico sobre a criança sem deixar de lado

o cuidar. Infelizmente, alguns professores(as) tem o trabalho pedagógico como algo que se faz quando dá tempo, quando, o correto e coerente, é o educar caminhar junto com o cuidar. É necessário o trabalho intensivo e de conscientização na escola, trabalho este que deve partir da escola como todo, tanto os pares quanto a equipe gestora devem lançar o foco na avaliação das avaliações do processo pedagógico realizado pelos seus professores, para culminarmos na qualidade da e na educação infantil.



MARINA OLIVEIRA REIS

Graduação em Pedagogia pela UNOPAR – Universidade Norte do Paraná (2008); Especialista em Psicopedagogia pela UNICSUL – Universidade Cruzeiro do Sul (2010); Coordenadora Pedagógica designada no CEI Madre Cristina.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. Projetos pedagógicos na Educação Infantil. Porto Alegre: Grupo A, 2008.

BASSEDAS, E.; HUGUET, T.; SOLÉ, I. Aprender e Ensinar na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 1999.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 7. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base nacional comum curricular. Brasília, DF, 2016. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: 28 dez. 2018.

CRAIDY, C. M. e KAERCHER, G. E. P. S. Educação infantil: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

EDWARDS, Carolyn. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FORMOSINHO, J. O.; PASCAL, C. Documentação pedagógica e avaliação na Educação Infantil: Um caminho para a transformação. Porto Alegre: Penso, 2019.

GARCIA, L.; ABREU, K. F. S. Registro e documentação pedagógica como projeto de formação docente. In: OSTETTO, L. E. (Org.). Registros na Educação Infantil: pesquisa e prática pedagógica. Campinas: Papirus, 2018, p.73-90.

HELM, J. H.; SALLEE, B. et. al. O poder dos projetos: novas estratégias e soluções para a Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2005.

HOFFMANN, J. Avaliação e Educação Infantil: Um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 2012.

_____. Avaliação mediadora. Porto Alegre: Mediação, 2018.

_____. Avaliar: respeitar primeiro educar depois. Porto Alegre: Mediação, 2013.

KRAMER, S. (org.). Profissionais de educação infantil: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.

ARRIBAS, T. L. et al. Educação Infantil: desenvolvimento, currículo e organização escolar. Porto Alegre: Artmed, 2004.

REDIN, M. M. et. al. Planejamento, práticas e projetos pedagógicos na Educação Infantil. Porto Alegre: Mediação, 2017.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. (org.). Os fazeres na Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2003.

UMBUZEIRO, A de L. S.; MALAFAIA, R. Da escuta das crianças à intencionalidade do planejamento na Educação Infantil. In: OSTETTO, L. E. (Org.). Registros na Educação Infantil: pesquisa e prática pedagógica. Campinas: Papirus, 2018, p.111-136.

RODRIGUES, M. B. C. Planejamento: em busca de caminhos. In: XAVIER, M. L. M.; ZEN, M. I. H. D. (Orgs.). Cadernos Educação Básica – Planejamento em destaque: análises menos convencionais. Porto Alegre: Mediação, 2017, p.29-42.

ZABALZA, M. A. Qualidade em Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2007.

50 ANOS DE PEDAGOGIA DO OPRIMIDO

RESUMO: O paradigma da educação emancipatória Paulo Freire está sempre em movi-mento e dialoga com diferentes questões contemporâneas, assim como traz elementos norteadores para a construção da teoria curricular crítica e etica-mente empenhada na humanização dos sujeitos. Paulo Freire propõe uma explicação da importância e necessidade de uma pedagogia dialógica eman-cipatória do oprimido, em oposição à pedagogia da classe dominante, que con-tribua para a sua libertação e sua transformação em sujeito cognoscente e au-tor da sua própria história através da práxis enquanto unificação entre ação e reflexão. o educador, através de uma educação dialógica problematizante e participante, alicerçada na confiança, na fé nos homens e na criação de um mundo onde cada homem seja valorizado pelo que é, onde a liberdade deve atender à perspectiva do oprimido e não do opressor à consciência crítica com base nas fundamentações lógicas do oprimido. O presente Artigo é uma revisi-tação e comemoração dos 50 anos da Obra Pedagogia do Oprimido, se carac-terizando por um movimento de liberdade que surge a partir dos oprimidos, sendo a pedagogia realizada e concretizada com o povo na luta pela sua hu-manidade.

Palavras-chave: Pedagogia do Oprimido; Paulo Freire; Emancipação; Libertação.

INTRODUÇÃO

Para estudar Paulo Freire, é preciso abertura suficiente para desconstruir pensamentos e práticas que estavam até hoje norteando o nosso trabalho de educação. Nossa vida é um eterno ensinar e aprender e muitas vezes, para isso, precisamos às vezes pôr de lado muitas práticas com as quais estamos acostumados, para que o novo possa se colocar e acontecer. Paulo Freire que nos leva a descobrir o novo com o oprimido uma forma diferente de educação.

Paulo Freire critica a educação domesticadora, ou seja, a "educação bancária" e nos desafia para uma educação viva, problematizadora, questio-nadora da realidade. Portanto, a educação não é neutra: ou favorece o opres-sor conservando a realidade injusta intocável ou favorece o oprimido, desper-tando-lhe o poder de transformação.

O mundo não pode se dividir entre "os que sabem" e "os que não sa-bem". A pedagogia do oprimido busca libertar o ser humano, restituindo-lhe a humanidade roubada e tem como horizonte a transformação social. Por isso, a educação não é neutra: ou favorece o opressor conservando a realidade injus-ta intocável ou favorece o oprimido, despertando-lhe o poder de transformação.

Desconstruir e, então, construir de novo. É esse tipo de abertura que necessitamos para que seja possível libertarmo-nos do processo de violência que sofremos em toda a nossa trajetória educacional, quando certamente tivemos nossa humanidade roubada por meio de processos educacionais pos-tos a serviço do poder. Sem nos darmos conta, muitas vezes reproduzimos tal processo, agora nas condições de "educadores que sabem" e nos colocamos em patamar superior aos educandos "que não sabem", perpetuando a domina-ção, embora pensemos estar a serviço da liberdade.

É preciso que seja expulso o opressor que reside no oprimido, de forma que este se descubra como vítima e não tenha mais aderido em si o seu algoz; o que ocorre pelo engajamento na luta pela libertação. É preciso uma ação dialógica, construída conjuntamente, cuja reflexão, em níveis cada vez mais profundos de complexidade, possam atingir a compreensão da realidade, desnudando mitos, renunciando e enfrentando a cultura dominante, expulsando o opressor que reside no oprimido.

A PROBLEMATIZAÇÃO EM PAULO FREIRE

Problematizar é diferente de apresentar respostas prontas para a solu-ção dos problemas. É diferente também de apresentar a realidade como algo já posto, imutável, a qual é preciso se adaptar. Responder questões implica em pensar. Pensar é aproximar-se da realidade e destruir mitos. Pensar coletiva-mente é diferente de pensar para alguém, ou para um grupo. A ação transfor-madora da realidade só é possível a partir das descobertas coletivas.

É desta forma que se estabelece o diálogo. É assim que estará sendo restituída a palavra

que foi roubada do povo oprimido, no decorrer dos séculos. Junto com a palavra, é restituída a cultura, as formas de expressão. Paulo Frei-re acentua que o diálogo liberta e este libertar se dá de forma conjunta:

Não se pode afirmar que alguém liberta alguém, ou que alguém se li-berta sozinho, mas que os homens se libertam em comunhão. Com isso, não queremos diminuir o valor e a importância da liderança re-volucionária. Pelo contrário, estamos enfatizando esta importância e este valor. E haverá importância maior que conviver com os oprimi-dos, com os esfarrapados do mundo, com os condenados da terra? (FREIRE, 1983, p. 130).

O papel do investigador, ou como Paulo Freire designa "educa-dor/educando/dialógicoproblematizador"émotivarodiálogo no próprio pro-cesso de busca temática, desafiar os indivíduos, problematizar a situação exis-tencial codificada.

O papel do educador é motivar o diálogo, desafiar e problematizar a si-tuação existencial codificada (codificação pode se dar sob a forma de símbo-los, objetos, gravuras, histórias etc.). Conforme o diálogo vai se estabelecendo, os mitos vão sendo destruídos e a realidade passa a ser desvelada. Devolvido o conhecimento organizado, sistematizado e acrescido do saber científico, já é possível apontar uma dimensão estratégica de ação.

É preciso que se realize um "parto" para que o opressor hospedado no oprimido possa ser expulso, a liberdade possa se impor e um pessoa nova possa surgir: não mais desumanizada e não mais opressora, não mais expec-tadora passiva. Que surjam seres protagonistas, transformadores da realidade, criadores, livres.

Os seres humanos, por sua condição natural, possuem inúmeras ne-cessidades que eles não podem atender sozinhos, por si mesmos. Quando nascem, deixados à própria sorte, os seres humanos morrem em pouco tempo, pois não são capazes de viver sem outros, que os acolham e os atendam em suas necessidades e carências. Na ausência de outro ser humano que os cuide, a centelha de liberdade, de quem acaba de nascer, logo se apaga.

Por natureza, os seres humanos são seres comunais, pois dependem de uma comunidade, da ação de outros seres humanos, para sobreviver. Por sua própria condição natural, nenhum ser humano e capaz de se desenvolver ou de se humanizar sozinho.

É no seio de comunidades, em relação com outras pessoas, que os se-res humanos atendem as suas necessidades. E é pela necessidade dessa integração a comunidade, que eles desenvolvem a comunicação, a linguagem e a consciência de si e dos outros.

O desenvolvimento humano dessas necessidades ocorre em relação dialética com o desenvolvimento da produção dos meios requeridos ao seu atendimento, conferindo novos sentidos e significados humanos a sua satis-fação.

Para satisfazer as suas necessidades, os seres humanos criam e pre-servam relações sociais permanentes, condição indispensável tanto a produ-ção dos meios requeridos ao desenvolvimento pessoal e coletivo com

o seu atendimento, quanto aos diferentes tipos de intercambio que eles realizam en-tre si, dando origem as comunidades humanas. Pois, não há comunidade hu-mana sem pessoa humana e não há pessoa humana sem comunidade hu-mana.

É pela ação transformadora da realidade, que requer a comunicação do pensamento no seio das comunidades humanas, que os seres humanos cri-am cultura, criam seus mundos. Os seres humanos organizam diferentes mo-dos de comunicar necessidades, emoções e conhecimentos, modos de produ-zir, apropriar, intercambiar e consumir os meios econômicos e diferentes for-mações sociais para a regulação do exercício do poder individual e coletivo.

A libertação exige pensamento e pensamento exige linguagem e o es-paço da produção e interpretação da linguagem são as comunidades huma-nas, entramos na grande inovação que a Pedagogia do Oprimido introduz na reflexão sobre a libertação humana, com sua teoria da ação dialógica, afir-mando a comunhão dos seres humanos, na produção do conhecimento e na ação transformadora, como condição da libertação individual e coletiva, que permeia a simultânea humanização das pessoas e das comunidades huma-nas, pois não há indivíduo sem comunidade nem comunidade sem indivíduos relacionados entre si.

DIALOGICIDADE DO CONHECIMENTO NA TRANSFORMAÇÃO DO MUNDO

Se é pela palavra que o ser humano revela sua humanidade, é no diá-logo que ele se encontra com o outro. Só uma comunicação autêntica, na re-ciprocidade e na igualdade de condições, estabelecidas pelo diálogo, é que o indivíduo se torna criador e sujeito. Por isso, a educação não é um processo neutro. Ela pode tanto formar sujeitos sujeitados quanto sujeitos livres. Ela po-de ser tanto uma ação cultural para a dominação quanto pode ser uma ação cultural para a libertação. Ela pode ser libertadora ou bancária.

Antunes (2008), afirma:

Em Pedagogia do oprimido, Paulo Freire dá nome a algo fundamental no processo educacional. Nomeia o ato de educar como ato político. Traz à existência a politicidade da educação. E, na dedicatória do li-vro, toma uma posição: 'aos esfarrapados do mundo e aos que com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam'. Ensina-nos que edu-car implica escolhas, compromisso e luta (ANTUNES, 2008, p. 19).

A concepção freireana estabelece cinco condições para o diálogo:

1. Amor – "se não amo o mundo, se não amo a vida, senão amo os homens, não me é possível o diálogo" (FREIRE, 1980, p. 80).
2. Humildade – "a autossuficiência é incompatível com o diálogo" (FREIRE, 1980, p. 80).
3. Fé nos Homens – "fé na sua vocação de ser mais" (FREIRE, 1980, p. 81). "Sem fé nos homens o diálogo é uma farsa" (FREIRE,

1980, p. 81).

4. Esperança – “a esperança está na própria essência da imperfeição dos homens, levando-os a uma eterna busca” (FREIRE, 1980, p. 82).

5. Pensar Crítico – Para Freire (1980), o pensar ingênuo é “acomoda-ção” (FREIRE, 1980, p. 83). “Somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também de gerá-lo. Sem ele não há comuni-cação e sem esta não há verdadeira educação (FREIRE, 1980, p. 83).

Para Paulo Freire o diálogo se identifica com a própria educação. Ele só pode existir na reciprocidade e na igualdade de condições, entre iguais e dife-rentes, nunca entre antagônicos. Do contrário, é um falso diálogo, utopia ro-mântica quando parte do oprimido e ardil astuto quando parte do opressor.

O diálogo não exclui o conflito. O diálogo de que nos fala Paulo Freire não é um diálogo romântico entre oprimidos e opressores, mas o diálogo entre os oprimidos para a superação de sua condição de oprimidos. Esse diálogo supõe e se completa, ao mesmo tempo, na organização de classe, na luta co-mum contra o opressor, portanto, no conflito.

Em Paulo Freire o diálogo dos oprimidos, orientados por uma consciên-cia crítica da realidade, aponta para a superação do conflito destes com seus opressores. Para ele, o diálogo não é só um encontro de dois sujeitos que buscam apenas o significado das coisas - o saber - mas um encontro que se realiza na práxis (ação + reflexão), no engajamento, no compromisso com a transformação social. Dialogar não é trocar ideias. O diálogo que não leva à ação transformadora é puro verbalismo.

Na educação problematizadora, educadores e educandos se educam no diálogo, mediatizados pelo mundo e ambos se tornam sujeitos do processo de aprendizagem. Sem a superação da contradição entre educador-educando não é possível a relação dialógica.

Na educação problematizadora o educador não faz doação nem imposi-ção mas faz a devolução organizada, sistematizada dos elementos que este lhe entregou de forma desestruturada. Ele não leva ao aluno uma mensagem salvadora, mas, junto com ele, mediatizados pela realidade, busca respostas para os desafios da reflexão e da ação.

Paulo Freire faz a defesa de uma pedagogia dialógica e emancipatória do oprimido, problematizante e participativa, em oposição à pedagogia da clas-se dominante, que é bancária e domesticadora. Ele propõe a conscientização como forma do povo passar da consciência ingênua, mágica, para a consciên-cia crítica e científica da realidade. O diálogo problematizador, para ele, estabe-lece-se na relação horizontal, baseada na confiança entre os sujeitos. Este diálogo é, para ele, a essência mesma da educação como prática da liberdade.

A CRÍTICA DA PEDAGOGIA DO OPRIMIDO PARA VÁRIOS PÚBLICOS

Paulo Freire faz uma espécie de “metateoria”, um discurso que atende a públicos muito diversos e que atravessou

tanto as fronteiras geográficas quan-to as fronteiras das ciências e das profissões. Isso tem a ver também com a po-lifonia do seu pensamento.

Como diz Streck (2008),

[...] entendo que em Pedagogia do oprimido encontramos a dimensão pedagógica dos movimentos de emancipação (de estudantes, de mulheres, das antigas colônias e dos trabalhadores, entre outros) que estavam ocorrendo por ocasião de sua elaboração. O livro teve ta-manha repercussão, quase instantânea, porque disse o que muita gente tinha na ponta da língua e via expresso nas palavras de Paulo Freire, atravessando fronteiras entre acadêmicos e militantes políti-cos, entre teólogos e cientistas sociais, entre educadores do norte e do sul (STRECK, 2008, p. 16).

Paulo Freire escreve para educadores e não-educadores, para médicos, científicas sociais, para físicos, estudantes, pais e mães, operários, campone-ses e outros. Pessoas muito diferentes se encontraram nesse livro, identifica-ram-se com o seu ponto de vista. O livro ressoou nos mais diversos ambientes, seja na academia, seja na sociedade. Sindicatos, igrejas, movimentos sociais e populares foram responsáveis por uma grande difusão e debate de suas idei-as, servindo de guia para a ação transformadora.

Alfabetizadores, intelectuais de esquerda, indígenas, marginalizados, militantes políticos, universitários, pobres e ricos comprometidos com os mais empobrecidos, políticos, trabalhadores sociais e outros, utilizaram-se de suas teses para defender seus próprios pontos de vista.

São ideias simples e revolucionárias que impactaram várias gerações de educadores e de educadoras na América Latina e no Mundo. Muitos edu-cadores, por meio da Pedagogia do Oprimido, despertaram para a luta demo-crática criando espaços de resistência ao autoritarismo político e pedagógico.

A Pedagogia do oprimido é um livro de ideias e de desafios. Inspira-nos a ter esperança e a sonhar, a despeito da vida opressora de nossas sociedades desiguais. Estimula-nos a atuar em favor da igualdade e contra a opressão, a conhecer os limites e os espaços abertos que nos rodeiam, de modo que possamos mudar a história com as próprias mãos, em nosso próprio tempo. Ajuda-nos a ser professores libertadores que ajudam os desprovidos de poder a en-contrar sua própria voz e sua plena qualidade humana. A Pedagogia do Oprimido de Paulo é perturbadora e admirável porque se recusa a aceitar o presente como cárcere da história. Para Paulo, a educação é política porque pode confirmar ou contestar o status quo. Para os professores do mundo todo, ele definiu o presente como algo que pode ser mudado, que não é cristalizado. Podemos adquirir o co-nhecimento necessário para mudar as desigualdades de classe, de raça e de sexo impostas por uma elite que domina a educação e a sociedade" (SHOR, 1996, p. 565).

Em sua Pedagogia da esperança, Freire reconhece a crítica feita a ele de que Pedagogia do oprimido tinha uma "linguagem machista":

Agora, diz ele, "ao escrever esta Pedagogia da esperança, em que re-penso a alma e

corpo da Pedagogia do oprimido, solicitarei das casas editoras que superem a sua linguagem machista. E não se diga que este é um problema menor porque na verdade, é um problema maior. Não se diga que, sendo o fundamental a mudança do mundo malva-do, sua recriação, no sentido de fazê-lo menos perverso, a discus-são em torno da superação da fala machista é de menor importância, sobretudo porque mulher não é classe social" (FREIRE, 2006, p. 68).

Analisando a trajetória do seu livro, Paulo Freire apresenta as críticas que recebeu, fala do problema da "inteligibilidade do texto" e as "críticas à lin-guagem tida como quase impossível de ser entendida e, de tal maneira rebus-cada e elitista, que não podia esconder nela a sua 'falta de respeito ao povo'" (FREIRE, 2006, p. 74).

Freire (2006) responde a essas críticas e adverte o leitor de que não se deve prosseguir a leitura de um texto sem captar o significado de alguma pala-vra:

Ler um texto é algo mais sério, mais demandante. Ler um texto não é 'passear' licenciosamente, pachorrentamente, sobre as palavras. É apreender como se dão as relações entre as palavras na composição do discurso. É tarefa de sujeito crítico, humilde, determinado (FREI-RE, 2006, p. 76).

A humildade fazia parte da personalidade de Paulo Freire. Por isso, uma das coisas que ele jamais abriu mão foi de combater os intelectuais arro-gantes. Na Pedagogia do oprimido ele sustenta que

"a pronúncia do mundo, com que os homens o recriam permanente-mente, não pode ser um ato arrogante. O diálogo, como encontro dos homens para a tarefa comum de saber agir, se rompe, se seus polos (ou um deles) perdem a humildade. Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim?" (FREIRE, 1981, pp. 94-95).

Ele volta ao tema em seu último livro, Pedagogia da autonomia. No últi-mo parágrafo deste livro ele afirma que

"nem a arrogância é sinal de competência nem a competência é cau-sa de arrogância. Não nego a competência, por outro lado, de certos arrogantes, mas lamento neles a ausência de simplicidade que, não diminuindo em nada seu saber, os faria gente melhor. Gente mais gente" (FREIRE, 1997, p. 165).

Ele tinha a humildade necessária para aceitar as críticas. Costuma ex-plicá-las, contextualizá-las e reconhecê-las. Mas também procurara explicar quando achava que havia "mal-entendidos".

Freire (1992), afirma:

[...] não posso ser responsabilizado, devo dizer, pelo que se diga ou se faça em meu nome, contrariamente ao que faço e ao que digo; não vale afirmar, como certa vez, alguém, com raiva, o fez: 'você pode não ter dito isto, mas pessoas que se dizem discípulas suas disseram' (FREIRE, 1992, pp. 88-89).

Paulo Freire não gostava de "seguidores". Dizia que queria ser reinven-tado. Na verdade, não deixou discípulos como repetidores de ideias. Ele dei-xou, um espírito.

Freire afirma, no livro Por uma pedagogia da pergunta (p. 41): "A única maneira que alguém tem de aplicar, no seu contexto, alguma das proposições que fiz é exatamente refazer-me, quer dizer, não seguir-me. Para

seguir-me, o fundamental e não me seguir" (FREIRE, p. 41).

O autor demonstra que está havendo uma série de descobertas fasci-nantes acerca de como se dá a experiência do conhecimento na vida das pes-soas. Este fundamenta a convicção de que hoje estamos em condições de en-tender melhor a relação indissolúvel entre processos vitais e processos de co-nhecimen-to, não apenas no sentido do ditado "vivendo e aprendendo", mas num sentido mais profundo que nos leva a compreender que a própria vida se constitui intrinsecamente mediante processos de aprendizagem.

ATUALIDADE DA OBRA PEDAGOGIA DO OPRIMIDO

Paulo Freire deixou como legado, uma filosofia educacional e um méto-do de investigação e de pesquisa ancorado numa antropologia e numa teoria do conhecimento, imprescindíveis na formação do educador. Depois de Paulo Freire não se pode mais afirmar que a educação é neutra. Ele demonstrou a importância da educação na formação do povo sujeito, do povo soberano; foi um dos grandes idealizadores do paradigma da educação popular. Miríades de experiências de educação popular e de adultos inspiram-se em suas ideias pedagógicas.

A sua obra deu uma grande contribuição à luta pelo direito à educa-ção, não a qualquer educação, mas ao direito a uma educação emancipadora. Sua pedagogia destacou a necessidade de teorizar a prática, a necessidade da pesquisa participante e o reconhecimento da legitimidade do saber popular.

A atualidade da Pedagogia do oprimido é demonstrada não só pelo número de suas edições, mas pelas marcas que ela deixou na educação do século XX, também neste início de milênio, como mostra o livro publicado pela Editora Instituto Paulo Freire: Reinventando Paulo Freire no século 21 (TOR-RES et al., 2008).

Nesta obra Jason Mafra descreve a trajetória do movimento Universitas Paulo Freire (Unifreire) desde o ano 2000, reunindo centros de estudos, cáte-dras, institutos, associações e entidades públicas e privadas que se funda-mentam em Freire e desenvolvem estudos sobre ele (MAFRA, 2008).

Paulo Freire desenvolveu, em 1990, o conceito de "cidade educadora", mostrando que a escola não é o único espaço educativo, associando a educa-ção formal e a não-formal. Sua pedagogia está comprometida com a cidadania, com a autonomia do aluno, uma concepção pedagógica amplamente aceita hoje. Paulo Freire recusou o pensamento fatalista neoliberal, o que lhe dá uma inquestionável posição de vanguarda frente às concepções pedagógicas conservadoras que não se preocupam com a ética e a radicalização da demo-cracia.

O livro Pedagogia do oprimido continua muito atual, não só porque ain-da existem oprimidos, mas porque é uma obra de grande valor para todos os que buscam, por meio da educação, "criar um mundo em que seja menos difí-cil amar." Silvia Maria Manfredi e

Piergiorgio Reggio (2011) afirmam no prefá-cio da nova edição italiana do livro Pedagogia do Oprimido que, nos últimos dez anos, houve um "interesse renovado" pela leitura da Pedagogia do oprimi-do: surgiram "muitas intervenções educativas onde os princípios freirianos es-tão significativamente presentes" (MANFREDI & REGGIO, 2011, p.14).

Henry A. Giroux, professor na Universidade da Pensilvânia, afirma que a

Pedagogia do oprimido continua a desempenhar vigoroso papel na concepção de variados debates por todo o mundo a respeito da na-tureza, significado e importância da educação como forma de políti-ca cultural [...], reescreve a narrativa da educação como um projeto político que, ao mesmo tempo, rompe as múltiplas formas de domi-nação e amplia os princípios e práticas da dignidade humana, liber-dade e justiça social [...], retraça o trabalho de ensinar como prática de todos os trabalhadores culturais engajados na construção e orga-nização do conhecimento, desejos, valores e práticas sociais [...], reescreve a linguagem da política dentro e não fora da responsabili-dade radical da ética [...], encarna o compromisso de toda a vida de um homem que associa teoria e ação, compromisso e humildade, co-ragem e fé. Pedagogia do oprimido não pode ser separada nem de sua história, nem de seu autor, mas também não pode ser reduzida à especificidade de intenções ou de localização histórica (GIROUX, 1996, pp. 569-570).

Por que continuar lendo Pedagogia do oprimido?

Alguns certamente gostariam de deixar esse livro nas prateleiras, no passado da história das ideias pedagógicas; outros gostariam de esquecê-lo, por causa de suas opções políticas assumidas neste livro. Certamente, não é um livro que agrada a todos. Em certos lugares, até hoje, ele é um livro interdi-tado. Em janeiro de 2012, o livro Pedagogia do Oprimido foi banido das esco-las públicas de Tucson, no estado do Arizona, sudoeste dos Estados Unidos, por ser considerado pela Secretaria de Educação de Tucson como um livro "doutrinador", "portador de um único ponto de vista", inspirado no Manifesto Comunista de Marx e Engels, "que considera que a inteira história da humani-dade é uma batalha entre opressores e oprimidos".

Para os que desejam conhecer e viver uma pedagogia de inspiração humanista, esta é uma obra imprescindível. A pedagogia do diálogo que este livro defende fundamenta-se numa filosofia pluralista. A força desta obra não está só na sua teoria do conhecimento, mas em mostrar uma direção, mostrar que é possível, urgente e necessário mudar a ordem das coisas.

Paulo Freire não só convenceu tantas pessoas em tantas partes do mundo pelas suas teorias e práticas, mas também porque despertava nelas, pessoalmente ou por meio de seus escritos, a capacidade de sonhar com uma realidade mais humana, menos feia e mais justa. Como legado nos deixou a utopia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depois de 50 anos, é um livro muito atual, prazeroso de ler, convida sempre a uma

reflexão sobre o que acontece no mundo. E fala que antes de qualquer projeto humano, temos que ler a realidade, conhecer para depois in-tervir.

Como diria Paulo Freire, "a palavra abre a consciência", coloca em risco o status quo, as condições do presente, onde os benefícios são sempre para os mesmos. Então estamos num Estado de exceção que tem reflexos diretos na educação, mas nem assim a gente se sente vencido ou enfraquecido, porque percebemos a força e a capacidade da obra de Paulo Freire. Se diz que a crise gera oportunidade e[...] Paulo Freire diria que a "crise gera gravidez", a gravi-dez de ideias, perspectivas e propostas. Então estamos muito desafiados hoje a buscar alternativas e soluções.

Celebrar os 50 anos da Pedagogia do Oprimido, não diminui a relevân-cia extraordinária de Paulo Freire para os estudos pedagógicos e, especifica-mente, para a alfabetização de adultos. Ao contrário, como o próprio Freire rei-vindicava, trata-se de reiterar a amplitude de seu pensamento e de sua contri-buição para outros campos do conhecimento, em particular, para os estudos da comunicação e da cultura.

Paulo Freire afirma, na Pedagogia do Oprimido, que o diálogo "não im-põe", "não domestica", "não vive de slogans". Vivemos tempos de slogans que são facilmente repetidos, sem reflexão, sem consciência crítica. Pensamos em outra perspectiva, a da educação continuada, em que se educa a vida inteira, uma escola que não desvaloriza o estudante, pelo contrário, onde ele tenha o direito. Uma educação que parte da cultura da pessoa e permite que suas sub-jetividades estejam presentes no diálogo da cultura com a educação, da edu-cação com a ciência, da ciência com a política.

Certamente existem ainda na Pedagogia do Oprimido outros aspectos que podem ser explorados e compor um quadro conceitual que possibilite a articulação de um paradigma teórico para a comunicação libertado-ra ou emancipatória, da mesma forma que se articula e se pratica uma peda-gogia libertadora freireana.

Este é um desafio que continua em aberto e deveria estimular a todos e todas comprometidas com os princípios e valores que nortearam o pensamento e a prática de Paulo Freire ao longo de toda a sua vida.

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.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ângela. Pedagogia do Oprimido: Escolha, Compromisso e Lu-ta. In: GADOTTI, Moacir. (Org.). 40 olhares sobre os 40 anos da Pedagogia do oprimido. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.

ASSMANN, H. Metáforas Novas apara Reencantar a Educação: Epistemo-logia e Didática. 2. Ed. Piracicaba: UNIMEP, 1998.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

_____. Pedagogia do Oprimido. 2.Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

_____. Conscientização: Teoria e Prática da Libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 4. Ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. Ação Cultural Para a Liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. Extensão ou comunicação? Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à Prática Educati-va. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 13. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GIROUX, Henry A. Um livro para os que cruzam fronteiras. In: GADOTTI, Moacir. (Org.). Paulo Freire, uma biobibliografia. São Paulo: Cortez, 1996.

MAFRA, Jason. Utopia e projeto possível. In: TORRES, Carlos Alberto. Rein-ventando Paulo Freire no século XXI. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008

MANFREDI, Silvia Maria & REGIO, Piergiorgio. “Prefazione”. In: FREIRE, Paulo.

La pedagogia degli opresssi. Torino: Gruppo Abele, 2011.

SHOR, Ira, 1996. Um Livro perturbador a respeito da Educação. In: GADOT-TI, Moacir. (Org.). Paulo Freire, uma biobibliografia. São Paulo: Cortez, 1996.

STRECK, Danilo R. Uma maneira de construir Pedagogia. In: GADOTTI, Moacir. (Org.) 40 olhares sobre os 40 anos da Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.

TORRES, Carlos Alberto. Reinventando Paulo Freire 40 anos depois. In: GADOTTI, Moacir. (Org.). 40 olhares sobre os 40 anos da Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.

O PSICOPEDAGOGO E A RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA

RESUMO: Para o desenvolvimento do estudante e seu bom relacionamento na sala de aula, depende das relações que ele estabelece dentro e fora da escola. Este artigo conduz um estudo sobre a elação família/escola e o papel que o psicopedagogo tem em articular essas ações contribuindo para a diminuição dessa distância entre os educadores e os familiares de seus alunos, demonstrando a importância de uma íntima ligação que os dois lados paralelos devem ter. Nesse estudo observa-se a participação escolar dos pais, qual a participação que a escola espera da família, a relação da família com a escola, de que forma a família participa da educação escolar dos seus filhos e as opiniões dos pais em relação à importância da família. Conclui-se então que educadores e psicopedagogos devem desenvolver um trabalho junto aos pais para amenizar o problema escolar, fundamentando suas práticas em atividades que priorizem, sobretudo, um bom desempenho escolar do aluno na construção do conhecimento e se conscientizem da sua participação constante em formações continuadas, assim contribuindo para a sua prática em superar o fracasso escolar.

Palavras-chave: Relacionamento; Escola; Família; Psicopedagogia.

INTRODUÇÃO

O texto se inicia com o objetivo de, no decorrer de sua produção, sistematizar a maneira que vem ocorrendo à relação da escola, das famílias dos alunos e doas psicopedagogos e buscar possíveis modos de aprimorar, ou aproximar a família dos mesmos para um ambiente de essencial importância para a formação moral do indivíduo, destacando o papel do psicopedagogo enquanto participante ativo e mediador importante deste processo.

O motivo central para a escolha deste tema é o fato de acreditar na importância e na melhoria da relação entre os principais responsáveis pela formação e socialização de um indivíduo, família e escola.

Uma escola que se relaciona bem e constantemente com a família de seus alunos possibilita, primeiramente, uma melhor formação ética e moral do indivíduo, que tem como principal alicerce o seio da família, onde facilita a socialização do aluno com os seus colegas de sala, melhora a relação com professores, conteúdos ministrados pelos mesmos e melhora também a relação do aluno com diversos funcionários da escola, melhora a conduta do aluno em diversos espaços escolares e, consequentemente, a função social da escola dentro de uma comunidade é cumprida com maior eficácia.

Analisam-se as relações da família e da escola, através de seu processo histórico e significativo acerca das mudanças de paradigmas e das mais variadas funções que hoje a escola exerce, bem como também discute sobre as limitadas contribuições que hoje a família tem para com a escola.

Não só a escola é capaz de educar, nem tão pouco só a família, mas compreende-se que as duas instituições fundamentais de apoio ao ser humano, são a escola e a família, através das suas íntimas ligações que deveriam ou que devem ter em comum.

O educador muitas vezes se encontra a beira do descaso. Sem incentivo e estímulo, dentre inúmeras razões de seu cotidiano, também acaba caindo na rotina de seu trabalho e sem saída. Muito se sabe e muito também tem se discutido que os educadores exercem múltiplas funções dentro e fora da sala de aula, afastando-se ou distanciando-se do diálogo com as famílias. Haja vista que os alunos são matriculados, muitos sob a força da lei, onde os pais levam ou até mesmo despejam as crianças na escola, elas se sentem desestimuladas e desinteressadas pela escola. Muitos vão porque a lei obriga eles estarem lá, mas sem o desejo de quer aprender.

Considera-se dessa forma a importância do papel que o psicopedagogo tem na escola, onde se faz necessário que esse profissional tenha um olhar clínico e sempre se mostrando com disponibilidade em contribuir junto ao professor e sua família, estando presente sempre com intuito de verificar e compreender ambas as partes, tanto a escola quanto a família.

O psicopedagogo deve compreender e saber que o educando interage, troca conhecimentos, mas na maioria das vezes

precisa através dessas trocas somar forças. Tanto a família quanto a escola são dois pontos de apoio a ela, esses dois pontos devem estar juntos, balanceados, cada um com sua função.

Os dois pontos de apoio unidos devem estar bem-intencionados, a família e a escola adicionam em si, apesar de suas singularidades, toda a ação que irá fundamentar a do educando através de seu caráter e na boa formação social do ser humano. Ele sai de casa e é inserido no mundo coletivo, interage com as outras crianças, e através dessa mediação há uma ligação entre ela e o mundo e seus conhecimentos. Concebe-se aí a sua adaptação com o mundo e as pessoas que são formadas por uma sociedade que possui inúmeras regras.

Para Freire (1987), não existe uma consciência antes e um mundo depois e nem vice-versa, pois a intencionalidade da consciência humana não morre na espessura de um envoltório sem reverso, ela tem dimensão sempre maior que os horizontes que a circulam.

Partindo desse pensamento, compreende-se que não existe escola sem intenção e nem pais sem intenção, mas o que se necessita considerar é que os educandos já vão para a escola possuindo uma consciência e também precisa compreender que tanto a família quanto a escola devem trabalhar juntas sempre se aprimorando e partindo pela sensibilização e logo se inicia a tomada de consciência nas múltiplas relações que estabelecem entre si nessa grandiosa jornada de formação do caráter e do sujeito no que se completa com o ato de educar, e educar para a vida.

A FAMÍLIA E A ESCOLA, UMA RELAÇÃO A SEGUIR

Família, conjunto de parentes por consanguinidade ou por afinidade; descendência, linhagem, estirpe; conjunto de pessoas da mesma seita, fé, sistema, profissão, etc. Esse é o significado de família o qual o dicionário Aurélio nos mostra. É notório que no ambiente familiar, as pessoas também se unem, por amor, situação financeira e pela sobrevivência.

Battaglia apud Nobre (1987) conceitua a família dizendo que a família pode também ser considerada como:

(...) um sistema aberto em permanente interação com seu meio ambiente interno e/ou externo, organizado de maneira estável, não rígida, em função de suas necessidades básicas e de um modus peculiar e compartilhado de ler e ordenar a realidade, construindo uma história e tecendo um conjunto de códigos (normas de convivências, regras ou acordos relacionais, crenças ou mitos familiares) que lhe dão singularidade. (NOBRE, 1987, p.118-119).

Dessa forma, escolher a escola adequada às esperanças da família e que, ao mesmo tempo, seja do agrado da criança, é um empreendimento cujo sucesso depende, em grande parte da habilidade dos pais ao avaliarem diferentes propostas.

Estar atento ao projeto educativo e ao perfil disciplinar da instituição que auxilia a optar por aquela cujos valores e embasamento mais se assemelhem aos da

família em termos de exigências, posturas, visão de mundo. Conhecer as dependências e possibilidades da escola, seus diferenciais, bem como os profissionais que estarão encarregados da educação de seu filho, é importante para os pais avaliarem a escola.

Segundo Falcão (2007, p.07), "a Família foi perdendo seus principais atributos, de tal forma e com tanta rapidez que se chegou a proclamar o seu fim". Atualmente, observa-se que não existe um modelo tradicional de família, mas apenas uma estruturação familiar e que dentre essa nova realidade, pode-se incluir pais que trabalham por uma necessidade de sustentar família e os que deixaram de estudar antes mesmo de serem alfabetizados, o que dificulta a participação desejada no desenvolvimento escolar do filho.

A participação da família é uma necessidade contemporânea, almejada por todos que fazem parte do contexto escolar, independente de ser ensino fundamental ou educação infantil. Lidar com famílias hoje é lidar com a diversidade. Famílias intactas, famílias em processos de separação e muitas outras. Pode-se observar, que existe, sem dúvida, uma alteração radical no modelo tradicional de família, em que o homem era o único provedor, ficando evidente a mudança do papel da mulher na família (PARRENOUD, 2000, p.86)

A família tem um papel imprescindível na vida de seus filhos, é onde acontece o desenvolvimento das primeiras habilidades, os primeiros ensinamentos através da educação doméstica na qual o filho aprende a respeitar os outros, a conviver com regras que foram criadas e reformuladas no decorrer da formação da sociedade. E a escola, ela vem para reforçar esses valores primeiros, acrescentando, mas não assumindo para si o papel inicial da família.

Família e escola são pontos de apoio e sustentação ao ser humano, são marcos de referência existencial. Quanto melhor e maior for a parceria entre ambas, mais positivos e significativos serão os resultados na formação do sujeito (NOBRE, 1987, p. 263).

A participação dos pais na educação formal dos filhos deve ser constante e consciente. Vida familiar e vida escolar são simultâneas e complementares e é importante que pais, professores, filhos/alunos compartilhem experiências, entendam e trabalhem as questões envolvidas no seu cotidiano sem cair no julgamento culpado x inocente, porém buscando compreender as nuances de cada situação.

O educador considera a família como ponto inicial e principal no alicerce neste processo tão precioso que é o ato de educar. No entanto "Sentindo-se impotente, o professor procura as causas e fatores externos e cria uma situação que o prende: já que não pode mudar a família do aluno, ele acha que não é possível ensinar" (GENTILE, 2007, p.35).

Nesse sentido, o profissional deve se preocupar sim quando não há interesse dos pais pela escola, mas também necessita compreender que os pais estão cada vez mais atarefados, alegando não ter tempo aos seus filhos, por mais que se saiba que não é verdade. "Os professores assumiram o discurso infundado de que a escola não

tem mais valor e agora tem dificuldade em ver a instituição como responsável pela seleção e formalização do conhecimento" (FAVARETTO, 2007, p.38).

Os educadores atuais compreendem e acham pertinente desvendar o novo papel do professor que é o de atender ao aluno que não vem mais "pronto" de casa para a escola. Sendo hoje a função árdua do professor, ter que educar sozinho, além disso, ter que dar carinho, levar no médico, dentista e outros, se forem o caso. Por isso que nas escolas se exige entre os educadores níveis mais elevados e especializados.

Para Perrenoud (2000),

A escolaridade obrigatória constitui uma formidável máquina de privar os pais de seu poder educativo, para 'entrarem no molde' de bons fiéis, posteriormente de bons cidadãos, mais tarde de bons trabalhadores e de bons consumidores. A criança deixou de pertencer a sua família. A lei obriga os pais não somente a proverem à educação de seus filhos, mas a cederem uma parte dela à escola. As leis mais 'liberais' não impõem à escolarização, mas a instrução. [...] os textos mais hipócritas afirmam que a escola é a 'segunda família na educação de seus filhos'. Evitam dizer que essa assistência não é negociável, que não é absolutamente uma resposta de necessidade de ajuda. [...] os pais tem interesse de esperar da escola o que ela exatamente oferece (PARRENOUD, 2000, p.110-111)

Destarte entende-se que competências que para ele devem ser consideradas emergentes, que desenvolvam a cidadania e discutam as situações que se encontram o fracasso das escolas, motivadas pelo desinteresse de professores e alunos para com a verdadeira função social e criadora da escola e das razões da educação. Mostra de maneira sucinta o dever de privilegiar e priorizar a educação.

Acredita-se que o trabalho na educação não pode mais ser isolado, deve ser interdisciplinar, passando por uma articulação da ciência, da ética e da política. A escola deve redimensionar quais são as suas debilidades e quais são as suas fortalezas, assegurando a assimilação de novos conhecimentos e a capacidade que cada criança tem da autoaprendizagem

O PAPEL DOS PAIS NA ESCOLARIZAÇÃO DOS FILHOS

Além de representantes dos filhos, os familiares têm sido estimulados, inclusive pela legislação educacional, a interagir com os profissionais da educação também como cidadãos que compõem a esfera pública da instituição escolar.

A participação em conselhos escolares (ou associações de pais e mestres), em conselhos do Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), conselhos de merenda etc. É parte desta tarefa de representação da sociedade civil e de controle social.

Essa dupla função, representante do filho e representante da comunidade, torna mais complexa a delimitação dos lugares reservados aos pais e mães na escola, mas abre possibilidades importantes de exercício

democrático de participação que podem beneficiar a todos (CARVALHO, 2000 p. 132).

Nessa perspectiva, é importante identificar e negociar, em cada contexto, os papéis que vão ser desempenhados e as responsabilidades específicas entre escolas e famílias. Por exemplo, considera-se que o ensino é uma atribuição prioritariamente da escola, esta, porém, divide essa responsabilidade com as famílias, quando prescreve tarefas para casa e espera que os pais as acompanhem.

Em um contexto de pais pouco escolarizados, com jornadas de trabalho extensas e com pouco tempo para acompanhar a vida escolar dos filhos, essa divisão pode mostrar-se ineficaz. Por isso, da mesma forma como procura diagnosticar as dificuldades pedagógicas dos alunos para atendê-los de acordo com suas necessidades individuais.

A escola deve identificar as condições de cada família, para então negociar, de acordo com seus limites e possibilidades, a melhor forma de ação conjunta. Assim como não é produtivo exigir que um aluno com dificuldades de aprendizagem cumpra o mesmo plano de trabalho escolar dos que não têm dificuldades, não se deve exigir das famílias mais vulneráveis aquilo que elas não têm para dar.

Segundo Carvalho (2000), apesar da família ser apontada como uma das variáveis responsáveis pelo fracasso escolar do aluno, a sua contribuição para o desenvolvimento e aprendizagem humana é inegável. A escola deve reconhecer a importância da colaboração dos pais na história e no projeto escolar dos alunos e auxiliar as famílias a exercerem o seu papel na educação, na evolução e no sucesso profissional dos filhos e, concomitantemente, na transformação da sociedade. Nesse aspecto, quando a família e a escola mantêm boas relações, as condições para um melhor aprendizado e desenvolvimento da criança podem ser maximizadas.

De acordo com Polônia et al (2005) em seu artigo, “Em busca de uma compreensão das relações entre família escola”, as relações entre a família e a escola apresentam padrões e formas de interação bem peculiares que precisam ser identificadas, apreendidas e analisadas como intuito de propiciar uma melhor compreensão não só dos aspectos gerais da integração entre ambos como também daqueles mais peculiares a cada ambiente.

No entanto, cada escola em conjunto com os pais, devem envolver-se nas tomadas de decisões, encontrar formas peculiares de relacionamento que sejam compatíveis com a realidade de pais, professores enfim, de todos os que fazem a instituição escolar para que possam fortalecer uma parceria a fim de tornar-se o crescimento no envolvimento dos segmentos quanto ao aspecto socioeducativo.

Para estabelecer uma relação efetiva entre pais e escola é necessário que os professores aceitem a responsabilidade de se comunicarem de forma clara, simples e compreensível com os pais. Além disso, percebam que o sucesso da parceria pais/professores está interligado à compreensão

das diferentes questões que os envolvem na ação educativa, com respeito ao aluno e sua história escolar (POLÔNIA et al, 2005, p. 173)

Considerando ainda, que a pais e educadores têm uma relativa igualdade no impacto sobre a criança, o que leva pais e educadores serem honestos uns com os outros, emergindo daí um grande envolvimento ao criar e estabelecer um âmbito de aprendizagem que leve em conta a complexa formação do ser. Todos estes aspectos são relevantes quando visam o seu bem-estar e o seu desenvolvimento.

O PAPEL DO PSICOPEDAGOGO NA RELAÇÃO ESCOLAR E FAMILIAR

O psicopedagogo atua nas escolas promovendo intercâmbios e mediações entre a escola e as famílias, mas quando não é possível, a saída é o professor procurar as práticas emergentes para poder ensinar, para satisfazer seus anseios e objetivos, pois, as "famílias" são e serão sempre "famílias".

Enquanto a escola for cercada a esse novo sistema da obrigatoriedade das crianças estarem nela, as famílias apoiadas pela lei se sentem na obrigação de mandarem os seus até ela através da força da lei, e realmente esperam da escola exatamente o que ela está oferecendo agorade mandar seus filhos para a ela, e ela lhes entregar seus filhos prontos, e dessa forma passa a escola ser a única compromissada e vigiada por essas, tanto pelas leis ou pela sociedade.

No entanto, esquece-se da parte que poderia ser a mais importante, a da seriedade e do comprometimento, da tomada de atitude, da efetiva vontade dessas famílias também fazerem parte desse momento precioso da vida que é o tempo que seus filhos vão para a escola, que muitas vezes essa escola é imaginária aos olhos de alguns dos pais, pois nunca chegaram até ela para verificar se seu filho está satisfeito ou não, aprendendo ou não, não interessa.

Para Tiba (1998):

Durante muitos séculos, o ensino baseou-se num paradigma: o professor ensinando para os alunos na sala de aula. [...] o professor é detentor do conhecimento [...] não são consideradas as diferenças existenciais entre crianças [...] E todos os estudantes devem apresentar o mesmo desempenho. [...] nos últimos anos deixou de ser prioritária nos esquemas políticos, e o sistema escolar começou entrar em falência [...] assim os maiores prejudicados foram os professores e os alunos. [...] as consequências imediatas dessa situação são o desinteresse dos alunos de aprender e a diminuição da capacidade do professor em ensinar. [...] repetências, migrações e abandono escolar são ocorrências muito freqüentes, que acabam escapando do controle de seus responsáveis. [...] o interesse é que o sistema educacional entra em falência numa época em que as crianças vão para a escola cada vez mais cedo. [...] as mães raramente trabalhavam fora de casa [...] Hoje, não! A mãe trabalha fora, [...] com o mercado de trabalho cada vez mais competitivo [...] Como as crianças não têm com quem ficar em casa [...] estão

sendo colocadas na escola ainda em tempo de educação familiar (TIBA, 1998, p.21 a 23).

Nesse sentido, se discute que os professores ainda não estão preparados e nem capacitados para receber ainda mais essa tarefa, que além de ensinar irá ter que criar. O que era antigamente o centro das atenções, hoje ele tem que dividir seu espaço com os potentes meios de comunicação de massa.

O grande potencial que esses meios têm e interferem é maior do que possa imaginar. Ele possui uma grande variação tecnológica, com cores, efeitos, sons e movimentos, às vezes muito mais atraente e interessante do que àquelas aulas preparadas pelo professor, inúmeras vezes sem qualquer recurso envolvente que seja mais atraente do que o mundo lá fora.

É necessário que o professor tenha em mente que deve ter o poder de ensinar, mas que esse poder de ensinar ande junto como prazer de aprender, pois, são dois grandes pontos que unidos na educação chamamos de ensinar aprendendo, pois, o professor deve estar mais melhorado ao ato de poder ouvir mais. Escutar seus alunos, cativá-los pelo poder da audição.

Em casa os pais não têm tempo mais de ouvir seus filhos e se a escola também deixar de ouvi-los aí vem mais uma vez a frustração. Busca outros meios, cuidado, perigo! Pode levar ao desvio de conduta, o que chamamos de mau caminho. Trata-se muito nas reuniões escolares sobre a indisciplina na sala de aula.

Deste modo, são discutidos em reuniões pedagógicas sobre como o professor deveria lidar com atrasos, conversas paralelas, atos muitas vezes bem maldosos de vandalismo, roubos entre outros desafios que cabem aos professores, por que não dizer: para os professores resolverem? Será que é mais fácil ensinar o aluno “desrespeitoso”, ou puni-lo? Os professores ainda pertencem à geração de que é proibido proibir.

Desta forma o psicopedagogo deve intervir na escola estabelecendo limites, tornando as regras claras, a ausência delas favorece o abuso de muitos alunos e coloca exposto até a imagem do professor. “Uma das melhores maneiras de perceber a educação de um adolescente, é quando ele está com uma turma, sob o efeito da embriaguez relacional” (TIBA, 1998, p.119).

Estamos vivendo na geração do tanto faz, onde muito se ouve: “tanto faz se eu passar de ano”, “tanto faz se os pais vêm ou não participar das ações da escola”, “tanto faz se põe ou se fica de castigo...”, entre outros tanto faz! “Se os pais dos jovens que formam uma turma não se conhecerem e nem se comunicarem, estarão nas mãos dessa turma, que irá manipulá-los facilmente” (TIBA, 1998, p.167).

É preciso redefinir as regras, é preciso que a escola recorra a profissionais especializados se for o caso (psicólogo, psicopedagogo, etc.), compreender que não são mais toleráveis alunos e professores apáticos, bem como toda a comunidade escolar deve se abrir e estar disposta para ter no mínimo um pouco mais de interesse e estar apto à mudança. Os pais devem exercer um pouco mais da função de serem pais, e a escola se preparar para receber os alunos nessa nova era de transtornos em variados ressignificados

propostos à incumbência do ato de ensinar, mas ensinar com amor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A participação familiar é uma necessidade contemporânea e desejada por todos que fazem parte do contexto escolar, onde o valor que a família tem em relação a tudo e por acreditar que uma boa parte da solução do que vem ocorrendo no mundo seria minimizada se a família estivesse por perto.

O trabalhar, individual e coletivamente, em um momento em que a educação passa por um balanço nas suas várias competências que deve assumir para com seus alunos e sua família, é também poder considerar que darem-se os meios de um balanço pessoal ao educador e de seu projeto também de formação um pouco mais realista.

Os valores e os comprometimentos pessoais do educador são decisivos na relação da escola e da família, onde na escola têm-se atitudes que não dependem mais somente da família, mas a atitude de ensinar os valores também está sendo repassadas para obrigatoriedade da escola.

Antes a escola servia como ponto de apoio para ensinar os conteúdos que seus pais, ou que as famílias não tinham conhecimentos necessários para passar aos seus filhos saberes sobre a ciência. Hoje além de ensinar os conhecimentos científicos, cabe a escola ter que ensinar os valores pessoas, a ética e o respeito uns para com os outros.

O psicopedagogo aproximando os pais da escola devem ajudara esses, conhecer a ação educativa da escola onde seus filhos estão inseridos. Devem estabelecer um acordo comum, proporcionando assim a busca do bem-estar entre ambas as partes.

Quando em casa não existe certa cobrança entre ao que se constitui na escola e na família sobre o que se define em saber quais são as regras, ter punições e estabelecer o respeito, e que se explicita claramente as divergências entre os dois eixos(família e escola) diz-se que o diálogo não é igualitário entre ambas as partes. Vem aí a importância da escola e da família ter em si um bom relacionamento.

Deste modo se contribui para a elevação da valorização e da autoestima e da satisfação pessoal, se transforma, se elabora e reelabora conhecimentos mútuos, constrói-se a cidadania de maneira digna e melhorada comparada à qualidade de vida.

Enfim, muito se tem a ganhar em ambas as partes. Pois juntas a família e a escola são os dois pontos de apoio fundamentais à formação do ser humano.

MICHELE DA SILVA ALVES

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Anhanguera em 2010; Professora no Centro de Educação Infantil Paulo Freire.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, M. E. P. Relações entre família e escola e suas implicações de gênero. Cadernos de Pesquisa, 110, 2000.

FALCÃO, Djalma Desafio da família: como formar líderes. In Revista da Escola de Pais nº28. Seccional de Salvador. Desafios da família. Salvador: Publigraf, 2007.

FAVARETTO, C. A Educação Vista Pelos Olhos do Professor. In Nova escola. São Paulo, ano XXII, n.207, p. 32 a 39, novembro de 2007.

FREIRE. Paulo. Pedagogia de Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GENTILE, Paola. A Educação Vista Pelos Olhos do Professor. In Nova escola. São Paulo, ano XXII, n.207, p. 32 a 39, novembro de 2007.

NOBRE, L. F. Terapia familiar: uma visão sistêmica. In. Py, Gruppo sobre grupo. Rio de Janeiro. Rocco, 1987.

POLÔNIA, A. C.; DESSEN, M. A. Em busca de uma compreensão das relações entre família escola. In:Revista de Psicologia Escolar e Educacional, Campinas: v. 9, n. 2, dez. 2005, p. 303-312. Disponível em: <http://www.repositorio.bce.unb.br/handle/10482/6226>. Acesso em 20 de julho de 2018.

PERRENOUD, P. Pedagogia Diferenciada. Das Intenções a Ação. Porto alegre: ARTMED, 2000.

TIBA, I. Ensinar Aprendendo: Como superar os desafios do relacionamento professor-aluno em tempos de globalização. São Paulo: Gente, 1998.

LETRAMENTO LITERÁRIO E OS SUJEITOS DA EJA: PRÁTICAS, EVENTOS E SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS

RESUMO: Esse artigo faz uma análise reflexiva sobre o fracasso escolar e a participação da família na melhoria da aprendizagem dos alunos do EJA. Nesta análise, procuramos compreender a aprendizagem e as dificuldades de aprendizagem, esta última é possível causadora do fracasso escolar. Alguns problemas que surgem no aluno, durante o processo de aprendizagem, mas que o maior problema está na educação e também na família. Portanto, acreditamos que quando houver melhoria na educação da EJA, também haverá melhoras no processo de aprendizagem e uma perfeita harmonia no convívio familiar.

Palavras-chave: Fracasso; Escola; Família; Aprendizagem; EJA.

INTRODUÇÃO

REFLETINDO SOBRE A APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

No Brasil uma das marcas mais negativas em relação a Educação é a desigualdades que compromete o seu exercício de forma eficaz.

Entretanto, a Educação de Jovens e Adultos tem importância significativa para a sociedade e para o indivíduo, pois, com esse ensino diminui analfabetismo, marca negativa para um país e consequentemente aumentarão os índices de pessoas letradas que conseguem empregos formal.

Para tanto, é necessário que as unidades de ensino tenham conscientização de sua importância, compreendendo esta modalidade de ensino e elaborando planos de ações que satisfaçam as reais necessidades do público que nela se matricula.

Para Santos, ao se referir formação do professor para Educação de Jovens e Adultos afirma

[...] nos cursos oferecidos em instituições formadoras, sente-se a necessidade de aprofundamentos teórico-práticos em relação à Educação de Jovens e Adultos. Um dos pontos que mais afeta o ensino da EJA é a formação do professor devido a não inclusão da EJA, nos currículos das instituições, bem como a dificuldade de colocar em prática os princípios políticos e pedagógicos defendidos pela EJA, por falta de subsídios que deveriam ter sido adquiridos no curso de formação. (SANTOS, 2003, p.19)

A mesma autora, ao se Referir a Machado (1998), destaque que a educação de jovens e adultos foi vista no decorrer de sua história como uma modalidade de ensino que não requer, de seus professores, estudo nem especialização, com um campo eminentemente ligado à boa vontade. Em razão disso, são raros os educadores capacitados na área. Na verdade, continua arraigada a ideia de que qualquer pessoa que saiba ler e escrever pode ensinar jovens e adultos com essa falsa premissa não se tem levado em conta para se desenvolver um ensino adequado a esta clientela exige-se formação inicial específica e geral consistente, assim como formação continuada.

Para que a EJA tenha significado é necessário que o educador tenha uma base de conhecimentos que servem para uma prática eficiente ao aluno nela matriculado tenha um processo de ensino e aprendizagem de forma qualificada e eficaz.

Desse modo, a Educação de Jovens e adultos, necessita de mais reconhecimentos para o seu público alvo. Sabe-se, que todo cidadão tem seus direitos e deveres na sociedade e, não é diferente com as pessoas que por estes motivos não conseguiram concluir o ensino fundamental ou não conseguiram se quer ser alfabetizado e não sabem nem ler nem escrever. Para tanto, espera-se mais empenhos das políticas públicas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos, para que estes não se sintam

excluídos de seus direitos.

Entretanto, a Educação de Jovens e Adultos se apresenta para a sociedade e para os jovens e adultos, como uma grande conquista e para os professores, instituições de ensino e sobre tudo, para os governantes como um grande desafio em fazer com que o ensino aconteça.

A EJA, é uma oportunidade de possibilitar a essas pessoas que por algum motivo deixaram a escola uma escolarização, para que a partir de então, possam buscar cada vez mais qualificação pessoal e profissional, quanto maior for o investimento nesta modalidade de ensino melhor para o país, que preparará pessoas melhorando a qualificação profissional que é de extrema importância para o indivíduo e para o país, por proporcionar conhecimentos fundamentais para o exercício do trabalho e da cidadania.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NAS PRÁTICAS ATRIBUÍDAS

Com os avanços tecnológicos e as transformações educacionais percebidas na área de língua portuguesa nos últimos anos, nota-se cada vez mais a necessidade de atualização dos profissionais do ensino na intenção de viabilizar um ambiente escolar em consonância com as novas teorias de ensino e, ao mesmo tempo, atraente aos alunos.

Entende-se que é primordial a atividade de leitura na educação de jovens e adultos para a formação de leitores que possam desfrutar dessa ferramenta indispensável, não somente no espaço escolar, mas estendendo seu uso para toda vida.

Nesse sentido, é necessário estimular o desenvolvimento dos alunos através de relações estabelecidas com seus aprendizados trazidos do meio familiar empírico, motivando-os ao estudo prazeroso da leitura e levando em conta seu convívio social. Assim, nota-se a relevância de se trabalhar dentro da realidade da criança transformando o conhecimento do senso comum em científico, respeitando o seu estágio de desenvolvimento.

Todavia, falar da leitura no contexto escolar é falar no vazio, se não partimos para a prática da leitura desde a educação infantil.

Assim, se realmente a leitura é trabalhado na educação infantil, então nossas crianças serão futuros leitores críticos e participativos.

Um professor que ensine e ao fazê-lo transmita a seu aluno a esperança, passa a ser espelho para este aluno. É esta esperança que faz com que este aluno mude a direção de sua vida para o mundo.

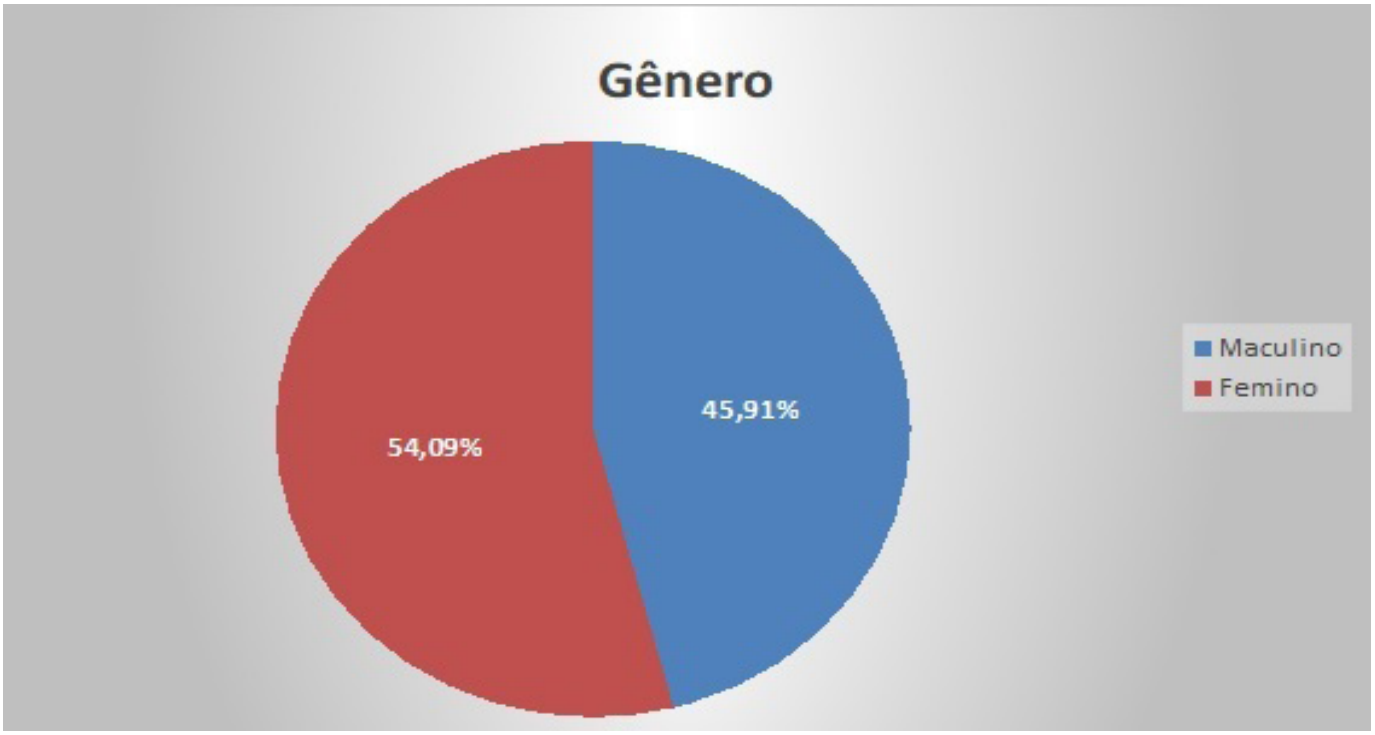
O PERFIL DO ALUNO DA EJA E SUA PERSPECTIVA FUTURA-LETRAMENTO LITERÀRIO

A escola a qual a pesquisa foi realizada, fica na capital da cidade de Bahia em uma região denominada zona leste. Pertence a rede Municipal de Ensino, oferecendo a clientela do bairro, a modalidade de ensino regular do Ensino Fundamental anos finais e Ensino Médio durante o período diurno e no noturno a modalidade Educação de Jovens e Adultos, ensinos fundamental anos iniciais e

finais.

De acordo com os dados coletados na secretaria da escola, em média a escola possui certa de 980 alunos, até o presente momento da pesquisa. Deste total de alunos, 98 estão matriculados na Educação de Jovens e Adultos no ensino fundamental anos iniciais e 122 alunos nos anos finais do ensino fundamental. Neste caso vamos considerar apenas os alunos da modalidade Educação Jovens e Adultos sendo referencias de nossos estudos, totalizando 220 alunos ou seja 23% dos alunos total matriculados na escola.

Agora passamos a analisar a quantidade de pessoas do sexo feminino e masculinos matriculado na escola.

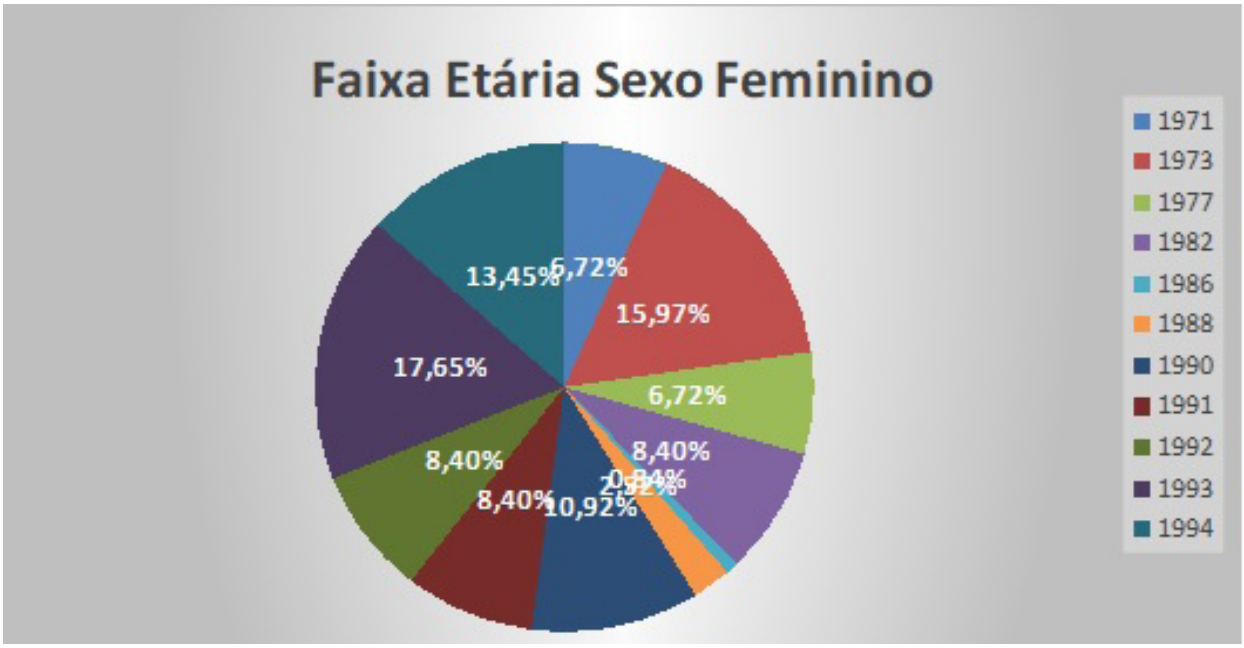


Fonte: Dados da pesquisa

Em relação ao sexo, 46% dos alunos matriculados, masculino e 54% são do sexo feminino, uma diferença de 8%, isto significa que as mulheres estão frequentando a modalidade em um número relativamente maior que os homens, esta proporcionalidade pode a vir compactuar com as estatísticas atuais que indicam que em nosso pais o número de pessoas do sexo feminismo é relativamente maior que a do sexo masculino. (IBGE, 2010)

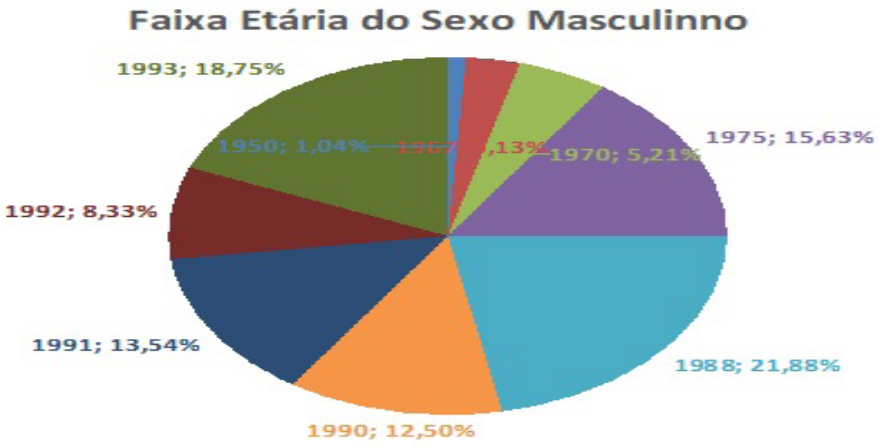
Outro dado analisado foi a faixa etária dos alunos matriculas, para a nossa surpresa podemos perceber que a faixa etária destes alunos vem a cada anos ficando mais jovem. Separamos os dados para melhor compreensão em Faixa Etária do sexo feminino e masculino

em gráficos separados.



Fonte: Dados da pesquisa

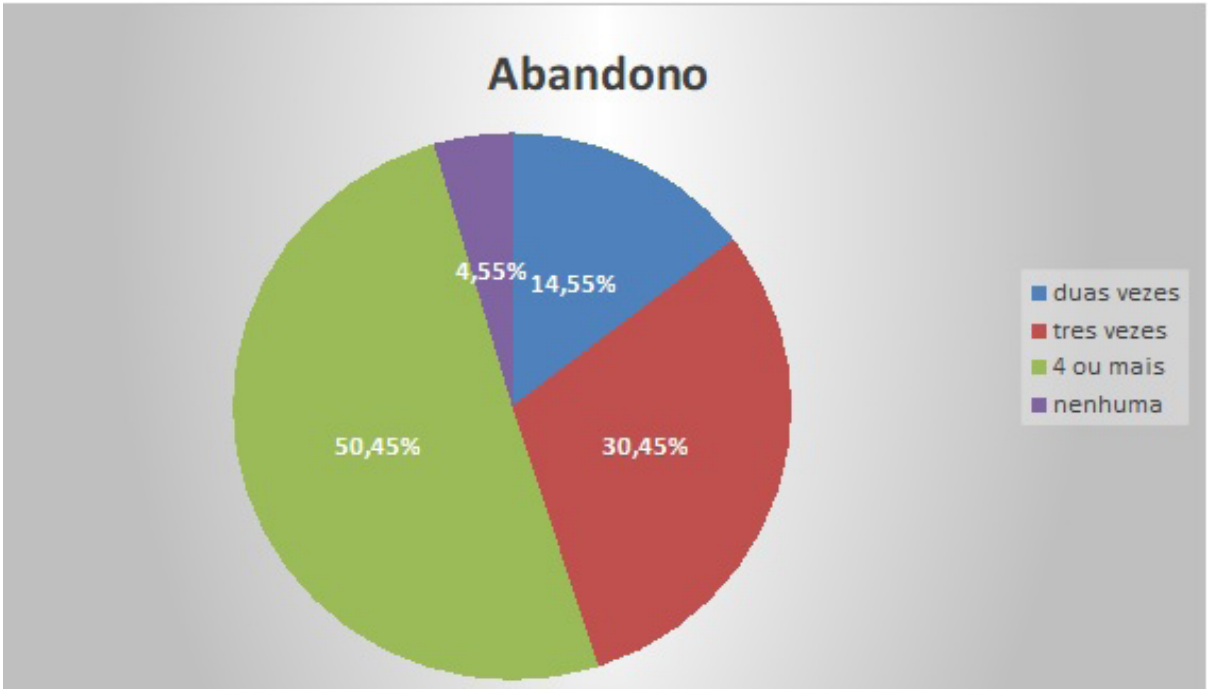
Em relação ao sexo feminina o maior número de pessoas matriculadas na modalidade de ensino nasceu no ano de 1991, portanto possuem 24 anos, as alunas mais novas nasceram em 1992, as pessoas do sexo feminismo mais com maior idade nasceu no ano de 1971, portanto apresentam 44 anos.



Fonte: Dados da pesquisa

Em relação ao sexo masculino a faixa etária do aluno mais velho matriculado é 21 anos mais velho que a aluna com mais idade do sexo feminino, percebe assim que possivelmente os alunos do sexo masculino estão demorando mais para voltar para a escola em relação a mulheres. Por um outro lado o aluno do sexo masculino mais novo, nasceram no ano de 1994, apresentando 21 anos de idade, já as alunas do sexo feminino com melhor idade apresentam 25 anos. As Faixas etárias entre os alunos do sexo masculino com maior incidência nasceram no ano de 1988, com 22% dos matriculados, já as alunas do sexo feminino nasceram em 1991, com 18% dos matriculados.

Passamos analisar através das fichas cadastrais, a quantidade de vezes que os alunos se matricularam na EJA e abandonaram o ano letivo.

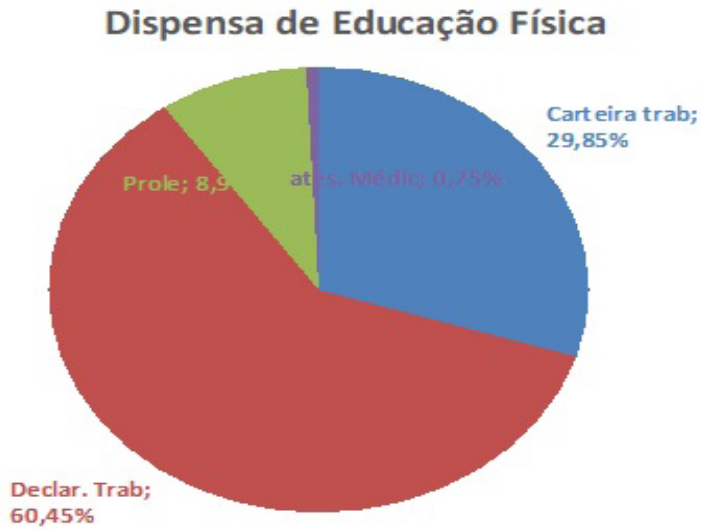


Fonte: Dados da pesquisa

Apenas 5% nunca abandonaram a escola, apesar de estarem relativamente atrasado em relação a idade/ano, 50% dos alunos matriculado já abandonaram mais de 4 vezes a escola, percebemos assim que há fortes atrativos que levam os alunos a não continuarem seus estudos, a escola parece ser a primeira opção em ser abandonada em detrimento de outros assuntos. Porém mesmo abandonando por tantas vezes, os alunos voltam para a instituição, caracterizando que apesar de todos os problemas a escola possui credibilidade perante o aluno.

Como mencionado anteriormente todos os alunos estão matriculados no período noturno, pois a escola só oferece esta opção, mas para serem dispensado da Educação Física,

componente curricular obrigatório, de acordo com a Lei nº 10.793 – de 1 de dezembro de 2003, precisam comprovar que trabalhem de forma formal, através da cópia da carteira assinada, ou de forma informal por uma declaração dos empregadores, que tenha por mais de 6 horas diárias. Além disso as mulheres que apresentam filhos e os maiores de 30 anos são dispensados da atividade. Os alunos que estão servindo o serviço militar, aqueles que comprovem através de atestado médico a sua inaptidão para atividades físicas e os alunos portadores de deficiência. Em relação aos 220 alunos, analisamos os que apresentam menos de 30 anos independente do sexo para ver quais são os motivos que os levam a serem dispensados da atividade física. Ressalvo que a direção da escola informa que todos os 220 alunos matriculados não realizam a Educação Física, os nascidos a partir de 1986.



Fonte: Dados da pesquisa

Dos alunos matriculados 60% entregaram declaração de trabalho sem comprovação de estarem trabalhando com os devidos registros e direitos legais, a escola ressalta por meio da Direção da Escola, que não são verificados a legalidade do documento, a não ser através de denúncias. Das 9% que apresentam prole, todas são mulheres, uma vez que a legislação vigente ampara apenas as mães e não os pais. Apenas uma pessoa apresentou atestado médico para a dispensa da atividade Física.

A análise realizada e apresentada até este momento na pesquisa foi realizada por documentações presente nos prontuários dos alunos matriculados na escola. A partir deste ponto apesentaremos resultados realizados com uma amostra dos alunos em pesquisa informal, durante o estágio realizado, nos meses de fevereiro, março e abril destes anos vigente em uma escola da capital de São Paulo, na região leste da cidade.

Para tanto foram utilizadas três temáticas ao conversar de forma informar com os alunos:

Por que revolveu voltar a escola para concluir seus estudos?

O que levou ao atraso escolar?

O que pretende fazer após a conclusão da Educação básica?

Dos 220 alunos matriculados, conversamos com 10% dos matriculados, em três dias de aula, durante o período do intervalo. Escolhemos alunos com faixas etárias diferenciadas.

Em relação a primeira temática, sobre porquê o aluno volta para a escola, recebemos as seguintes respostas:

"Voltei a estudar por uma satisfação pessoal, ficava muito triste quando meu filho perguntava, até que ano na escola eu tinha ido, pois naquele momento meu filho estava na minha frente. Resolvi voltar e estou muito feliz com que estou aprendendo".

"No meu caso foi por causa do trabalho, na empresa em que estou se não estuda é mandado embora"

"Agora que meus filhos estão grandes e sabem se virar sozinhos, vou fazer a minha parte, pois eles já estão encaminhados".

"Voltei a estudar por que me separei de meu marido, antes não podia porque ele não deixava, agora posso realizar o meu sonho de ser professora".

"Voltei a estudar, pois pretendo fazer faculdade, quero ter uma vida melhor".

"Além de aprendem, voltei para a escola para ver os meus amigos, conversar, ficar por dentro das atualidades, ter um momento de prazer"

É interessante notar que os motivos que trazem os alunos de volta a escola são vários, alguns alegam, a satisfação pessoal, outros motivos de trabalho, a pretensão em fazer faculdade e até de socializar com amigos.

Partimos para a próxima temática, sobre o atraso no processo e escolaridade:

"Estou atrasada em relação a escola, pois tive que parar para cuidar de meus filhos enquanto o meu marido trabalhava, mas agora estão todos crescidos e posso voltar a estudar".

"Quando eu era criança tinha que trabalhar para ajudar a minha mãe que tinha muitos filhos e o meu pai foi embora de casa, como sou o mais velho tive que parar de estudar para ajudar a minha mãe"

"O trabalho foi sempre um grande problema, pois a maioria das vezes o horário do emprego era no mesmo horário que da escola".

"Eu morava na roça e lá não tinha escola, meus pais eram muito pobres e sempre mudavam de sítios e cada veze ia para mais longe".

Os apontamentos indicam que o trabalho sempre foi um dos motivos que levam os alunos a abandonarem a escola, pois precisam optarem ou trabalham e se sustentam ou estudam e passam necessidades. Outra alegação perante as alunas do sexo feminino é sobre a criação dos filhos, muitas são mães muito cedo e não há outra alternativa a não ser cuidado com os filhos.

Sobre a última temática, o que pretende fazer após a conclusão da educação básicas, tivemos as seguintes respostas:

“Ainda não sei, pois vai depender das minhas condições financeiras, se eu tiver condições quero fazer um curso para aprender a falar inglês, acho muito bonito que fala”.

“Pretendo fazer um curso de Técnico de Segurança do Trabalho ou Logística, acho boa a profissão”.

“ Quero fazer faculdade para ser professora, este sempre foi o meu sonho e sei que posso conseguir”

“ Quero conseguir um emprego melhor, com carteira assinada e ter um plano de saúde para a minha família, pois trabalho hoje sem registro e ganho pouco”,

“Quero fazer concurso para a Policia Civil!”

A perspectiva sobre a sua formação futura apresenta várias vertentes, uns querem ser professores, outros fazer cursos técnicos, concursos públicos, mas tem aqueles que não sabem o que pretende, pois precisam analisar os fatores financeiros.

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, através da 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, sejam 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.

JULMARA DA SILVA RONCARI

Licenciada em Psicologia em 2000 pela UNG. Pós-Graduada em Educação Fundamental pela FCE em 2018. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal e Particular

REFERÊNCIAS

AJALA, Michelle Cristina, ALUNO EJA: motivos de abandono e retorno escolar na modalidade EJA e expectativas pós EJA em Santa Helena-PR

MONOGRAFIA, Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Campus Medianeira, 2011

ANDRADE, E. R. Os sujeitos educandos na EJA. 20011. Disponível em: http://www.forumeja.org.br/files/Programa%203_0.pdf. Acesso em: 20 maio 2015.

ARROYO, Miguel Gonzalez. (org.). Da escola carente à escola possível. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

BELLO, José Luiz de Paiva. Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL. História da Educação no Brasil. Período do Regime Militar. Pedagogia em Foco, Vitória, 1993. Disponível em:. Acesso em: 10 de DEZ. de 2018.

BERNARDIM, M. L. Da escolaridade tardia à educação necessária: estudo das contradições na EJA em Guarapuava-Pr. Dissertação de mestrado – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Educação Popular. São Paulo, Brasiliense, 1984.

BRASIL. MEC. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 10 DEZ 2018.

BRASIL. Trabalhando com a educação de jovens e adultos: alunos e alunas da EJA: Caderno 1. Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/

arquivos/pdf/eja_caderno1.pdf. Acesso em 20/05/2015. Acesso em: 10 dez 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. In: Sinopse Estatística da Educação Básica: Senso Escolar, 2006. 2008. Disponível em: http://www.publicacoes.inep.gov.br/detalhes.asp?pub=4336#. Acesso em: 10 dez 2018.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2010. Disponível em: www.ibge.gov.br. Acesso em: 10 dez 2018.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (BRASIL). Parecer N°. 11/2000 - CEB - Aprovado em: 10 de maio de 2000

CARDOSO, Jaqueline e FERREIRA, Maria J. de Resende. INCLUSÃO E EXCLUSÃO: O RETORNO E A PERMANÊNCIA DOS ALUNOS NA EJA. Debates em Educação Científica e Tecnológica, ISSN 2179- 6955, v. 02, n°. 2, p. 61 a 76, 2012. Disponível em http://ojs.ifes.edu.br/index.php/dect/article/viewFile/47/27. Acessado em 10/12/2018

CERATTI, M. R. N. Evasão escolar: causas e consequências. Disponível em www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/242-4.pdf? Acesso em 10/12/2018.

CONSTITUIÇÃO. República Federativa do Brasil. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso em: 10 dez 2018.

FERRARI, S. C. O aluno de EJA: jovem ou adolescente? 2011. Disponível em: http://www.cereja.org.br/pdf/revista_v/Revista_ShirleyCostaFerra.pdf . Acesso em: 10 dez 2018.

FORTUNATO I. Educação de jovens e adultos. REU. Sorocaba: São Paulo, v. 36, n. 3. P. 281-283, dez 2010.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática

pedagógica. São Paulo: Paz e Terra, 1996, 36° ed.

_____, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987, 17° edição.

_____, Educação Como Prática da Liberdade. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2007,30° edição.

GHIRALDELLI, Paulo Jr. O que é Pedagogia, Brasiliense, 2008.

HAGE, S. M. Educação de jovens e adultos, analfabetismo e compromisso social: análise da experiência educativa do projeto alfabetização cidadã na transamazônica. UFPA, 2001. Disponível em: http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/GT9.PDF. Acesso em 10/12/2018.

MACHADO, Maria Margarida. Política educacional para jovens e adultos: a experiência do Projeto AJA (93/ 96) na Secretaria Municipal da Educação de Goiânia. Goiânia, 1998. Dissertação (Mestrado) – UFG.

RAMALHO, R. A Evasão Escolar e o Analfabetismo: Breves Considerações. 2010.

Disponível em: http://www.webartigos.com/articles/29319/1/A-Evasao-Escolar-e-o-Analfabetismo-Breves-Consideracoes/pagina1.html. Acesso em: 10/12/2018.

Revista Escola, http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/jovens-15-17-anos-estao-eja-639052.shtml, acessado em 10/12/2018.

SANTOS, G. L. dos. Educação ainda que tardia: a exclusão da escola e a reinserção de adultos das camadas populares em um programa de EJA. Revista Brasileira de Educação. n.24. set-dez 2003.

SILVA, Débora Macedo, A PRODUÇÃO DE VÍDEOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM UMA PERSPECTIVA SÓCIO-CONSTRUTIVISTA, Monografia, Universidade do Estado da Bahia- UNB, 2011.

SOARES, Leôncio José Gomes. A Política Educacional. Disponível em: <http://www.educacaoonline/a_política_educacional.asp?f_artigo=325>. Acesso em: 15/12/2018.

SOUZA, A. B. A escola representada por alunos de cursos de alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos que passaram anteriormente pelo ensino regular: Contribuição à compreensão do cotidiano escolar.

Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-SP, 1994.

SOUZA, O. M. C. G. de, ALBERTO, M. de F. P. Trabalho Precoce e processo de escolarização de crianças e adolescentes. Psicologia em estudo. Maringá, v. 13, n. 4, p. 713-722, out-dez, 2008.

TEDESCO, R. CARLOS. O Novo Pacto Educativo, Editora Ática, 1998

VERGARA, S. C. Projetos e relatórios de pesquisa em administração. São Paulo: Atlas, 1997, Cap. 4: Começando a definir a metodologia. p. 44-47.

A NEUROPSICOPEDAGOGIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A INCLUSÃO ESCOLAR

RESUMO: Esse artigo busca analisar a contribuição da neuropsicopedagogia para a inclusão escolar, trazendo à tona discussões pertinentes desse paradigma social, especialmente para as crianças que têm algum tipo de deficiência, as quais têm seu processo de desenvolvimento cada vez mais estudado. O objetivo desse artigo é verificar de que forma os processos pedagógicos desenvolvidos nas classes regulares são participativos a ponto de incluir as crianças com deficiência, tendo como parceria a neuropsicopedagogia. Por meio desse artigo procura se refletir à respeito da importância da educação especial para a formação e desenvolvimento das crianças com alguma deficiência e a influência da estimulação precoce em relação ao processo ensino aprendizagem. Falar sobre inclusão é falar, sobretudo do interesse em realizar, por meio de políticas públicas, uma melhor estruturação na rede de ensino público e privado, que possibilite uma qualidade de vida social e cultural de todos os cidadãos.

Palavras-chave: Neuropsciopedagogia; Contribuições; Inclusão Escolar

INTRODUÇÃO

Para que a criança possa ter sua condição de ser de direito desde seu nascimento existem legislações que os defendem e deliberam responsabilidades para seus responsáveis e para o Estado, a fim de promover efetivamente a formação de cidadãos críticos e constituintes da sociedade brasileira.

Antes do descobrimento do Brasil entre os índios, quando crianças nasciam com algumas deformidades eram sacrificadas. Logo após surgiu a medicina jesuítica sendo procurado por inúmeras pessoas de baixa renda. Neste período, surgiu a primeira iniciativa em torno da Educação Especial, por intermédio de Figueiredo, aparecerem ás primeiras tentativas de por em prática a Educação Especial no período jesuítico.

Atualmente, temos convivido com duas escolas que coexistem no mesmo espaço, conforme afirma Cury. Marin e Bueno (2010, p. 6):

Uma que se coloca como dona da verdade, detentora do saber e dos conhecimentos socialmente válidos, não percebe a existência de processos formativos para além dos seus muros; e a outra que, ao atender a universalização do acesso se pretende democrática, mas valida as trajetórias daqueles que provêm das classes dominantes. Uma se encontra com a outra, não se reconhecem, mas se veem constrangidas, ao menos pela formalização em lei, a se reconhecerem e a se tornarem próximas (CURY; MARIN; BUENO, 2010, p. 6).

A evolução dos povos tem denunciado a exclusão como um processo combinado e desigual simultâneo a inclusão.

A inclusão social conjunto de meios e ações que combatem a exclusão, consiste em tornar a sociedade um lugar viável para a convivência entre pessoas de todos os tipos e inteligências na realização de seus direitos, necessidades e potencialidades, garantidos por lei nos Direitos Humanos, no qual a educação é assegurada como direito e dever do estado e da família, juntamente com a sociedade, visando pleno desenvolvimento da pessoa, dando qualificação para o trabalho, e inclusão escolar baseado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Século após outro, décadas e mais décadas e o problema da exclusão social no Brasil continua presente, a despeito de sua gravidade e das consequências para grande parcela da população brasileira.

O fato de a industrialização brasileira ter sido conduzida dentro de um padrão imitativo de consumo modificou, sem superar, todas as formas de dependência, reforçando o elitismo e a exclusão social.

MUDANÇAS NA HISTÓRIA DA INCLUSÃO

O Brasil passou por muitas mudanças ao longo do século XX, contudo, as desigualdades sociais mantiveram-se inalteradas. Por isso, a identificação do complexo quadro de diferenciações sociais e regionais assume relevância destacada diante das atuais

possibilidades de enfrentamento da exclusão no país.

Dessa forma, não cabe associar o reconhecimento da existência da exclusão tão somente por oposição à condição de inclusão social. Esse pressuposto de polaridade é verdadeiro, revelando o fato de que na história da sociedade humana, a igualdade não é a marca registrada, muito antes pelo contrário. Todavia, a evolução dos povos tem denunciado a exclusão como um processo combinado e desigual simultâneo à inclusão. Em outras palavras, o desenvolvimento de um país pode gerar condições de inclusão em paralelo às de exclusão.

Nas sociedades mais pobres e/ou desiguais, a exclusão social talvez possa ser mais facilmente observada, sobretudo na relação entre os bem-alimentados e os famintos. Mas à medida que as sociedades vão incorporando novas realidades - como a urbanização - nascem necessidades adicionais de vida digna, para além do simples critério de subsistência.

Antes mesmo do Descobrimento do Brasil, em muitos relatos de historiadores e antropólogos, então registrados, já havia a prática de exclusão entre os indígenas quando nascia uma criança com deformidades físicas. Ao nascerem, eram imediatamente rejeitadas, acreditando-se que trariam maldição para a tribo. Uma das formas de se livrar delas era abandonar os recém-nascidos nas matas ou atirá-los de montanhas e, nas atitudes mais radicais, sacrificá-los nos chamados rituais de purificação. Eram raríssimos os “aleijados” e pessoas com deformações de origem traumática. O fato de os indígenas, por possuírem uma robusta constituição física, serem fortes e sadios, poderia ser um fator que reforçava a política de exclusão, eliminando todos aqueles que nascessem ou viessem a apresentar algum tipo de deficiência visível fora dos padrões e modelos pré-estabelecidos pela tribo.

Em seguida, já nos primeiros anos de colonização, tivemos a chamada medicina jesuítica. Surgiam os primeiros hospitais das Irmandades de Misericórdia que, com poucos recursos, não supriam as necessidades da época. Eram lugares aos quais obscuros, habitantes brancos, mestiços e negros buscavam socorro, transformando as enfermarias e as boticas dos estabelecimentos da Companhia de Jesus em hospitais da população e em farmácias dos doentes necessitados. Embora não se tenha registros oficiais da época nem descrições das doenças, podemos presumir a existência de pessoas com deficiências congênitas ou adquiridas ente os assistidos pelos jesuítas. Feridas nas pernas e/ ou nas cabeças, mortalidade infantil, doenças de pele, males venéreos como a sífilis, verminoses variadas, problemas oculares, anemia, febres, chagas, tumores, dores de cabeça, paralisias, cólicas, mordidas de cobra, insônias, males do estômago, do coração e dos ossos, isso sem contar, é claro, as enfermidades epidêmicas, como varíola e outras. O Brasil foi muitas vezes fustigado por grandes pestes, epidemias, doenças gerais, bexigas, tabardilho, câmaras de sangue, tosse e catarro.

Nesse período, tivemos a primeira iniciativa em torno da Educação Especial. Manuel de

Andrade de Figueiredo (1670-1735), em sua principal obra Nova escola para aprender a ler, escrever e contar, ao contrário de grande parte dos manuais religiosos predominantes do século XVII, realçava o papel primordial de uma nação quando "os governos se prezam em espelhar os processos educativos no intento formar bons cidadãos". Considerando que um bom resultado educacional depende em grande parte da atenção do mestre em proporcionar o conteúdo de seu ensino às atitudes e à situação da criança. Figueiredo orientava o professor a observar o ritmo de aprendizagem em função da capacidade real do aluno, não podendo ser demasiadamente rápido, pois, embora este possuísse uma boa memória, faltava-lhe a habilidade de realizar operações lógicas complexas. Por intermédio de Figueiredo, apareceram as primeiras tentativas de colocar em prática a Educação Especial no período jesuítico (1549-1759) no Brasil, quando os registros históricos da atuação dos jesuítas destacam os conselhos de Figueiredo a respeito dos recursos pedagógicos mais oportunos referentes às pessoas com deficiência mental, recomendando: "O mestre prudente deve usar com estes de menor rigor no castigo, pois os excessos na correção podem trazer efeitos muito negativos". De fato, o menino "aflito de não poder perceber a lição e temeroso ao mesmo tempo do castigo que o intimida e mortifica, abraçando só o medo natural, ausenta-se e foge da escola".

Dever-se-ia respeitar a situação da criança, estimulando-a não pelas punições, mas ministrando os conteúdos da lição segundo a capacidade dos talentos, sendo o sistema nervoso estimulado pelo exercício que, segundo recomendações de Figueiredo, essas crianças iriam aperfeiçoando o seu intelecto, podendo alcançar "mais clareza de engenho".

Em nossos primórdios, mais dois exemplos assistencialistas merecem destaque: Havia crianças indígenas, os curumins, e os chamados "órfãos da terra", oriundos das ligações entre os brancos ou negros e mulheres indígenas, que normalmente eram abandonados por suas mães, pois os índios acreditavam que o parentesco verdadeiro só vinha pela parte dos pais. Por isso, aquelas crianças não faziam parte do seu povo, na medida em que não foram geradas por um homem da tribo. Esses órfãos passaram a ser recolhidos em lugares denominados Casa de Muchachos, com o objetivo de educá-los dentro dos preceitos da Igreja. Nascia, assim, a primeira medida de afastamento da criança de seu convívio sócio familiar praticada no Brasil. Em 1585, já existiam no país cinco "casas" de acolhimento situadas em Ilhéus, Porto Seguro, Espírito Santo, São Vicente e São Paulo. Ao atingirem a adolescência, tinham que abandonar as "casas". Alguns retornavam às suas tribos, assumindo costumes anteriormente abandonados. Mas havia aqueles que não se adaptavam, ficando juntamente com aqueles que não tinham família, perambulando pela cidade ou pelas estradas. Iniciava-se, então, a formação de uma massa de população que não pertencia a nenhuma etnia, passando posteriormente a viver nas periferias dos aglomerados urbanos.

Outro capítulo marcante e triste de

nossa história foram as chamadas “Rodas dos Expostos”, as quais funcionaram de 1726 a 1950 no Brasil. Tiveram origem na Itália durante a Idade Média a partir do trabalho de uma Irmandade de Caridade e da preocupação com o grande número de bebês encontrados mortos. Tal Irmandade organizou num hospital em Roma um sistema de proteção à criança exposta ou abandonada. As primeiras iniciativas de atendimento à criança abandonada no Brasil deram-se seguindo a tradição portuguesa, instalando-se a roda dos expostos nas Santas Casas de Misericórdia. Em princípio, Salvador (1726), Rio de Janeiro (1738), Recife (1789) e também em São Paulo (1825) já no início do império. Outras rodas menores foram surgindo em outras cidades após este período.

Voltando um pouco ao Brasil Colonial, há outros fatos e curiosidades. Os primeiros hospitais brasileiros surgiram a partir de iniciativas da Igreja Católica, que quase sempre nasciam como instituições destinadas a apoiar uma ampla variedade de excluídos: órfãos, mães solteiras, velhos, pobres e, claro, doentes, já estabelecendo uma cultura assistencialista. E o que não faltaram foram doenças, epidemias e males incapacitantes. Os colonos portugueses, por exemplo, sofriam muito com a quantidade de insetos nocivos à sua saúde e bem-estar, além dos males próprios dos trópicos e característicos de uma terra nunca desbravada.

Se a associação entre deficiência e doença veio sendo construída ao longo de nossa história como uma questão sempre tratada em ambientes hospitalares e assistenciais, outros fatores também reforçaram essa cultura.

Em terras brasileiras, especialmente no final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, foi bem considerável o número de médicos que pesquisaram e realizaram trabalhos científicos sobre pessoas com diversas deficiências, pois também estavam preocupados com a aprendizagem das crianças. A medicina passou a influenciar as propostas educacionais para essas pessoas, sobretudo por ser, na área do ensino superior, uma das mais antigas no Brasil, junto ao ensino militar, tendo, desde o começo, formado profissionais habilitados para tanto.

Estamos em uma sociedade na qual a maioria sobrevive, de um lado formado por uma minoria que goza dos prazeres e das riquezas da vida; em uma sociedade organizada para formar dominantes e dominados, opressores e oprimidos, dirigentes e dirigidos. Neste sentido, tanto a história da educação brasileira como os processos de escolarização são marcados pelos contrastes da sociedade moderna.

A NEUROPSICOPEDAGOGIA E SUAS CONTRIBUIÇÃO COM AUXILIO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE INCLUSÃO

A inclusão é um processo social que busca favorecer pessoas com deficiência, que antes eram tidas como excluídas.

Para que se possa entender também a respeito das leis que amparam as pessoas com deficiência é necessário

que o neuropsicopedagogo, ou qualquer profissional que atende essas pessoas, faça uma análise das mesmas.

De acordo com Sassaki (1999, p. 42):

A educação inclusiva tem como objetivo a construção de uma sociedade para todos, e, assim, sua prática repousa em princípios até então considerados incomuns, tais como: a aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa, a convivência dentro da diversidade humana, a aprendizagem através da cooperação.

A inclusão educacional é um sistema no qual a comunidade educativa tem o desafio de conseguir que a generalidade de seus alunos tenha sucesso no processo ensino aprendizagem.

No ano de 1994, o Brasil participou da Declaração de Salamanca, a qual muitos países assinaram o documento a respeito da Inclusão. De acordo com o site da Wikipédia, "A Declaração de Salamanca (SALAMANCA, 1994) é uma resolução das Nações Unidas que trata dos princípios, política e prática em educação especial".

De acordo com a Declaração de Salamanca (UNICEF, 1994, p.5):

Educação inclusiva é o modo mais eficaz para construção de solidariedade entre crianças com necessidades educacionais especiais e seus colegas. O encaminhamento de crianças a escolas especiais ou a classes especiais ou a sessões especiais dentro da escola em caráter permanente deveriam constituir exceções, a ser recomendado somente naqueles casos infrequentes onde fique claramente demonstrado que a educação na classe regular seja incapaz de atender às necessidades educacionais ou sociais da criança ou quando sejam requisitados em nome do bem-estar da criança ou de outras crianças.

Em 1996, o Brasil sancionou a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), na qual assegura o direito ao acesso e a permanência da Educação para Todos (BRASIL, 1996), em seu art 59 declara que:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; [...] III - 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.

Segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (BRASIL, 2001a, p. 39), a Educação Especial é:

Modalidade da educação escolar; processo educacional definido em uma proposta pedagógica, assegurando um conjunto de recursos ou serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

Percebe-se que a Inclusão de pessoas

com deficiência está sendo um dos temas mais abordados na Educação, em razão da dificuldade que antes havia em trabalhar com essas pessoas.

Em 1988, a Constituição Federal (BRASIL, 1988), em seus art. 205, 206 e 208, declara que:

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;

Art. 208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino [...].

De acordo com Ross (2004, p. 57): "A Legislação Brasileira é uma das mais avançadas em termos de respeito às garantias sociais e educacionais de participação igualitária da pessoa com deficiência nas várias esferas da sociedade".

Sabe-se que a neuropsicopedagogia vem alcançando a cada dia seu espaço dentro das escolas, permitindo que as políticas de inclusão sejam inseridas no contexto escolar, de acordo com sua intervenção, como diagnosticar os alunos de inclusão e quais medidas cabíveis para cada diagnóstico.

Um neuropsicopedagogo contribui com o professor de forma a diagnosticar o problema do aluno de forma significativa.

É fundamental que as políticas públicas considerem primordial a oferta de programas de capacitação e formação continuada de professores para atuarem na educação básica, com alunos que tenham deficiência, melhorando assim o desenvolvimento desses alunos no processo ensino aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Faz-se necessário que o processo de iclusão se estabeleça nas escolas para se valerem às leis, desaparecendo os vestígios de uma sociedade que, ao longo de sua história, perseguiu, matou e humilhou as pessoas com algum tipo de deficiência.

Promover esse processo por meio de análises neuropsicopedagógicas é promover a interação do aluno com alguma deficiência junto a escola e, com os outros alunos no processo de aprendizagem, no qual o fundamental é estar se promovendo mudanças no cotidiano escolar. Essas mudanças devem vir de encontro com as necessidades desse aluno.

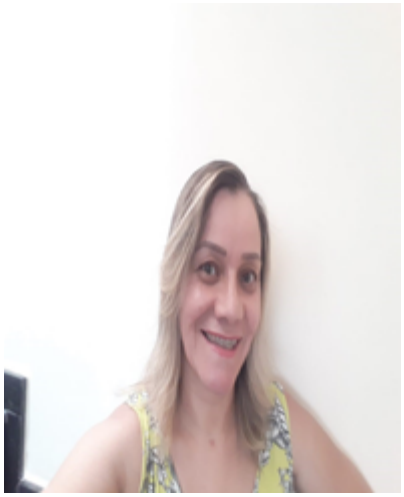
A inclusão escolar é um paradigma educacional que visa matricular todos os alunos com deficiência na escola regular, preferencialmente na classe comum, inclusive para os provindos da Educação Especial. A escola é o espaço educacional que deve ser usufruído por todos. Os alunos não devem mais ser deixados de "fora da escola" e mais do que isso, não devem mais ser segregados em espaços escolares diferenciados ou mesmo excluídos dentro da classe comum.

Incluir não significa apenas estar lá, mas

entender que as pessoas têm possibilidades de aprender das mais variadas formas, e com diferentes ritmos. A inclusão nos faz pensar profundamente sobre o mundo em que vivemos; aprender é uma ação humana individual, são as diferentes ideias, opiniões e níveis de compreensão que enriquecem o processo de aprendizagem sempre reconhecendo e valorizando as diferenças.

A criança se desenvolve muito além do que estamos acostumados a ver. A criança não se desenvolve apenas em seus aspectos físicos e intelectuais, ela está em constante desenvolvimento. Cada etapa do crescimento de uma criança, ela apresenta um comportamento diferente, tanto o emocional, quanto o social e o intelectual.

Percebe-se que se faz cada vez mais necessária a presença da neuropsicopedagogia na vida das crianças, contribuindo para o desenvolvimento físico, psico e social, podendo auxiliar no processo de construção de aspectos fundamentais no futuro quando se tornarão adultos com menos problemas de aprendizagem.



ANDREA HELENA DA SILVA BERNARDES

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Campos Salles em 1995 Professora de Educação Infantil pela Prefeitura Municipal de São Paulo.

REFERÊNCIAS

AGUERA, L. G. Além da Inteligência Emocional: As cinco dimensões da mente. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

ALLEBRANDT-PADILHA, Sandra Marisa. Pressupostos epistemológicos na educação do deficiente mental ao longo dos tempos.

ARSENIO, Ione. Análise dos obstáculos à inclusão escolar da pessoa com deficiência: uma revisão da literatura especializada. São Carlos: Suprema Gráfica, 2007.

BLAKEMORE, S. J.; FRITH, U. O cérebro que aprende. Lisboa: Gradiva, 2009.

BITTAR, Marisa; FERREIRA FR., Amarílio. Proletarização e sindicalismo de professores na ditadura militar (1964-1985). SãoPaulo: Edições Pulsar, p.108, 2006.

BIANCHETTI, L., FREIRE I. M. um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania. Campinas: Papirus, 998.

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari K. Investigação qualitativa em Educação. Porto: Porto, 1994.

BRASIL, Secretariada Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), 1961.

BRASIL, Secretariada Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB), 1971.

BRASIL, Secretariada Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), 1988.

BRASIL, Secretariada Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretariada Educação Especial. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: estratégias e orientações para crianças com necessidades educacionais especiais, 2001.

BRASIL, MEC, SEF, SEESP. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais, 1988, P. 17.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, 1988.

CARVALHO, R. E. Temas em educação especial. Rio de Janeiro: WVA, 1998.

CORREIA, L. M. Alunos com necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares. Porto: Porto Editora, 1ª. Edição, 1997.

COSENZA, R. M., GUERRA, L. B. Neurociência e Educação: Como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CECCIM, B.R. Exclusão e Alteridade: de uma nota de imprensa a uma nota sobre a deficiência mental. In: SKLI?R C. Educação & Exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 997.

CHINALIA, F.; ROSA, J. C. L. Fundamentos da Educação Especial e Inclusiva. Jaboticabal: AJEC, 2008.

DENARI, Fátima Elizabeth. A formação dos professor em educação especial. In: GOYOS, Celso; ALMEIDA, Maria Amélia; SOUZA, Deisy G. de Souza. Tema em Educação Especial. São Carlos: EDUFSCar, 1996.

FOREST, M. ; PEARPOINT, J. Inclusão: um panorama maior. In: MANTOAN, M. T. A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Editora SENAC, 1997, 137-141.

MANZINI, E. J. . Portadores de Necessidades Especiais e Integração.

Recriação Revista do Creia, Campo Grande, v. 02, n. 1, p. 45-48, 1997.

MENDES, E. G.; FERREIRA, J. R.; NUNES, L. R P. Integração/Inclusão: o que revelam as teses e dissertações em Educação e Psicologia. In: Francisco de Paula Nunes Sobrinho. (Org.). Inclusão Educacional: Pesquisas e Interfaces. 1ª ed. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2003, p. 98-149.

SASSAKI, R. K. Inclusão - Construindo uma Sociedade para Todos. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

UNICEF, Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Salamanca, Espanha, 1994.

WERNECK; C. Sociedade Inclusiva: quem cabe no seu todos? Rio de Janeiro: WVA Editora, 1999.

A VIOLÊNCIA INTRAFAMILIAR E A ESCOLA: VOZES SILENCIADAS

RESUMO: A violência ocorrida no âmbito familiar é algo que acontece desde a antiguidade, em especial a violência intrafamiliar acometida, especificamente, contra a criança e ao adolescente. A escola, frequentemente, se eximia de quaisquer responsabilidades pelos maus tratos sofridos pelos alunos no ambiente familiar desde a violência física, sexual, psicológica, fatal e, particularmente, nos casos da violência por negligência, abandono e que não deixam marcas visíveis na criança ou adolescente, mas que marcam estas vítimas, psicologicamente, para o resto de suas vidas. Porém, somente nos anos 80 é que sucedeu a discussão no meio acadêmico sobre a gravidade destes acontecimentos no contexto familiar e seus reflexos dentro da escola. Mas, os primeiros programas específicos para atender este tipo de problemática surgiram na década de 90, dentre eles o Estatuto da Criança e do Adolescente. O presente trabalho visa apresentar elementos de estudo para discussões e reflexões dos profissionais da educação, com a finalidade de organizar a ação pedagógica da escola no convívio de questões a respeito da violência familiar. Foram apresentados ao grupo palestras, vídeos, músicas e trabalhos de estudiosos sobre os impactos da violência familiar na vida do educando e no seu convívio no ambiente escolar. Assim sendo, o objetivo é instrumentalizar, fundamentar e sensibilizar o educador para identificar as diferentes circunstâncias de violência contra a criança e ao adolescente presentes em seu dia a dia profissional.

Palavras-chave: Violência; Família; Escola; Criança e Adolescente.

INTRODUÇÃO

De acordo com o Cap. VII do artigo 227 da Constituição Federal (BRASIL,1988) quem se cala diante do silêncio e do sofrimento de uma criança, do adolescente e do jovem está desrespeitando a lei, pois:

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.

Todos os dias presenciamos, lemos ou assistimos nos meios de comunicação de massa atos de violência doméstica, em especial intrafamiliar, nas quais as vítimas mais frequentes são as crianças e os adolescentes. São inúmeros os casos que acontecem e nos deixam perplexos, absortos e muitas vezes paralisados pois, na maioria dos casos os agressores são os pais ou responsáveis que teriam o compromisso de cuidar e zelar pelo bem-estar dessas crianças e jovens. O grito de socorro dessas crianças e adolescentes afloram por meio de comportamentos muito agressivo, apático ou isolado, indisciplinar e do silêncio do medo. Perguntas que nos deixam inquietos diante da situação de violência que acontece entre quatro paredes tanto nos lares das famílias brasileiras como nas instituições públicas ou privadas de ensino. Como fazer uma intervenção junto à família sem desacreditar ou julgar a criança culpada pela violência sofrida? A punição corporal ou psicológica pode alguma vez ser justificada? Como a sociedade poderia ser mudada para que os que iniciam atos de violência não precisassem fazê-lo?

É dentro de casa na socialização familiar, que um filho adquire, aprende e absorve a disciplina para um futuro próximo, ter saúde social [...]A educação familiar é um fator bastante importante na formação da personalidade da criança desenvolvendo sua criatividade ética e cidadania refletindo diretamente no processo escolar. (TIBA, 1996, p.178)

Nas últimas décadas houve um crescente aumento de estudos sobre a violência nas mais distintas áreas do conhecimento, em especial nos casos de violência contra a criança e ao adolescente. Identificar a relevância do fenômeno da violência como um problema crítico que exige do Estado e da sociedade meios e procedimentos de defrontação, tendo em vista as sequelas que causa à saúde física, psicológica e dos agravos ao desenvolvimento de crianças e adolescentes.

É audacioso aclarar um juízo da palavra violência, pois há inúmeros significados, tais como: ataque físico, uso da força física, ameaça ou, inclusive, de um comportamento indisciplinável. Segundo o dicionário francês ROBERT traz a seguinte definição de violência:

a) O fato de agir sobre alguém ou de fazê-lo agir contra a sua vontade empregando a força

ou a intimidação; b) o ato através do qual se exerce a violência; c) uma imposição natural para a expressão brutal dos sentimentos; d) a força irresistível de uma coisa, e) o caráter brutal de uma ação. (ROBERT, 1964 apud MICHAUD, 1989, p.119).

A falta de adequada formação, o acúmulo de cargos, salas de aula lotadas, estes problemas de ordem pessoal passam desapercebidos no dia-a-dia escolar, particularmente, sempre convocamos a família para falar do mau comportamento do aluno. Como detectar os sintomas que indicam os tipos de violência domésticas contra as crianças e adolescentes? O não conhecimento dos inúmeros mecanismos de proteção, defesa e controle para a efetivação dos direitos da criança e do adolescente nos níveis federal, estadual e municipal, faz com que os professores e a equipe escolar fiquem impotentes diante das situações de agressividades ou apatias dos alunos dentro da sala de aula, que se examinado com um pouco mais de cautela, não se converteriam em automutilação, abandono dos estudos, fuga de casa ou alunos problema. Os efeitos negativos da violência na infância e na adolescência se perduram no decorrer do ser em desenvolvimento e, adentra a vida adulta das vítimas que, provavelmente, perpetuarão o mesmo tipo de violência como algo natural.

Segundo Ferreira (1983, apud SILVA, 2002) discorre sobre a violência:

A violência é um fenômeno que se desenvolve e dissemina nas relações sociais e interpessoais, implicando sempre uma relação de poder que não faz parte da natureza humana, mas que é da ordem da cultura e perpassa todas as camadas sociais de uma forma tão profunda que, para o senso comum, passa a ser concebida e aceita como natural a existência de um mais forte dominando um mais fraco, processo que Vicente Faleiros (1995) descreve como a "fabricação da obediência". (FERREIRA, 1983, apud SILVA, 2002, p.19).

É extremamente delicado lidar com este assunto pois, a criança e ou adolescente, frequentemente, testemunham ou vivenciam a violência sofrida em casa por adultos de seu convívio e de sua referência, o que se percebe é um pacto de silêncio entre o agente da violência e a criança ou adolescente em situação de violência. Geralmente, as vítimas da violência acreditam que são responsáveis ou merecedoras da punição porque é assim que elas se sentem em relação a autoridade dos pais ou responsáveis pela sua sobrevivência.

A pesquisa "Violência Intrafamiliar e a Escola: Vozes Silenciadas em nome da família", será abordada em duas partes:

Na primeira parte, uma aclaração de como advém os silêncios e os segredos entre quatro paredes, os pactos de sangue decorrem sobre a égide da figura de autoridade pai, mãe que compõem a família nuclear ou familiar tradicional e, por famílias extensas formada por parentes próximos de convívio intimo ou sem laço de consanguinidade.

Na segunda parte, fornecer os instrumentos necessários para a recognição dos indícios que evidenciam ocorrências de violência contra a criança e ao adolescente, por meio de indicadores que são os sintomas físicos ou emocionais apresentados pela

criança ou adolescente vítimas de violência. Outro aspecto considerável para detectar maus-tratos contra o educando, é o olhar atento as idiossincrasias da família que, frequentemente, apresentam atitudes de descasos com os cuidados dos filhos e não participam da vida escolar do educando.

Por fim, apresentação das considerações finais que tem por objetivo mostrar as conclusões do trabalho mediante a esse estudo.

A VIOLÊNCIA NASCE ENTRE QUATRO PAREDES: SILÊNCIO E SEGREDOS

A violência doméstica contra crianças e adolescentes: "- é uma violência interpessoal e intersubjetiva; - é um abuso do poder disciplinar e coercitivo dos pais ou responsáveis; - é um processo que pode se prolongar por meses e até anos; - é um processo de completa objetalização da vítima, reduzindo-a a condição de objeto de maus-tratos; - é uma forma de violação dos direitos essenciais da criança e do adolescente enquanto pessoas e, portanto, uma negação de valores humanos fundamentais como a vida, a liberdade, a segurança; - tem na família sua ecologia privilegiada. Como esta pertence à esfera do privado, a violência doméstica acaba se revestindo da tradicional característica de sigilo". (AZEVEDO, 1990, p.32).

Todos os dias, pais ou responsáveis são convocados a comparecerem à escola por motivos de indisciplinas, desrespeitos e agressões provocados pelos seus filhos. Os pais justificam que não sabem mais o que fazer com seus filhos, descrevem os filhos como maus ou desobedientes; preguiçosos, defendem uma disciplina severa; aterrorizam os filhos dizendo que vão deixá-los em abrigos ou entrega-los ao conselho tutelar; desqualificam e compararam seus filhos a personificações malignas. Eles batem, e torturam, frequentemente, os filhos porque acreditam que assim eles aprenderão por meio da dor a respeitá-los, a serem bons filhos e alunos obedientes. Porém, os castigos corporais só os tornam mais revoltados, agressivos e encolerizados, ou, na maioria das vezes, mais autodestrutivos, isolados, depressivos, com problemas de aprendizado, faltas frequentes à escola, crianças tristes e deslocadas. Contudo, em ambos os casos estes alunos estão sofrendo violência física, violência psicológica e violência presencial sob o pretexto de efeito “educador”.

Schmickler (2008) discorre sobre o silêncio dos profissionais que consciente ou inconscientemente colaboram para que a violência continue ocorrendo:

É das relações interpessoais que nasce a possibilidade do abuso sexual assim como as demais formas de violência no lócus familiar. Mas, possivelmente, são nos consultórios particulares, de advogados, médicos, psicólogos, psicanalistas, terapeutas familiares, que dramas desta natureza são expostos, ficando encobertos e resguardados pelo sigilo profissional. De outro lado, profissionais da área da saúde, educadores e assistentes sociais que ainda não sabem ler seus indícios subestimam a sua gravidade ou, quando tomam ciência de tais casos, não

os denunciam. (SCHMICKLER, 2008, p. 32).

No ambiente escolar o tratamento não é tão diferente assim, a escola também participa desta terrível estatística de violência interpessoal, julgando de forma implacável essas crianças ou adolescentes, declarando-os "incapazes" e "indesejáveis". Contribuindo assim para a destruição da autoimagem que este aluno tem de si, dificultando a construção de seu autorrespeito. Segundo PCNs (1998, p.81 apud KANT, filósofo do século XVIII) escreveu que "uma grande virtude da escola é justamente ser um lugar onde ninguém tem privilégios, apenas direitos".

Essas crianças e jovens vão acumulando rejeições desde suas famílias nucleares, famílias extensas, pelos colegas da sala de aula, professores, coordenadores pedagógicos, gestores, inspetores de aluno, enfim, a criança e o adolescente sai da condição de aluno com uma identidade pessoal e passa a ser o "aluno problema" ou o "valentão da turma". Os professores não conseguem lidar com estes alunos dentro da sala de aula, transfere o "aluno problema" para os gestores que por sua vez, após inúmeras tentativas fracassadas na resolução da situação junto à família, tenta demover o aluno da escola, e resolve convidar os pais a retirar seu filho da unidade escolar e transferi-lo para outra escola; e isso vira um círculo vicioso, pois a escola também receberá um "cavalo de Tróia" de outra instituição de ensino.

A situação é comparada a uma roda de hamster, a qual giramos alucinados sem parar e, que nunca terá fim, rotando em círculos sem interrupções e sem resolver as questões da violência que começa em casa, e adentra a escola emparedando o aluno nos dois ambientes. O aluno não sabe lidar com suas dores, tristezas, frustrações e ao mesmo tempo distanciá-las da vida escolar. Desta forma, presenciamos, convivemos e nos calamos diante destes casos, entretanto, essas crianças e adolescentes vão de fracasso em fracasso alimentando suas angústias e cólera contra a família, a escola e o mundo.

Todos sofrem ao sentir que os professores os desprezam, não apostam em sua capacidade de êxito, ignoram suas tentativas de aprender. E tais injustiças os levam, seja ao abandono da busca de aprendizagem, seja à revolta, seja aos dois juntos. E mais ainda: passa-lhes a ideia de que a justiça é impossível, mero sonho; afasta-os deste valor moral. (PARAMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1998, p. 83).

Estas crianças e jovens expostas, constantemente, a humilhação, a vergonha, a agressão física ou psicológica tem mais exequibilidade de reincidir no erro porque desenvolvem um sentimento de inferioridade, transformando-os em perdedores contumaz e se transformam nos piores alunos da escola ou nos alunos invisíveis, assim, a raiva toma o lugar do respeito pela família e a escola se torna um alvo para sua agressividade.

A escola é o ambiente onde se consolidam as interações sociais dos alunos, por isso, é um dos locais de melhor observação para a ocorrência de indisciplina. (PINGOELO & HORIGUELA, 2010, p.01).

Para uma intervenção e um possível combate a violência sofrida pela criança e o adolescente dentro dos lares, sejam elas visíveis, por meio de marcas ou as invisíveis,

em decorrência da violência sexual, presencial, psicológica e até mesmo por negligência ou abandono. É necessário ter conhecimento de alguns indicadores de evidências concretas situacionais ou corporais que possibilitam o reconhecimento dos sintomas que sinalizam um comportamento atípico da criança ou adolescente e, uma atenção especial as características apresentadas pela família que na maioria das vezes não acompanham o desenvolvimento do aluno na escola durante o período do ano letivo. É importante analisar com cautela as circunstâncias apresentadas para dar efetividade a uma desconfiança de situação de violência.

Os profissionais da educação têm um importante aliado na luta para salvaguardar a integridade do educando, é o Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente que compreende a articulação e a integração de instituições da sociedade civil e instâncias do poder público na aplicação de mecanismos de promoção, defesa e controle para a efetivação dos direitos da criança e do adolescente nos níveis federal, estadual e municipal. Dentre eles ECA – Estatuto da Criança e do adolescente.

O Estatuto da Criança e do Adolescente inaugurou, em 1990, um novo paradigma ético político e jurídico na sociedade brasileira, pois inseriu os direitos da população infantil e adolescente na agenda contemporânea dos Direitos Humanos. Esta construção foi resultado de um longo processo de mobilização social, que promoveu transformações profundas principalmente na concepção da criança e do adolescente como seres humanos em desenvolvimento, reafirmando a condição peculiar que lhes assegura a proteção integral. (BRASIL, 2010).

INDICATIVOS DE VIOLÊNCIA CONTRA A CRIANÇA E O ADOLESCENTE

VIOLÊNCIA FÍSICA

Violência Física segundo GREVEN (1992, apud GUERRA,2008):

(...) os sentimentos gerados pela dor decorrente da violência física de adultos contra crianças são na maioria das vezes reprimidos, esquecidos, negados, mas eles nunca desaparecem. Tudo permanece gravado no mais íntimo do ser e os efeitos da punição permeiam nossas vidas, nossos pensamentos, nossa cultura. (GREVEN, 1992, apud GUERRA, 2008, p. 48).

Os Indícios de Violência Física são visíveis mediante presença de lesões físicas como: queimaduras, hematomas, feridas e fraturas, que não se adequam à causa alegada ou ocultações de lesões antigas e não explicadas. Geralmente, a criança ou adolescente apresenta-se: muito agressivo ou apático; hiperativo ou depressivo; temeroso; baixa autoestima; tristeza; medo dos pais; relato de causas pouco viáveis às lesões; fuga de casa, problema de aprendizado e faltas frequentes à escola. A família muitas vezes oculta as lesões da criança, justificando-as de forma não convincente ou contraditória; abuso de álcool ou drogas; possui expectativas irreais acerca da criança; tem antecedentes de maus-tratos na família.

VIOLÊNCIA PSICOLÓGICA

Violência Psicológica segundo GUERRA (2008):

A Violência Psicológica também designada como tortura psicológica ocorre quando um adulto constantemente deprecia a criança, bloqueia seus esforços de auto aceitação, causando-lhe grande sofrimento mental. Ameaças de abandono também podem tornar uma criança medrosa e ansiosa, representando formas de sofrimento psicológico. (GUERRA, 2008, p. 33).

Os Indícios de Violência Psicológica deixam marcas invisíveis por meio de problemas de saúde, como: obesidade, afecção da pele, distúrbios do sono e dificuldades na fala; comportamentos infantis e enurese noturna. Comumente, a criança ou adolescente revela comportamentos extremos de timidez ou agressividade; destrutividade e autodestrutividade; problemas de sono; isolamento; baixo conceito de si próprio; abatimento profundo; melancolia, ideia de tentativa de suicídio e insegurança. A família apresenta característica como: indiferença, tem expectativas irreais sobre a criança ou adolescente; rejeita; aterroriza; ignora; desqualifica; exigem em demasia; corrompe; isola, descreve a criança como má.

VIOLÊNCIA POR NEGLIGÊNCIA

Negligência segundo GUERRA (2008):

Representa uma omissão em termos de prover as necessidades físicas e emocionais de uma criança ou adolescente. Configura-se quando os pais (ou responsáveis) falham em termos de alimentar, de vestir adequadamente seus filhos etc., e quando tal falha não é o resultado das condições de vida além do seu controle. A negligência pode se apresentar como moderada ou severa. (GUERRA, 2008, p. 33).

Os Indícios de Violência por Negligência ou Abandono geram laivos por meio de padrões de crescimento deficiente; fadiga constante e pouca atenção; problemas físicos e necessidades não atendidas; vestimenta inadequada ao clima. Ordinariamente, a criança ou adolescente expõe comportamentos extremos de hiper ou hipoatividade; contínuas faltas ou atrasos à escola ou ao médico; comportamentos infantis ou depressivos e dificuldade na aprendizagem. Características apresentadas pela família é apática e passiva, não se importando muito com a situação da criança; tem baixa autoestima e severo desleixo com higiene; é despreocupada em resolver as necessidades de atenção da criança.

VIOLÊNCIA SEXUAL

Violência Sexual segundo SCHMICKLER (2006):

A violência contra a criança, especialmente a sexual, está realmente associada a relação de gênero (masculino feminino), em que os padrões adultocêntricos e falocêntricos são os responsáveis pelo desrespeito a um ser ainda em formação que é tomado como objeto de prazer. A criança, em vez de ser respeitada, é coisificada e tem negadas a sua liberdade e a sua dignidade. (SCHMICKLER,

2006, p. 36).

Violência Sexual tem uma conceituação mais complexa e, extremamente delicada e pode ser classificada entre abuso sexual que é compreendido como comprometimento das vítimas em atividades sexuais que são incompatíveis com sua fase de desenvolvimento, portanto, uma tarefa de difícil assimilação e discernimento por parte das vítimas em compreendê-la. Outra situação que merece uma atenção especial, é a exploração sexual que pode suceder no ambiente familiar, por meio de algum membro da família que se valha da sexualidade da criança ou do adolescente para beneficiar-se financeiramente. Tanto a família quanto a sociedade apresentam uma postura de preservar as situações de violência, em especial as de violência sexual em segredo porque a sociedade tem resistência em aceitar a situação de que a família é capaz de prejudicar sua própria prole. Assim, o segredo é guardado entre quatro paredes, no seio da sagrada família, da mesma maneira em que a sociedade tem dificuldade para encarar e enfrentar o problema de frente. Há algumas peculiaridades nos sinais e sintomas apresentados por crianças e por adolescentes em situação de violência sexual, desde sinais e sintomas emocionais até sinais orgânicos apresentando sequelas provenientes de lesões pelo corpo.

A violência doméstica/intrafamiliar contra crianças e adolescentes é um fenômeno disseminado, mantido com a complacência da sociedade, que estabelece com as famílias um acordo tácito, o que dificulta o acesso ao que realmente antecede ao problema. (FERREIRA, 2002, apud VARGAS, 2012, p. 19).

Os Indicativos com sentido sexual é apresentada por: desenhos dos órgãos genitais além do esperado para sua idade; apresenta comportamento sexual inadequado para sua idade; mostra interesse não usual por assuntos sexuais; pede informação sobre modos de contracepções frequentemente, o que pode indicar um grito de ajuda; comportamento regressivo; perturbações do sono; isolamento social; alternância de humor; mudança de comportamento alimentar; medo de lugares fechados; falta de confiança nos adultos; autoflagelação; fugas constantes de casa; comportamento antissocial; tendências suicidas ou homicidas; ataques histéricos; dependência de álcool ou drogas.

Na sala de aula, o educador por meio de comportamentos passíveis de serem observados como: ausência escolar sem motivo; resistência a participar de atividades físicas; resistência a se despir ou ser despido, em particular, crianças da educação infantil; resistência a voltar para casa após a aula; inabilidade para concentrar-se; súbita queda de rendimentos escolar; chegada antecipada e saída tardia da escola: para algumas crianças em situação de violência sexual, a escola pode ser um paraíso, pois é o momento em que elas estão longe do agressor e sentem-se protegidas.

Enfatizamos ao grupo a dificuldade que a escola tem em subjugar o medo do silêncio. O educador tem ciência da importância de uma intervenção junto aos responsáveis, entretanto, sentem-se amedrontados em

tratar destas questões com a família, que não aceita a interferência de terceiros no que diz respeito à educação de seus filhos.

A cultura do segredo é uma questão delicadíssima a ser tratada, na qual prevalece a máxima de que em questões familiares as pessoas de fora não devem intervir, e desta forma, o silêncio é o inimigo número um, pois faz com que o agressor fique impune e prolongue por mais tempo a violência. É lamentável saber que membros da família são algozes de seus filhos. Assim, o sigilo é eternizado no âmbito familiar, em virtude disto, dificultando o desvelamento do segredo.

O Estatuto da Criança e do Adolescente inaugurou, em 1990, um novo paradigma ético político e jurídico na sociedade brasileira, pois inseriu os direitos da população infantil e adolescente na agenda contemporânea dos Direitos Humanos. Esta construção foi resultado de um longo processo de mobilização social, que promoveu transformações profundas principalmente na concepção da criança e do adolescente como seres humanos em desenvolvimento, reafirmando a condição peculiar que lhes assegura a proteção integral. (BRASIL, 2010).

Os profissionais da educação têm um importante aliado na luta para salvaguardar a integridade do educando, é o Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente que compreende a articulação e a integração de instituições da sociedade civil e instâncias do poder público na aplicação de mecanismos de promoção, defesa e controle para a efetivação dos direitos da criança e do adolescente nos níveis federal, estadual e municipal. Dentre eles o ECA – Estatuto da Criança e do adolescente que tem como proposta o resgate da família, da infância e da juventude pautado em valores universais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo dialogou com os profissionais da educação e com um conjunto de pensadores que consideram como objeto de avaliação crítica o conceito da violência doméstica, em particular a violência intrafamiliar, os estudos revelaram-nos a necessidade de compreender os Indicativos ou indícios das Situações de Violência contra a criança e o adolescente. Permitiu-nos refletir sobre os castigos físicos e psicológicos sofridos pelas crianças e adolescentes no âmbito familiar, e o quão complexo é o problema da violência que ocorre entre quatro paredes e seus reflexos dentro das salas de aula. A violência familiar não é privilégio das famílias de baixa renda ou das escolas públicas, ela transcende os limites das classes sociais, das faixas etárias e das instituições de ensino tanto pública quanto privada.

A família e a escola vivenciaram inúmeras transformações ao longo dos anos; a escola, hoje, ao constatar as questões de violência observadas no ambiente escolar, considerando a possibilidade de que muitas condutas antissociais, atos e comportamentos inadequados possam ser o resultado de violências sofridas dentro do ambiente familiar. A instituição escolar não pode se eximir da responsabilidade de denunciar os maus tratos acometidos contra os nossos educandos. É inadmissível aceitarmos a

banalização da violência intrafamiliar, que ocorre entre quatro paredes como algo natural.

Constatamos que a falta de informação ainda é evidente em todos os níveis de ensino desde da educação infantil até ao ensino médio, tanto em relação a tipologia da violência quanto à existência de órgãos e serviços para atendimento a criança e ao adolescente vítimas da violência familiar. Diante do exposto, tornou-se necessário aprofundar o conhecimento a respeito do que os professores sabem sobre violência doméstica, especialmente, violência intrafamiliar e de que maneira eles lindam com esta questão dentro das salas de aula. O fato da criança ou adolescente crescer e desenvolver-se num ambiente familiar violento, tem consequências desastrosas no seu convívio com os professores e colegas, e interfere diretamente no processo ensino-aprendizagem, produzindo um padrão de comportamento violento. Assim, podemos concluir que, faz-se necessário, um trabalho multidisciplinar com os profissionais que atuam no atendimento e defesa dos direitos da criança e suas violações. A atuação dos profissionais da educação é fundamental na identificação e prevenção da violência contra a criança e o adolescente que são vulneráveis e indefesos diante dessas situações.

Neste sentido, é imprescindível que os educadores aprendam a ouvir seus alunos, demonstrando afetividade, empatia e preocupação com seu bem-estar; devolvendo à criança e ao adolescente a confiança perdida; escutar o aluno dará uma trajetória a seguir e, com base nas informações fazer uma ponte entre a vida desta criança, deste jovem com a escola e com os demais envolvidos na situação. Isso não só ajudaria a aumentar a autoestima do aluno, mas também ajudaria a escola se integrar com a comunidade e não compactuar com o silêncio e a dor dessa criança ou adolescente. Entre essas ações preventivas, pode-se destacar a importância de se realizarem palestras informativas sobre a violência, em especial a denominada "silenciosa", tanto em instituições de ensino de educação infantil, fundamental e médio da rede pública ou privada sobre os direitos das crianças e das adolescentes vítimas de violência e, do conhecimento dos grupos de assistência aos vitimizados.

Sabemos, entretanto que o tema ora apresentado se encontra aberto para novas reflexões, ideias e discussões, uma vez que, a escola está em constante processo de transformação e de formação em educar pelo diálogo. Mas a escola sozinha não é capaz de formar um ser humano completo para a vida, a instituição de ensino precisa da colaboração da família para obter bons resultados. Sem medo do medo, é preciso ter coragem para quebrar o silêncio que nasce entre quatro paredes, pois alguns segredos não devem guardados.

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

AZEVEDO, M. A. A Violência Doméstica contra Crianças e Adolescentes no Município de São Paulo. Projeto de Pesquisa, 1990.

BRASIL. ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. 5ª ed. Brasília: SDH/PR, 2010.

BRASÍLIA, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: Temas transversais: a ética como um tema transversal/Secretaria da educação Fundamental,1998.

BRASÍLIA, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: Temas transversais: ética e sociedade. Ética e convivência na escola/ Secretaria da educação Fundamental,1998.

CRIANÇAS invisíveis. Direção: Ridley Scott; Jordan Scott; Katia Lund; Spike Lee; John Woo; Stefano Veneruso; Emir Kusturica; Medhi Charef. Mostra Panorama do Cinema Mundial. Festival do Rio, 2005. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch/v=1xmBRrbEhFA> Acesso em: 22 Dez. 2018.

FERREIRA, K.M.M. O Papel dos Pais no Aparecimento da Síndrome da Criança Espancada, sob uma Perspectiva Psicanalítica. Dissertação Monográfica apresentada para Conclusão do Curso de Psicologia. Olinda, Facho: 1983.

GUERRA, Viviane Nogueira de Azevedo. Violência de Pais Contra Filhos: a tragédia revisitada. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

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.

MICHAUD, Y. A Violência. São Paulo: Ática, 1989

PINGOELLO, Ivone; HORIGUELA, Maria de L. Morales Horiguela. A percepção dos professores sobre o bullying. I Congresso de Pesquisas em Psicologia e Educação Moral: Crise de valores ou valores em crise? Centro de Convenções - Unicamp, Campinas, p. 593- 602, jul. 2009.

SCHMICKLER, C. M. O Protagonista do Abuso Sexual: suas lógicas e estratégias. Chapecó: Argos, 2006.

SILVA, Lygia Maria Pereira da. Violência Doméstica Contra a Criança e o Adolescente. Recife: EDUPE: 2002. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/violencia_criancas_adolesc.pdf.> Acesso em: 22 Dez. 2018.

TIBA, Içami. Disciplina. Limite na Medida Certa. 41ª Ed. São Paulo: Gente, 1996.

UM BRASIL que chora. Violência Infantil. Rede Record, 28/11/08. Disponível em: http://www.mundorecord.com.br/play 85e66cbf 68ca 46c-807f d88139baa32e Acesso em: 22 Dez. 2018.

VARGAS, Ana Flávia. O Fenômeno da Violência: Políticas de atenção à criança e ao adolescente. Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC. 2012. Disponível em: <https://repositório.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/103468/tcc%20%20ANA%20FLAVIA%20VARGAS.pdf?sequence=1> Acesso em: 22 Dez. 2018.

O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO: O atual estudo tem como tema “O Lúdico na Educação Infantil”, abordando a ludicidade como papel importante para o desenvolver da criança durante suas brincadeiras, suas reflexões, suas aprendizagens e como o lúdico é importante para a habilidade e o autoconhecimento da criança. Sobretudo, iremos abordar sobre os brinquedos e as brincadeiras, as dimensões e seus diferentes significados. Em especial, apresentaremos o quanto o lúdico traz resultados benéficos à criança, pois é nele que se elabora seus próprios conhecimentos e aprendizados, devendo assim, existir espaços para o brincar da criança, pois é fundamental para o seu desenvolvimento físico, cognitivo, moral, emocional e mesmo na sua relação dentro da sociedade.

Palavras-chave: Lúdico; Brincadeira; Criança.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é apresentar a importância do lúdico no campo da aprendizagem da criança, considerando aspectos de interação, imaginação, coordenações motoras, sentimentos, percepções, desenvolvimento físico e social e construção de estruturas cognitivas. Apresentaremos as estratégias de trabalho que o lúdico proporciona, as decorrências na prática lúdica e o quanto o lúdico pode auxiliar uma criança a se desenvolver e a se socializar com o outro. Ressaltaremos o lúdico como forma de extrema importância para o desenvolvimento integral da criança ao brincar, suas práticas e vivencias em seu cotidiano em geral. Abordaremos sobre o ambiente rico em ludicidade e como o lúdico tem um papel fundamental para a educação infantil.

O LÚDICO E SUA IMPORTÂNCIA NA INFÂNCIA

O lúdico proporciona uma forma espontânea da criança demonstrar aspectos de sua cultura na sociedade. O mundo da fantasia e da criatividade são formas ativas desse processo. Portanto, o jogo e a ludicidade estão presentes em todas as fases da vida humana, unificando pessoas de diferentes contextos, ligados pelo mesmo ideal, à busca de prazer e motivação.

Com base na ludicidade, traz um ambiente de extrema importância para a inteligência do ser humano, apresentando um espaço que a criança expressa uma relação de afetividade com o mundo, com as pessoas e com os objetos ao seu redor.

Santos (2002) menciona que por meio dos brinquedos e das brincadeiras que se descobre a infância e a apropriação do brincar. O brinquedo é um suporte da ação lúdica, ou seja, uma ação intima da criança e o brinquedo, uma ação que a criança exerce ao entrar no mundo da brincadeira, modificando-se socialmente e moralmente, pois a criança expressa seus sentimentos, pensamentos, ações, coordenações e habilidades.

Mediante o lúdico, é proposto a criança um salto do mundo imaginário para o mundo real, permitindo que a mesma aprenda e se desenvolva dentro da sua cultura social e de sua vivência.

Segundo Kishimoto (1995) no século XX que se desabrocha a discussão da ação lúdica para a construção de representações no mundo infantil. Afirma que em pesquisas realizadas, o lúdico possui diferentes contextos, dependendo da cultura em que a criança está inserida. O comportamento lúdico faz com que a criança valorize os brinquedos e as brincadeiras sendo uma grande fonte de conhecimento e desenvolvimento físico e psicológico.

Por meio do lúdico, as crianças se apresentam mais predispostas para usarem a inteligência e se esforçam para ultrapassar suas próprias barreiras, tanto cognitivas como emocionais e, estando motivadas, ficam mais ativas durante um jogo.

Tendo em vista a brincadeira, a criança

está se desenvolvendo. As oportunidades que estão sendo oferecidas à criança em contato com a ação lúdica, garantem que suas potencialidades e suas afetividades se harmonizem. Compreende-se que a criança necessita exercer a atividade lúdica, pois é nela que a criança se torna um cidadão crítico.

Ao passo que o lúdico é exercitado da infância até a fase adulta, estimula o ser humano a descobrir os seus conhecimentos próprios. O lúdico proporciona e incentiva grandes invenções. O ato de brincar, do faz de conta, de inventar e de viver o jogo, disponibiliza grandes saltos no campo das produções, pois estas atividades quando vivenciadas, não poderiam deixar de apresentar reflexos para suas produções intelectuais e cognitivas, sendo estas práticas também dentro do âmbito escolar.

Considera-se a ludicidade um ambiente de extrema importância para a inteligência do ser humano, pois é um espaço que a criança expressa uma relação de afetividade com o mundo, com as pessoas e com os objetos ao seu redor.

De acordo com Santos (2002), ao manipular os brinquedos e vivenciar as diferentes brincadeiras é que se descobre a infância e a apropriação do brincar. O brinquedo é um suporte da ação lúdica, ou seja, supõe-se uma relação íntima da criança em relação ao seu uso. Afirma que o lúdico é uma ação que a criança exerce ao entrar no mundo da brincadeira, transformando-a socialmente, individualmente e moralmente, pois a criança expressa seus sentimentos, pensamentos, ações, coordenações e habilidades.

O lúdico resgata o mundo imaginário para o mundo real, permitindo que a criança aprenda e se desenvolva dentro do seu contexto social e de sua vivência.

Visto que afirma Kishimoto (1995) é no século XX que se desabrocha a discussão da ação lúdica para a construção de representações no mundo infantil. Afirma ainda que em pesquisas realizadas, o lúdico possui diversos contextos, dependendo da cultura em que a criança está inserida. A conduta lúdica faz com que a criança valorize os brinquedos e as brincadeiras sendo uma grande fonte de conhecimento e desenvolvimento físico e psicológico.

Em especial, quando a criança está brincando, a sua inteligência e a sua sensibilidade estão sendo desenvolvidas. As oportunidades que estão sendo oferecidas à criança por meio da ludicidade, garantem que suas potencialidades e suas afetividades se aperfeiçoam-se. A criança deve exercer a atividade lúdica, pois ao nível que ela brinca, se torna um cidadão crítico.

É possível que o lúdico seja praticado da infância até a fase adulta, estimulando o ser humano a descobrir até mesmo, os seus conhecimentos próprios.

Tendo em vista que o lúdico é o maior propiciador de incentivo para grandes criações, porque o ato de brincar, de fazer de conta, de fazer e de viver o jogo, disponibiliza grandes voos no campo das produções, pois estas atividades quando vivenciadas, não poderiam deixar de proporcionar reflexos para suas produções intelectuais e cognitivas, sendo estas práticas também no âmbito escolar.

Para Kishimoto (2009) a função lúdica propicia diversão, prazer e até desprazer, assim quando escolhido pela própria criança e é na brincadeira que a criança se expressa psicologicamente e emocionalmente. Afirma que a ludicidade é dotada de caráter livre, em busca de resultados e típica de processos educativos.

Mormente a questão do espaço, o lúdico pode fazer a diferença. Um espaço criado com carinho, jogos, brinquedos, brincadeiras e com objetivos, faz com que a criança resgate sua autoestima, a alegria de aprender, sendo inserida na comunidade e na sociedade (PINTO, 2003).

A ludicidade é importante para preencher a atividade básica do ser humano, sendo um motivo de ação, permitindo que ultrapasse o nível que se está hábito a fazer, ou seja, ultrapassa limites e regras (VYGOTSKY, apud RIBEIRO, 2008, p. 2).

Segundo Santos (2007) a ludicidade é uma necessidade básica da criança. Santos considera que o lúdico reforça as desenvolturas sociais para a criança, bem como a associa na sociedade e a auxilia na construção de seu próprio conhecimento.

Sendo assim, a autora aponta que:

Portanto, ao valorizar as atividades lúdicas, ainda a percebemos como uma atividade natural, espontânea e necessária a todas as crianças, tanto que o BRINCAR é um direito da criança reconhecido em declarações, convenções e leis a nível mundial (SANTOS, 2007, p.20, grifos da autora).

Ao passo que o lúdico é um importante instrumento na educação, também tem o objetivo de desenvolver e formar a criança para desempenhar uma vida sadia e completa, aprendendo assim a conviver em sociedade.

A CRIANÇA E O LÚDICO

Ainda toda criança, independentemente da faixa etáia, constrói sua própria ação lúdica, compreendendo sua imaginação, geralmente relacionada a um tipo de vivência anterior, porém na maioria das vezes, desenvolvida e ajustada ao que ela deseja fazer naquele instante.

Ao nível que Pinto (2003) aborda que o lúdico favorece o desenvolvimento de brincadeiras, jogos, amizades, a ludicidade proporciona a convivência, alegria e equilibração de um ser humano alinhado e normalizado. Ainda afirma que a criança quando entra no mundo lúdico não se lembra de seu mundo lá fora, aprendendo a respeitar seu espaço, seus amigos, escolhendo seus próprios brinquedos e brincadeiras, se integrando no mundo da ludicidade treinando as suas próprias habilidades.

A criança expressa no brinquedo conteúdos que fazem parte do seu mundo real, incluindo seus valores e os seus modos de pensar e agir (KISHIMOTO, 2009).

De acordo com Santos (2002), quando a criança mergulha no mundo da ludicidade, ela está desenvolvendo e cumprindo regras de um jogo. Afirma que o brinquedo é o apoio da prática lúdica, cooperando assim, para desenvolver o imaginário infantil.

Segundo Almeida (2008) o lúdico é uma linguagem que faz parte da infância da criança, considerando que o ponto importante da brincadeira são os papéis

que a criança assume enquanto realiza suas brincadeiras, transformando as informações que já possuía por conceitos gerais com a pratica da ação lúdica. Afirma que a linguagem oral e os gestos oportunizam diferentes níveis de organização como os conteúdos sociais: papéis, situações, valores e atitudes, referindo-se à construção da sua socialização.

Por meio da atividade lúdica, a criança forma conceitos, ideias, estabelece relações lógicas, associa percepções de acordo com o seu desenvolvimento. A ludicidade também auxilia a criança em seu desenvolvimento cognitivo, pois essas ações imaginárias estimula o seu processo de desenvolvimento cultural, tornando-o um ser criativo.

A criança quando está em contato com o lúdico apresenta-se mais preparada para usar a inteligência, isso se deve ao valor que as pessoas têm, de querer jogar bem. Portanto ela se encoraja para ultrapassar suas próprias barreiras, tanto cognitivas, quanto emocionais.

Desenvolver atividades lúdicas como forma de aprendizagem, também se criam situações que estimulem atitudes de transformação, a partir da construção de sua personalidade constituída por meio desses estímulos que a ludicidade apresenta.

Segundo Corrêa (apud SANTOS, 2007) o jogo de noção de espaço e tempo auxilia de forma lúdica no desenvolvimento da criança. Corrêa afirma que a dificuldade maior da criança é aprender noções temporais do que noções espaciais, podendo trabalhar com jogos estruturados na noção de tempo, conforme os acontecimentos diários na vida da criança. Ainda considera que a criança só adquire conhecimentos de tempo e espaço em situações reais, obtendo condições básicas para um estudo do que a cronologia significa em sua vida.

Perante o que afirma Freire (1997), quanto mais nova a criança, mas ela é centrada em si mesma, sabendo construir sua própria realidade com atenção, adquirindo assim, noções espaciais, temporais e de seu próprio corpo. Freire considera que a criança se insere na fase da autocentração, e assim, ela age em liberdade dentro do ambiente, desenvolvendo ações corporais dentro do lúdico em contato com o brinquedo.

Ribeiro (2008):

Podemos observar que desenvolver atividades lúdicas contribui para melhor conhecimento do grupo, além de desenvolver cooperação, interação, desinibição, socialização, significa recrear-se, porque é a forma mais completa que o indivíduo tem de comunicar-se consigo mesmo e com o mundo, pois o ato de brincar ocorre um processo de troca, partilha, confronto e negociação, gerando momentos de desequilíbrio e equilíbrio, propiciando novas conquistas individuais ou coletivas (p.2).

De acordo com Ribeiro (2008) o lúdico deve ser apreciado a todo o momento, sendo utilizado como instrumento pedagógico e suas regras devem ser experimentadas, construtivas, podendo haver alterações. Ribeiro diz que a criança deve atribuir o lúdico como um desenvolvimento social, avaliando que o brincar é algo efetivo para o seu desenvolvimento e aprendizagem.

Kishimoto (1995) considera que a

brincadeira não é vista somente como um propiciador de fantasias, mas também como a forma de gerar um grande homem do futuro. Tendo em vista que o prazer, a alegria e a gratuidade são essenciais para um adequado desempenho lúdico da criança no seu mundo imaginário, despertando assim, potencialidades em seu desenvolvimento absoluto.

Kishimoto (2009) garante que o brinquedo é um suporte da brincadeira, sendo um instigante material que flui no imaginário da criança e em suas aprendizagens, tanto nas brincadeiras como no processo ensino-aprendizagem, pois a criança está sempre aprendendo algo e que a ação que a criança atinge ao brincar é o que os jogos permitem para ela.

O processo de criação deve ser estimulado e bem desenvolvido por meio da fantasia e da consistência de situações dentro da prática lúdica, propiciando sempre o fator de que as brincadeiras exercitadas estejam sempre fazendo parte da vida das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste artigo foi apresentar a importância do lúdico para o desenvolvimento integral da criança e exibindo as diferentes maneiras de ser trabalhado.

É muito importante lembrar que o lúdico proporciona ao educando um campo de aprendizagem imenso, desenvolvendo na criança sua coordenação motora, física e psicológica, pois quando a criança brinca, ela exercita suas desenvolturas, sua independência, diminuindo a agressividade, criando, representando, aperfeiçoando a inteligência, a relação social, obtendo um desenvolvimento saudável, a ampliação no crescimento mental e aprendendo a se socializar com o outro.

Acreditamos que com este artigo, pode-se sugerir novas maneiras de aplicar o lúdico na educação, atendendo as necessidades da criança integralmente. Pensar na ludicidade é pensar numa educação comprometida que alcance os objetivos da educação num todo. Para que o lúdico traga excelentes resultados, a criança deve estar integrada para se alcançar grandes resultados de aprendizagem dentro do campo da ludicidade.

É preciso que pensemos numa prática lúdica que assuma um papel importante e fundamental, unificando e privilegiando condições facilitadoras de aprendizagem, considerando que a ludicidade surge em diferentes campos, o afetivo, cognitivo, social e perceptivo e por meio do desenvolvimento integral, a criança possa aprender em todos ambientes que ela estiver inserida.

JÉSSICA CHEINE BENATO LIMA

Graduação em Pedagogia pela Universidade Metodista de São Paulo (2010); especialista em Educação Infantil pela Universidade Metodista de São Paulo (2012); Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEI Jardim Americanópolis, Prefeitura Municipal de São Paulo.

REFERÊNCIAS

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

PINTO, Marli Rondan. Formação e aprendizagem no espaço lúdico: uma abordagem interdisciplinar. São Paulo: Arte e Ciência, 2003.

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

SANTOS, Santa Marli Pires dos (org). O lúdico na formação do educador. 7.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

PSICOMOTRICIDADE E EDUCAÇÃO FÍSICA: CORRELAÇÕES EXISTENTES ENTRE AS DUAS TEMÁTICAS

RESUMO: O presente artigo disserta sobre a relação existente entre Educação Física e psicomotricidade como elementos favoráveis para o desenvolvimento integral dos educandos. Inicialmente, reflete sobre a conceituação de psicomotricidade, trazendo a sua importância para o desenvolvimento humano. Em sequência, expõe sobre o desenvolvimento motor como elemento de fundamental importância para a inserção do indivíduo em um meio social, com fundamentalidade sobre as relações existentes entre a motricidade, cognição e sócio-afeição diante das possibilidades de ações do indivíduo sobre o meio. Em continuidade, o artigo apresenta a as similitudes da Educação Física e da psicomotricidade, evidenciando a importância do desenvolvimento de atividades psicomotoras nas aulas de Educação física, primando pelo desenvolvimento integral dos educandos. Conclui, evidenciando que a Educação Física é uma ciência que estuda o corpo humano e a psicomotricidade é uma área que revela a integração entre os sistemas corporais e o desenvolvimento dos aspectos motores, cognitivos e sócio-afetivos dos indivíduos, possuindo uma ligação próxima entre as duas ciências e que se utilizada em conjunto maximizam o desenvolvimento dos educandos. Traz por objetivo. Apresenta uma metodologia de revisão de literatura.

Palavras-chave: Psicomotricidade; Educação Física; Educação.

INTRODUÇÃO

O presente artigo reflete sobre a importância de práticas pedagógicas que desenvolvam as habilidades motoras utilizando conceitos da teoria psicomotricista nas aulas de Educação Física, destinadas a um desenvolvimento que perpassa apenas a motricidade, atingindo os aspectos cognitivos e sócio-afetivo de maneira integrada, mediante a visão de que o educando é um indivíduo único e que as interferências em quaisquer destas áreas traz consequências positivas ou negativas para as outras.

Dentre as disciplinas escolares, a Educação Física se constitui como uma área de conhecimento que possui como objetivo principal o desenvolvimento das possibilidades de ações do indivíduo sobre o meio em que está inserido. Sua importância está atrelada a visão de que, desde o nascimento, o indivíduo constitui suas aprendizagens em decorrência da interação com o meio e essa interação permite o desenvolvimento de outras áreas como o cognitivo e sócio-afetivo.

É importante ressaltar que o indivíduo é um ser único e completo e os aspectos regentes do desenvolvimento humano (motricidade, cognição e sócio-afeição) se configuram como um desenvolvimento que ocorre nos três fatores simultaneamente, podendo ter um como objetivo principal na oferta das atividades. Sendo assim, na Educação Física, os objetivos são voltados para o desenvolvimento motor, porém, os outros aspectos influenciam e são influenciados e isso é fundamental para que haja uma aprendizagem qualificada e um consequente desenvolvimento integral do indivíduo.

Acreditando nesta visão, surge a base da psicomotricidade que é fortemente defendida pelos profissionais de Educação Física. Assim, o artigo traz como importância analisar a correlação existente entre a Educação Física e psicomotricidade, primando pelo desenvolvimento integral dos indivíduos, construção do conhecimento e aquisição de aprendizagens significativas, com o intuito de desenvolver satisfatoriamente este indivíduo nas suas relações sociais.

O artigo traz como objetivo construir uma compilação de dados que favoreça uma reflexão sobre a importância do desenvolvimento de práticas pedagógicas que envolvam atividades psicomotoras nas aulas de Educação Física, possibilitando ao educando desenvolver-se integralmente.

Como metodologia, o artigo traz a revisão de literatura com análise crítica-reflexiva de artigos científicos que dissertam parcial ou integralmente sobre a temática, trazendo uma abordagem qualitativa.

DEFINIÇÕES SOBRE PSICOMOTRICIDADE

Para iniciar a reflexão da temática deste artigo, é valido analisar as concepções em torno da psicomotricidade. Assim, Lucena e Vicente (2018) colocam que, na sua análise dos termos que a compões se configura como a integração entre os fatores emocionais (psi), cognição (co) e movimento (motric) inferindo

em todos os elementos do desenvolvimento humano, tendo por referência as etapas de vida do indivíduo e seus graus maturacionais.

A Sociedade Brasileira de Psicomotricidade (2017 apud RIBEIRO, 2017) conceitua psicomotricidade como uma ciência que tem por estudo a ação motora do indivíduo analisadas pelas relações que este traça com o meio em que se encontra inserido, tendo como objeto o corpo e a sua importância no ambiente. Esta motricidade se encontra na interrelação do movimento e as relações estabelecidas por ele com outros indivíduos e com o meio. Acredita-se que mediante as expressões corporais, o indivíduo qualifica suas afeições e elabora ideias de ações em decorrência dessas relações.

Segundo Aquino et al (2012), psicomotricidade se configura como uma ciência que estuda o homem e sua manifestações corporais no meio, frisando a análise do movimento corporal, refletindo sobre a concretização motora que ocorre em virtude das manifestações internas do indivíduo, destinadas a compreender como se dá o processo de avaliação das possibilidades de ações motoras sobre o meio que cada indivíduo expressa de maneira autentica e autônoma defronte com outros indivíduos, com o meio e com a percepção de si neste meio.

De acordo com Caron (2010 apud AQUINO et al, 2012), psicomotricidade é um termo que pode ser definido como a interrelação entre pensamento e ato motor com envolvimento das emoções. Ao passo que Lovisaro (2016 apud LUCENA; VICENTE, 2018) colocam que a psicomotricidade pode ser conceituada como uma ciência que estuda o homem mediante a sua movimentação corporal e sua relação com um mundo interior e exterior.

Neste contexto, Lovisaro (2016 apud LUCENA; VICENTE, 2018) evidenciam que a motricidade está diretamente relacionada a maturação do indivíduo, afirmando que que pelo corpo é possível adquirir ganhos afetivos, cognitivos e orgânicos, tendo por base o intelecto, o movimento e o afeto. Assim, enfatizam, ainda, que a psicomotricidade tem por definição a organização e integração dos movimentos corporais com as interações que o indivíduo tem com o meio em que está inserido, refletidos nas experienciações e vivência que este participa, fazendo com que suas ações sejam evidenciadas na socialização, linguagem e individualidade.

Para Lucena e Vicente (2018), a psicomotricidade pode ser definida como uma ciência que está relacionada a saúde e educação, com vistas ao desenvolvimento integral do indivíduo, como reflexo da consciência motora, cognitiva e sócio-afetiva, o que favorece que o indivíduo desenvolva consciência corporal em virtude da utilização dos movimentos.

Sendo assim, Lima e Rêgo (2015) colocam que a psicomotricidade possui como tema de estudo o ser humano, verificando a ação do homem sobre o meio e quais os resultados que isto proporciona na constituição do indivíduo, analisando as possibilidades de ações que os mesmos apresentam nas mais variadas situações-problemas.

Dessa mesma forma, Aquino et al (2012) salientam que a psicomotricidade utiliza como estudo o homem, objetivando as

contribuições para o desenvolvimento integral do indivíduo mediante a oferta de atividades que favoreçam o desenvolvimento de aspectos mentais, psicológicos, sociais, culturais e físicos.

Segundo Barreto (2000 apud MOLINARI; SENS, 2002), o desenvolvimento psicomotor é fundamental para o indivíduo no que concerne sobre as prevenções de problemas de aprendizagens e reeducação do tônus, da postura, da direcional idade, da lateralidade e do ritmo. Sendo assim, é de suma importância a visualização de que a psicomotricidade traz uma educação vinculada ao movimento do próprio corpo do indivíduo no espaço, existindo a necessidade de tomar como referências requisitos como a idade, cultura corporal e interesses particulares de cada indivíduo.

Para Molinari e Sens (2002), o desenvolvimento psicomotor tem por característica a análise maturacional do indivíduo e a integração desta com o movimento, o ritmo, a construção espacial, assim como o reconhecimento dos objetos, das posições, da imagem e do esquema corporal. Neste contexto, as atividades ofertadas ao indivíduo devem ocorrer de maneira espontânea, uma vez que existe a necessidade de trazer a motivação do indivíduo que participa, primando por uma boa receptividade.

Ainda na ótica de Molinari e Sens (2002), a educação psicomotora consiste em um tipo de educação que permite ao indivíduo compreender seu corpo e seu movimento e utilizá-los com sabedoria no meio, primando por uma visão de totalidade, demonstrando que para qualquer ação é necessário que o indivíduo utilize do seu corpo como um todo

Portanto, Ribeiro (2017) sintetiza a psicomotricidade como uma ciência que busca educador os movimentos, mas que, conseguinte, desenvolve outros aspectos fundamentais como o cognitivo e sócio-afetivo dos indivíduos diante da observação e análise das possibilidades de ações e efetiva movimentação diante das situações-problemas ofertadas pelo meio em que o indivíduo está inserido.

DESENVOLVIMENTO MOTOR

Para melhor compreensão sobre a psicomotricidade e os elementos que a compõem, torna-se fundamental refletir sobre o movimento. Sendo assim, Molinari e Sens (2002) colocam que o movimento é o deslocamento do corpo parcial ou integral, produzido pela interligação da contração muscular, padrão espacial e temporal. Ao relacionar a psicomotricidade, está definição de movimento se agrega aos elementos que correlaciona o pensamento a concretização deste movimento, no qual existe uma intenção para a realização do mesmo.

Segundo Fonseca (1988 apud MOLINARI; SENS, 2002) a movimentação corporal é produzida diante de um objetivo, que se dá diante da intenção como expressividade íntima, A significação do pensamento constitui o movimento com o intuito de alcance dos objetivos. Para Molinari e Sens (2002) esse movimento intencional é regido por três fatores que se configuram como músculos, emoções e nervos, que formam

um sistema de sinalizações que possibilitam a atuação coordenada destes movimentos.

Segundo Molinari e Sens (2002) as emoções são parte integrantes e propulsoras do movimento no meio, trazendo importância para a afetividade, que se constitui como um fator de regulação das sentimentalizações do indivíduo. Com as emoções oferecendo influências nos pensamentos, o movimento se torna um reflexo e a concretização deste pensamento, demonstrando que existe uma estrita ligação entre emoções e movimento.

Henri Wallon (1971 apud MOLINARI; SENS, 2002) evidencia que a movimentação humana tem seu surgimento nas emoções, uma vez que retratam a expressão dos sentimentos que o indivíduo vivencia diante das situações-problemas. Dessa forma, a afetividade ocupa um largo espaço no sistema que leva ao movimento como resultado dos pensamentos, refletindo na capacidade de experienciar sentimentos e emoções. Mediante esta afetividade a percepção do indivíduo diante dos fatos pode ocorrer de maneira positiva ou negativa que são impulsionadas pelas emoções que influenciam na ação.

De acordo com Ribeiro (2017), por meio dos movimentos que o indivíduo adquire aprendizagens sobre si. Com um espírito explorador, inerente ao ser humano, a descoberta é capaz de gerar emoções variadas, permitindo que compreender como o seu corpo age, facilitando o testar de novas desafios em decorrência do que o indivíduo percebe que é capaz, favorecendo o desenvolvimento da criatividade e espontaneidade, elementos, estes, que fazem parte das características do homem do atual século.

Aquino et al (2012) são enfáticos quando expõe que o intelecto do indivíduo é construído pelas atividades físicas, uma vez que as funções motoras não podem ser desagregadas das funções cognitivas e, tão pouco, da afetividade, visto que o ser humano não é fracionado em vários aspectos, pelo contrário, o indivíduo é único não havendo separações entre os aspectos do desenvolvimento humano (cognitivo, motor e sócio-afetivo).

O desenvolvimento de um trabalho que utilize do movimento como guia para a aquisição de aprendizagens, segundo Aquino et al (2012), traz elementos que favorecem a motricidade, possibilitando que o indivíduo se aproprie da cultura corporal do meio em que estão inseridos.

Para Freitas (2007 apud RIBEIRO, 2017), mediante os movimentos, o indivíduo se vê defronte ao autoconhecimento, em comparação de si no meio e do outro. Vale ressaltar que cada indivíduo possui características e especificidades próprias e a consciência do indivíduo sobre isso favorece o respeito a diversidade e aceitação da sua própria originalidade, o que possibilita avanços no desenvolvimento afetivo.

Segundo Le Boulch (1987 apud RIBEIRO, 2017), o desenvolvimento do homem é o consequente resultado das interações do corpo com os objetos que estão ao seu redor, nas interrelações pessoais e as relações com o mundo, as quais possibilitam o estabelecimento de coligações afetivas e emocionais. O homem constrói sua visão

de mundo de acordo com as experiencias corporais que vivencia diante das possibilidades ações que tem sobre o meio.

Segundo Rossi (2012 apud LUCENA; VICENTE, 2018), o desenvolvimento motor está baseado entre o pensamento consciente e inconsciente e as movimentações executados pelo sistema muscular com auxílio do sistema nervoso. Sendo assim, se configura como um procedimento, no qual existe a alteração do comportamento motor, tendo relações com a maturidade cronológico dos indivíduos, apresentando características que são evidenciadas nas possibilitações do corpo operar, agir e expressar-se de forma satisfatória, mediante as interações entre o movimento e os elementos internos como os aspectos orgânicos e neurológicos que são recrutados para a efetivação da ação.

Conforme Lucena e Vicente (2018), o desenvolvimento motor se constitui como um processo de mudanças que ocorrem com constância no indivíduo, favorecendo a aperfeiçoamento do movimento em relação ao controle dos mesmos. Esse não é um processo que ocorre com rapidez, levando o indivíduo a desenvolver-se motoramente por toda vida, tendo por estímulo maior as necessidades que o indivíduo encontra na sua rotina diária perante tarefas cotidianas e as situações-problemas que se depara no meio em que está inserido.

Ainda na ótica de Lucena e Vicente (2018), o desenvolvimento motor se configura como um processo sucessivo e contínuo, que possui uma sequência correlacionada ao desenvolvimento maturacional que corresponde ao amadurecimento das estruturas do corpo para a utilização do mesmo em ações que vão se tornando mais complexas com o alcance maturacional progressivo.

Gallahue (2005 apud RIBEIRO, 2017) o desenvolvimento motor está correlacionado as áreas cognitivas e sócio-afetivas do indivíduo, ocorrendo influencias de ambas as partes no aperfeiçoamento das ações do indivíduo. Essas áreas sofrem outras influencias que são responsáveis por trazer a excentricidade do indivíduo como: aspectos ambientais, biológicos, familiar, entre outros. Em sumo, o desenvolvimento motor é refletido na continuidade de alterações motoras que se dão por toda vida, proporcionadas pelas interações entre as necessidades das tarefas, biologia e condições do ambiente.

Conforme Manoel (1994 apud LIMA; RÊGO, 2015), como problematização a ser levantada em relação a aquisição das habilidades motoras específicas, ou seja, aquelas que são exigidas pela sociedade, se configura na falta do pleno desenvolvimento dos padrões fundamentais de movimentos. O autor coloca, ainda, que, pensando na educação e na variação de indivíduos que se recebe neste espaço, as características individuais destes educandos, nem sempre atinge os estágios de maturidade ao mesmo tempo. Sendo assim, basear-se nos padrões pré-estabelecidos em relação ao desenvolvimento maturacional, nem sempre é um bom requisito para a apresentação das atividades, sendo fundamental que haja uma observação individual de cada educando para facilitar a atividade a ser oferecida de forma que seja possível o alcance dos objetivos

diante das limitações que o educando apresentar.

EDUCAÇÃO FÍSICA E PSICOMOTRICIDADE

De acordo com Molinari e Sens (2002), os fundamentos da Educação Física estão voltados ao atendimento das necessidades de seus educandos, visto que mediante o desenvolvimento da psicomotricidade, ela é capaz de proporcionar estímulos sobre a prática da atividade física em todas as etapas que envolve a educação, trazendo a tona a importância do desenvolvimento global do indivíduo que ocorre por meio dos movimentos corporais, das experiências vivenciadas pelas ações do corpo sobre o meio, do contato como uma diversidade de estímulos, enfim da ação do indivíduo como ato concreto, possibilitando a aquisição da consciência corporal, como uma consciência que sente, movimenta, pensa, age, proporcionando a interiorização de elementos que favorecem a compreensão sobre as relações de si com o meio em que está inserido.

Dessa forma, Aquino et al (2012) evidencia que a psicomotricidade funciona como um instrumento que permite alcances de objetivações em torno do desenvolvimento integral do educando, inferindo sobre os desenvolvimentos motores, assim como, os desenvolvimentos cognitivos e sócio-afetivos, auxiliando o educando no raciocínio, imaginação, criatividade, afetividade e socialização.

Conforme Molinari e Sens (2002), a Educação Física pode ser conceituada como o reflexo e desenvolvimento das ações motoras dos indivíduos influenciados pela cultura, natureza e comportamento humanos, diversificando-se na sua influência nas interrelações sociais, aquisição de concepções morais, capacitações e desenvolvimento individual que tem como percepção as especificidades de cada indivíduo, assim como na aquisição de valores sobre diversidade, respeito e humanidade.

Em complemento, Molinari e Sens (2002) colocam que a Educação Física consiste em um fenômeno culturas que traz percepções sobre a psicomotricidade humana, favorecendo transformações dos indivíduos diante da sua atuação sobre o meio e a reflexão destes atos. O respeito a individualidade dos educandos é base para o desenvolvimento de atividades que primem pelo desenvolvimento integral dos mesmos, possibilitando a observação e análise dos progressos motores individuais dos educandos, o que facilita no planejamento de estratégias metodológicas que visem a melhoria e aperfeiçoamento contínuo da motricidade do indivíduo, possibilitando a percepção do educando sobre o seu papel no meio.

Araújo e Silva (2013 apud LUCENA; VICENTE, 2018) enfatizam que todas as ações realizadas pelo ser humano têm o meio como um forte influenciador e, isso, configura a relação existente entre a motricidade e o psiquismo. Sendo assim, o papel do indivíduo neste meio é que o meio tem influência no comportamento humano, assim como o homem influencia

o meio em que está inserido e ambos trazem transformações nos dois elementos. Sendo assim, torna-se fundamental que o indivíduo possua consciência corporal no que concerne sobre a importância da ação sobre o meio como forma de refletir sobre as transformações que ocorre em si e quanto é capaz de transformar este meio. Estes aspectos são encontrados nos ideais da Educação Física e possuem relação com a concepção defendida pela psicomotricidade, correlacionando as duas áreas de estudo.

Para Molinari e Sens (2002), todos os seres humanos são uma gama de emoções e as ações que este efetua possuem influencia destas emoções. Tais emoções são relevadas quando as atividades psicomotoras adequadas as estimulam, favorecendo o desenvolvimento afetivo entre os indivíduos, como o contato físico. Dessa forma, os autores enfatizam que a psicomotricidade é um fator de contribuição para a expressão humana, permitindo a estruturação do esquema corporal, inferindo nas noções espaciais destes. Em relação a Educação Física, Molinari e Sens (2002) verificam que esta disciplina tem por base as necessidades infanto-juvenis e, com a interligação com os aspectos psicomotores, a Educação Física desenvolve atividades que visem o incentivo a prática motora e sua correlação com a formação cidadã.

Por meio das aulas de Educação Física, refletem Aquino et al (2012), existe a possibilidade de desenvolver um trabalho que traga a psicomotricidade como base do desenvolvimento humano, propiciando progressos nos potenciais dos educandos, o que favorece a aquisição de aprendizagens variadas que vão desde aprendizagens básicas que serão fundamentos para aprendizagens futuras e mais complexas.

Segundo Aquino et al (2012), existe uma íntima relação entre Educação Física e psicomotricidade em virtude de que as duas ciências possuem como objeto de estudo o corpo humano e a ação deste sobre o meio, possibilitando aos educandos o desenvolvimento da sua motricidade, da sua cognição e da sua afeição, assim como possibilita a inserção social dos mesmos, Mediante as ações corporais, o educando adquire conhecimentos e incorpora aprendizagens que necessitam de outros aspectos como o cognitivo para que sejam devidamente armazenadas no seu repertório cerebral. Tais elementos incorrem nas suas relações com o outro e com o ambiente o que demonstra a ligação com a socio-afetividade.

O ambiente escolar é refletivo por Aquino et al (2012) como um espaço que deve trazer vivencias e experiencias múltiplas a seus educandos que percebem que estão inseridos em um ambiente agradável e facilitador da aquisição de aprendizagens. Assim, o educando deve sentir-se seguro, propiciando a maximização do aproveitamento do tempo e espaço que eles possuem contato diariamente, favorecendo que o educando se arrisque e supere seus medos ao experimentar novos desafios.

Para Aquino et al (2012), há a credibilidade de que a psicomotricidade, quando desenvolvida no ambiente educacional, auxilia no processo de ensino-aprendizagem infanto-juvenil. Porém, para que aconteça

esse auxílio, é necessário que os educadores observem e acompanhem as etapas corporais, afetivas e cognitivas.

Conforme Lucena e Vicente (2018), o espaço inerente ao contexto escolar, tem em seu meio fatores enriquecedores que favorecem trocas de experiências entre indivíduos, promovendo a aquisição de aprendizagens diversas e construção de conhecimentos. Sendo assim, o educador envolto por esta atmosfera, assume o comprometimento do desenvolvimento de um trabalho que prime pelo desenvolvimento integral dos educandos.

Carvalho (2003 apud RIBEIRO, 2017) afirma que o educador tem a função de proporcionar o envolvimento dos educandos na atividade para que assim visualizem a necessidade do desenvolvimento psicomotor em sua constituição como indivíduo. Para isso a preparação de atividades e de um ambiente que infira em uma atmosfera de explorações, descobertas, observações, pesquisas e, enfim, transformações é fundamental para que se aguce os sentidos dos educandos, mobilizando-os, estimulando-os e incentivando-os do desenvolvimento de sua criatividade mediante a curiosidade.

O Educador, segundo Lucena e Vicente (2018) tem, dentre as suas responsabilidades, a função de preparar suas aulas antecipadamente, uma vez que esse planejamento é importante para ocorrer um trabalho adequado que utilize da psicomotricidade. Neste contexto, o educador ocupa uma diversidade de papéis, devendo atuar como pesquisador, para que busque estratégias de práticas pedagógicas que infiram no desenvolvimento psicomotor dos educandos, primando pelo alcance de melhores desempenhos tanto na sua função quanto nos educandos que vivenciam as atividades ofertadas.

Segundo Lucena e Vicente (2018), quando o educador prepara as suas aulas ele deve se atentar que estas sejam repletas de atividades agradáveis, que propiciem a motivação dos educandos. Com isto o retorno dado pelos educandos que se encontram interessados em participar das atividades, surgem as aprendizagens significativas e a construção de um conhecimento que eles carregarão pelo resto de suas vidas. No momento de desenvolvimento das atividades, o educador na postura de mediador do processo de ensino-aprendizagem, deve oferecer incentivos e estímulos para que os educandos encontrem as significações tão esperadas nos objetivos da aula.

Segundo Lucena e Vicente (2018), o educador deve ter consciência da importância de organizar atividades que visem o atendimento das necessidades dos seus educandos, trazendo elementos que favoreçam a aquisição de aprendizagens significativas, com um planejamento que caminhe efetivamente para o alcance dos seus objetivos, mostrando a finalidade das atividades que são ofertadas no desenvolvimento das mesmas. A preparação de uma aula psicomotora deve trazer os aspectos correlacionadas a esta ciência para que se enquadre nas concepções trazidas pela teoria.

Sendo assim, Lucena e Vicente (2018) enfatizam que é de responsabilidade do

educador trazer práticas pedagógicas que transformem a aula em um momento positiva, alegre e suave, estrutura diante de um planejamento coeso e conciso, com objetivos viáveis a serem alcançados, sem que sejam verificadas imposições, cobranças e broncas, com ênfase em uma aula com dinamicidade, utilizando-se do lúdico para cativar os educandos com o estimulo a reflexão sobre as mais varias possibilidades de ações, efetivando uma aula que vise o desenvolvimento psicomotor dos seus educandos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das fontes argumentativas evidenciadas no teor do artigo é possível observar que existe uma estreita ligação entre Educação Física e psicomotricidade, visto que ambas têm em suas significações aspectos que coligam o desenvolvimento motor com a inserção social do indivíduo.

Primeiramente, é de fundamental importância ressaltar que a psicomotricidade está relacionada aos fatores do meio que interferem no desenvolvimento motor dos educandos, inferindo sobre a fundamentalidade de oferecer um meio que seja facilitador para a aquisição das habilidades motoras, assim como a preparação desse meio deve ser desafiadora para que o educando busque as mais variadas possibilidades de ações, favorecendo os testes (acerto/erro) que, por meio da reflexão dos resultados, seja capaz de construir um conhecimento em torno das propostas das atividades oferecidas.

Associar a Educação Física ao desenvolvimento integral do indivíduo, apesar de ser visível que nas escolas esta não é uma disciplina muito valorizada pelos outros profissionais, é um fator primordial para compreender como o indivíduo interage com o meio e interage com os outros, assim como, pela Educação Física, é possível verificar o quanto as vivências afetivas inferem nos movimentos, posturas e expressões. O corpo é a representação dos pensamentos e dos sentimentos, sendo os movimentos a concretização do que a mente formula.

Dessa forma, torna-se visível que a psicomotricidade é um instrumento metodológico que embasa as práticas pedagógicas que atendam às necessidades infanto-juvenis no contexto escolar, se tornando uma importante ferramenta no desenvolvimento das aulas de Educação Física, diante da visão de desenvolvimento integral dos educandos.

ROSEMARA PINTO TOBIAS DE CAMPOS

Graduação em Pedagogia/ habilitação em Educação Infantil/ Administração pela Faculdade Campos Salles (2003); Especialista em Psicomotricidade pela Faculdade Campos Elíseos (2018); Professora de Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Mislene Ferreira Santos de et al. PSICOMOTRICIDADE COMO FERRAMENTA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL. Revista Brasileira de Futsal e Futebol, Edição Especial: Pedagogia do Esporte, São Paulo, v.4, n.14, p. 245-257, 2012.

LIMA, Marcos José Andrade e RÊGO, Thiênia Bonifácio do. A PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO FÍSICA INFANTIL: AVALIAÇÃO E CLASSIFICAÇÃO DOS PADRÕES FUNDAMENTAIS DE MOVIMENTO. II CONEDU – Congresso Nacional de Educação, 2015. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV045_MD1_SA17_ID3983_06092015173254.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2018.

LUCENA, Rogério Rocha e VICENTE, Daniely Varella. A IMPORTÂNCIA DA PSICOMOTRICIDADE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL. Disponível em: <https://www.unaerp.br/revista-cientifica-integrada/edicoes-anteriores/volume-3-edcao-2/2411-rci-a-importancia-da-psicomotricidade-nas-aulas-de-educacao-fisica-na-educacao-infantil/file>. Acesso em: 20 dez. 2018.

MOLINARI, Ângela Maria da Paz e SENS, Solange Mari. A EDUCAÇÃO FÍSICA E SUA RELAÇÃO COM A PSICOMOTRICIDADE. Rev. PEC, Curitiba, v.3, n.1, p. 85-93, 2002.

RIBEIRO, Fabrício Augusto. CONTRIBUIÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL. 8º

CONPEF – Congresso Norte-Paranaense de Educação Física Escolar, 2017. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/conpef/portal/pages/arquivos/ANAIS%20C ONPEF%20 2017/contribuicao%20da%20educacao%20 fisica129003-20273.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2018.

COMO O NEUROPSICOPEDAGOGO PODE AGREGAR A PRÁTICA PEDAGÓGICA DENTRO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO: Este trabalho busca mostrar a importância de trabalhar com a neuropsicopedagogia 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.

Palavras-chave: Especial; Neuropsicopedagogia; Brincar; Aprendizagem; Desenvolvimento infantil; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Segundo o Referencial Curricular Nacional para educação infantil, a neuropsicopedagogia é fundamental para o desenvolvimento da identidade e da autonomia da criança, além de desenvolver capacidades como atenção, imitação, memória, imaginação e socialização. De que forma o uso de jogos e brincadeiras podem ajudar no desenvolvimento da criança na Educação Infantil? A partir dessa questão podemos pensar como o professor sendo mediador fará com que esses instrumentos contribuam para a formação de valores sociais como o respeito, cooperação, interação e auxiliando também na construção do conhecimento de tal forma que a criança a leve para a vida toda.

A IMPORTÂNCIA DA NEUROPSICOPEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

De acordo com Costa (2000) a palavra lúdico vem do latim ludus e significa brincar. Neste brincar estão incluídos jogos, brincadeiras e brinquedos e é relativa a conduta daquele que joga brinca e se diverte.

Segundo Almeida (2008) o lúdico é qualquer atividade que nos dar prazer ao executa- lá. Por meio do lúdico a criança aprende a ganhar, perder, conviver, esperar sua vez, lidar com as frustrações, conhecer e explorar o mundo. As atividades lúdicas têm papel indispensável na estruturação do psiquismo da criança, é no ato de brincar que a criança desfruta elementos da realidade e fantasia, ela começa a perceber a diferença do real e do imaginário. É por meio do lúdico que ela desenvolve não só a imaginação, mas também fundamenta afetos, elabora conflitos, explora ansiedades à medida que assume múltiplo papeis fecundas competências cognitivas e interativas.

Almeida (2008) afirma que os jogos contribuem de forma prazerosa para o desenvolvimento global das crianças, para inteligência, para a efetividade, motricidade e também sociabilidade. Por meio do lúdico a criança estrutura e constrói seu mundo interior e exterior. As atividades lúdicas podem ser consideradas como meio pelo qual a criança efetua suas primeiras grandes realizações. Por meio do prazer ela expressa a si própria suas emoções e fantasias.

Como afirma Lima (1992) o lúdico é um instrumento de instigação prática utilizada em qualquer etapa no desenvolvimento da psicomotricidade é uma forma global de expressão que envolve todos os domínios da natureza. Apresenta grandes benefícios do ponto de vista intelectual, físico, social e didático para criança. A brincadeira desenvolve a criatividade e a espontaneidade da criança.

Para Goldchmied e Jackson (2006) a criança começa a brincar logo nos primeiros meses de vida, primeiramente com seu próprio corpo. A iniciação ao ato lúdico acontece de forma espontânea, e por meio do incentivo pelos adultos que interagem com o bebê, por meio de brincadeiras, cantigas, conversas, brinquedos variados e de diferentes cores. A seguir a criança brinca de esconde-esconde

com a sua própria fraldinha ou até mesmo com suas mãos escondendo seu rosto, começa a manusear diversos objetos, imita os gestos dos adultos, expressões, bate palminha e também começa a interagir com outras crianças. As crianças expressam emoções, sentimentos e pensamentos, ampliando a capacidade do uso significativo de gestos e posturas corporais.

No século XX entre as décadas de 20 e 30, estudiosos como Piaget e Vygotsky identificaram a importância do ato de brincar no desenvolvimento integral da criança, pois ela se apropria do conhecimento por meio da brincadeira, possibilitando a sua ação no meio em que vive.

Segundo Kishimoto (1990), quando a criança brinca, a criança entende o mundo à sua maneira, sem engajamento com a realidade, pois sua interação com o objeto não depende da natureza do objeto, mas da função que a criança lhe atribui.

Piaget (1990), afirma que as atividades lúdicas fazem parte da vida da criança, entre outras atividades lúdicas, estão os jogos. Piaget identifica três tipos de jogos: jogos com regra, jogos exercícios e jogos simbólicos.

Vygotsky(2009)consideraqueabrincadeira é uma atividade social da criança. Por meio dos jogos, a criança adquire princípios essenciais para a estruturação de sua personalidade e percepção do seu contexto social. Vygotsky explica que por meio de uma conduta imaginária surge a possibilidade da criança dirigir seu comportamento, isso ocorre não apenas pela percepção imediata dos objetos, mas também colocar nessa situação. Desta forma a criança estabelece regras de comportamento no seu cotidiano em situações imaginárias, na evolução do processo da brincadeira podem seguir regras explícitas ou não.

Bomtempo (2007) observa que para Vygotsky, o brincar tem sua origem na situação imaginária criada pela criança, nas quais as vontades irrealizáveis podem ser realizadas. A função do brincar é ao mesmo tempo, construir uma maneira de acomodar a conflitos e frustrações da vida real. Para Piaget (1990), o brincar retrata uma etapa do desenvolvimento da inteligência, marcado pelo domínio da assimilação sobre a acomodação, tendo como função consolidar a experiência vivida.

Afirma Bomtempo (1997) que a partir das abordagens de Piaget e Vygotsky, compreende-se a necessidade da incorporação de jogos, brincadeiras e brinquedos na prática pedagógica, é um recurso rico que pode contribuir para o desenvolvimento infantil. A intervenção do professor é fundamental no processo de ensino aprendizagem, além da interação social ser importante para a aquisição do conhecimento.

Kishimoto (2003), considera o jogo uma atividade lúdica relevante no processo educativo, pois a sua finalidade no ambiente escolar traz muitos benefícios para o processo de ensino-aprendizagem. O jogo é um estímulo natural e influência no processo de desenvolvimento dos esquemas mentais. Seus benefícios permitem a integração de várias ações como: a afetiva, a social motora, a cognitiva, a social e a afetiva. Existem

algumas considerações sobre a função lúdica e educativa do brinquedo. A função lúdica do brinquedo promove prazer, diversão e até mesmo desprazer, quando escolhido voluntariamente, com função educativa o brinquedo ensina qualquer coisa que complete ao indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo.

Segundo Almeida (1995) educar ludicamente não é jogar lições empacotadas para educando aplicar passivamente, educar ludicamente é um ato consciente e planejado, é tornar o sujeito feliz, é seduzir os seres humanos ao prazer de conhecer, é resgatar o verdadeiro sentido da palavra ¨escola¨ lugar de alegria, prazer, satisfação, prazer intelectual e desenvolvimento. Para que o educador atingir esse meio é necessário que o educador repense sobre a sua prática pedagógica, se suas ferramentas pedagógicas estão alcançando objetivos e metas.

Almeida (1995) afirma que a escola e a Educação Infantil devem usar o lúdico amplamente para atuar no desenvolvimento e na aprendizagem da criança. Para manter um equilíbrio com o mundo a criança precisa criar, inventar e brincar, com as atividades lúdicas, jogos e brincadeiras. Desta forma a criança desenvolve seu raciocínio e conduz seu conhecimento de forma descontraída e espontânea.

O JOGO E A BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Cabe aos professores, em sua prática docente, propiciar situações de aprendizagem que levem ao desenvolvimento de habilidades e de conteúdos que possam responder ás necessidades dos alunos ao meio social que habitam.

O grande numero de jogos que são produzidos atualmente no mercado, e elaborados pelas educadoras, sugerem 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 processo de educação infantil no Brasil, correspondente a creches e pré-escolas. Esta modalidade escolar passou a integrar a educação básica brasileira a partir de 1996, quando a Lei n° 9394/96 Lei de diretrizes e bases da educação – LDB, entra em vigor. Após dez anos, em fevereiro de 2006, a lei 11.274 é implementada trazendo algumas alterações a serem feitas na LDB, no que diz respeito à educação básica e aos seus níveis de ensino. Dessa forma a educação infantil seria composta pelas creches, responsáveis pelas crianças de até 3 anos e a pela pré-escola que atuaria com as crianças de 4 e 5 anos. Como o próprio nome da modalidade já diz claramente, a educação infantil tem como centro do seu trabalho as crianças. Levando em consideração que uma parte do seu dia a criança está na escola, para que esse seu direito seja garantido a escola é um dos ambientes a brincadeira também deve acontecer.

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil traz em seu texto diversos

fatores que devem ser contemplados por uma escola de educação infantil e o brincar esta entre eles. Assim: 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.

NEUROPSICOPEDAGOGIA E A 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.

A Pluralidade faz surgir um país feito a muitas mãos, na qualdevido 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.

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.

A Educação Especial é o ramo da Educação que se ocupa do atendimento e

da educação de pessoas com deficiência, preferencialmente em escolas regulares, ou em ambientes especializados tais como escolas para surdos, escolas para cegos ou escolas para atender pessoas com deficiência intelectual. Dependendo do país, a educação especial é feita fora do sistema regular de ensino. Nessa abordagem, as demais necessidades educativas especiais que não se classificam como deficiência não está incluída. Não é o caso do Brasil, que tem uma Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e que inclui outros tipos de alunos, além dos que apresentam deficiências.

A educação especial é uma educação organizada para atender especifica e exclusivamente alunos com determinadas necessidades especiais. Algumas escolas dedicam-se apenas a um tipo de necessidade, enquanto outras se dedicam a vários. O ensino especial tem sido alvo de criticas por não promover o convívio entre as crianças especiais e as demais crianças. Por outro lado, a escola direcionada para a educação especial conta com materiais, equipamentos e professores especializados. O sistema regular de ensino precisa ser adaptado e pedagogicamente transformado para atender de forma inclusiva. O termo "educação especial" denomina tanto uma área de conhecimento quanto um campo de atuação profissional. De um modo geral, a educação especial lida com aqueles fenômenos de ensino e aprendizagem que não têm sido ocupação do sistema de educação regular, porém têm entrado na pauta nas últimas duas décadas, ao movimento de educação inclusiva. Historicamente, a educação especial vem lidando com a educação e aperfeiçoamento de indivíduos que não se beneficiaram dos métodos e procedimentos usados pela educação regular. Dentro de tal conceituação, no Brasil, inclui-se em educação especial desde o ensino de pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, passando pelo ensino de jovens e adultos, alunos do campo, quilombolas e indígenas, até mesmo o ensino de competências profissionais.

Dentre os profissionais que trabalham ou atuam em educação especial, estão educador físico, professor, psicólogo, fisioterapeuta, fonoaudiólogo e terapeuta ocupacional, psicopedagogo, entre outros. Assim, com especial ênfase aos textos de documentos disseminados pela Organização das Nações Unidas, dentre eles, as Normas Uniformes sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência, “nas quais os estados são instados a garantir que a educação de pessoas com deficiência seja parte integrante do sistema educativo” 43 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, de 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.

DEFICIÊNCIAS

Perda parcial (ou total) bilateral de 25 decibéis (dB) ou mais, resultante da média aritmética do audiograma, aferidas nas frequências de 500 Hertz (Hz), 1.000 Hz, 2.000 Hz, 3.000 Hz, 4.000Hz; variando de acordo com o nível ou acuidade auditiva da seguinte forma: - Surdez leve/moderada: perda auditiva de 25 a 70 dB. A pessoa, por meio de uso de Aparelho de Amplificação Sonora Individual – AASI torna-se capaz de processar informações linguísticas pela audição; consequentemente, é capaz de desenvolver a linguagem oral. - Surdez severo-profunda: perda auditiva acima de 71 dB. A pessoa terá dificuldades para desenvolver a linguagem oral espontaneamente. Há necessidade do uso de AASI e/ou implante coclear, bem como de acompanhamento especializado. A pessoa com essa surdez, em geral, utiliza naturalmente a Língua de Sinais.

DEFICIÊNCIA FÍSICA Alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, abrangendo, dentre outras condições, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho das funções.

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL/MENTAL Caracteriza-se por limitações significativas, tanto no funcionamento intelectual como na conduta adaptativa, na forma expressa em habilidades práticas, sociais e conceituais. (SISTEMA AADID, 2010). A Organização Pan-Americana da Saúde e a Organização Mundial da Saúde realizaram um evento em Montreal, Canadá, em outubro de 2004 e,

nessa ocasião, foi aprovado o documento intitulado

DECLARAÇÃO DE MONTREAL SOBRE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL. A mudança de terminologia de deficiência mental para intelectual pretendeu esclarecer que se trata de funcionamento de intelecto e não da mente como um todo. Hoje, cada vez mais se está substituindo o adjetivo mental por intelectual.

DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA É a associação de duas ou mais deficiências primárias (mental/visual/auditiva/física), com comprometimentos que acarretam atrasos no desenvolvimento global e na capacidade adaptativa.

Deficiência Visual 62 É a perda total ou parcial, congênita ou adquirida, variando de acordo com o nível ou acuidade visual, da seguinte forma: - Cegueira: é a perda total ou o resíduo mínimo de visão que leva a pessoa a necessitar do Sistema Braille como meio de leitura e escrita. - Baixa Visão ou Visão Subnormal: é o comprometimento do funcionamento visual de ambos os olhos, mesmo após tratamento ou correção. A pessoa com baixa visão possui resíduos visuais em grau que lhe permite ler textos impressos ampliados ou com uso de recursos ópticos especiais.

SURDOCEGUEIRA É uma deficiência singular que apresenta perdas auditivas e visuais, concomitantemente, em diferentes graus, necessitando desenvolver diferentes formas de comunicação para que a pessoa surdacega possa interagir com a sociedade.

SÍNDROME DE DOWN Alteração genética cromossômica do par 21, que traz, como consequência, características físicas marcantes e implicações tanto para o desenvolvimento fisiológico quanto para a aprendizagem.

São aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais e recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restritas, estereotipadas e repetitivas. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil.

AUTISMO 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, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros.

TRANSTORNO DE APRENDIZAGEM

Atualmente, a descrição dos Transtornos de Aprendizagem é encontrada em manuais internacionais de diagnóstico, tanto no CID-10, elaborado pela Organização Mundial de Saúde (1992), como no DSM-IV, organizado pela Associação Psiquiátrica Americana (1995). Ambos os manuais reconhecem a falta de exatidão do termo "transtorno", justificando seu emprego para evitar problemas ainda maiores, inerentes ao uso das expressões "doença" ou "enfermidade". Os Transtornos de Aprendizagem compreendem

uma inabilidade específica, como, leitura, escrita ou matemática, em indivíduos que apresentam resultados significativamente abaixo do esperado para o seu nível de desenvolvimento, escolaridade e capacidade intelectual. Tanto o CID-10, como o DSM-IV apresentam basicamente três tipos de transtornos específicos: o Transtorno da Leitura, o Transtorno da Matemática, e o Transtorno da Expressão Escrita. A caracterização geral desses transtornos não difere muito entre os dois manuais. O Transtorno da Leitura, também conhecido como dislexia, é um transtorno caracterizado por uma dificuldade específica em compreender palavras escritas. Dessa forma, pode-se afirmar que se trata de um transtorno específico das habilidades de leitura, que sob nenhuma hipótese está relacionado à idade mental, problemas de acuidade visual ou baixo nível de escolaridade. O DSM-IV classifica como critérios diagnósticos para o Transtorno da Leitura.

TRANSTORNO DA MATEMÁTICA

O Transtorno da Matemática, também conhecido como discalculia, não é relacionado à ausência de habilidades matemáticas básicas, como contagem, e, sim, na forma com que a criança associa essas habilidades com o mundo que a cerca. A aquisição de conceitos matemáticos e outras atividades que exigem raciocínio são afetadas nesse transtorno, cuja baixa capacidade para manejar números e conceitos matemáticos não é originada por uma lesão ou outra causa orgânica. Em geral, o Transtorno da Matemática é encontrado em combinação com o Transtorno da Leitura ou Transtorno da Expressão Escrita. O Transtorno da Matemática, segundo o DSM-IV, é caracterizado por: • A capacidade matemática para a realização de operações aritméticas, cálculo e raciocínio matemático, encontra-se substancialmente inferior à média esperada para a idade cronológica, capacidade intelectual e nível de escolaridade do indivíduo. • As dificuldades da capacidade matemática apresentadas pelo indivíduo trazem prejuízos significativos em tarefas da vida diária que exigem tal habilidade. • Em caso de presença de algum deficit sensorial, as dificuldades matemáticas excedem aquelas geralmente a ele associadas. • Diversas habilidades podem estar prejudicadas nesse Transtorno, como as habilidades linguísticas (compreensão e nomeação de termos, operações ou conceitos matemáticos, e transposição de problemas escritos em símbolos matemáticos), perceptuais (reconhecimento de símbolos numéricos ou aritméticos, ou agrupamento de objetos em conjuntos), de atenção (copiar números ou cifras, observar sinais de operação), e matemáticas (dar sequência a etapas matemáticas, contar objetos e aprender tabuadas de multiplicação).

TRANSTORNO DA EXPRESSÃO ESCRITA

Um transtorno apenas de ortografia ou caligrafia, na ausência de outras dificuldades da expressão escrita, em geral, não se presta a um diagnóstico de Transtorno da Expressão Escrita. Nesse transtorno,

geralmente, existe uma combinação de dificuldades na capacidade de compor textos escritos, evidenciada por erros de gramática e pontuação dentro das frases, má organização dos parágrafos, múltiplos erros ortográficos ou fraca caligrafia, na ausência de outros prejuízos na expressão escrita. Em comparação com outros Transtornos de Aprendizagem, sabe-se relativamente menos acerca do Transtorno da Expressão Escrita e sobre o seu tratamento, particularmente quando ocorre na ausência de Transtorno de Leitura. Existem algumas evidências de que deficits de linguagem e percepto-motores podem acompanhar esse transtorno. Os Transtornos da Expressão Escrita, de acordo com os critérios diagnósticos do DSMIV, são:

•A capacidade das habilidades de expressão escrita encontra-se significativamente inferior à média para a idade cronológica, capacidade intelectual e nível de escolaridade do indivíduo.

•A dificuldade na expressão escrita apresentada pelo indivíduo interfere de modo significativo nas atividades cotidianas que requeiram habilidades de escrita, como escrever frases gramaticalmente corretas e parágrafos organizados. •Na presença de algum deficit sensorial, as dificuldades de escrita excedem aquelas habitualmente a ele associadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio de pesquisas em várias fontes como internet, revistas, livros, pesquisas com profissionais da educação Infantil, entre outros, pudemos chegar à conclusão que a neuropsicopedagogia é de grande relevância para o desenvolvimento integral da criança e também para o processo de ensino e aprendizagem

Verificou-se que ela possibilita à criança a oportunidade de realizar as mais diversas experiências e preparar-se para atingir novas em seu desenvolvimento. No entanto cabe à escola se atentar ao desenvolvimento e aprendizado dos alunos cumprindo a função integradora, oferecendo oportunidade para a criança desenvolver seu papel na sociedade, colaborando para uma socialização adequada, por meio de atividades em grupo, atividades recreativas e jogos de forma que capacite o relacionamento e a participação ativa da mesma caracterizando em cada uma o sentimento de sentir-se um ser social.

Nosso o objetivo era investigar qual a importância dos jogos e brincadeiras para Educação Infantil. E por meio desta pesquisa podemos perceber que é de extrema importância que a criança tenha a oportunidade de se desenvolver por meio dos jogos e brincadeiras, pois ambos proporcionam a ampliação das habilidades motoras, e também dos aspectos sociais e emocionais. Cabe também ao profissional da Educação Infantil a responsabilidade em proporcionar momentos bem planejados envolvendo jogos e brincadeira, atuando como organizador participante e observador, dando a oportunidade para que a criança possa criar desenvolvendo sua autonomia.

Ao longo desta Pesquisa foi possível destacar, portanto, a importância em propiciar as crianças situações de jogos e brincadeiras para que as crianças se apropriem de forma

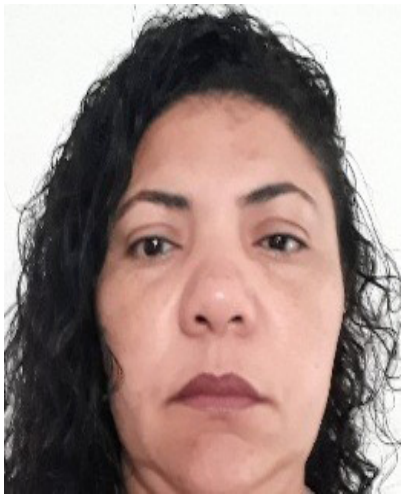
lúdica de conhecimentos diversos. Pois compreendemos que é na Educação Infantil que a criança recebe estímulos para e se nos desenvolverem diferentes aspectos, como: afetivo, motor, cognitivo, entre outros. Nesta perspectiva podemos destacar a importância do ensino infantil, como uma das etapas mais importante para o desenvolvimento integral da criança.

Nesta pesquisa também pudemos observar a relevância que os jogos e brincadeiras têm para que a criança construa seu conhecimento. É uma ferramenta essencial para os professores que queiram inovar sua prática, tenham nos jogos e brincadeiras aliados permanentes, possibilitando às crianças uma forma de desenvolver as suas habilidades intelectuais, sociais e físicas, de forma prazerosa e participativa.

Por meio de pesquisas, e questionários feitos com professores de educação infantil de uma escola publicam e uma escola de uma escola privada pode concluir que todas as professoras de ambas as escolas, concordam com a inserção do jogo como aliado na educação infantil. Todas as professoras entrevistadas concordam que os jogos e brincadeiras realmente contribuem para a construção da inteligência, desde que sejam usados em atividade lúdica prazerosa, respeitando as etapas de desenvolvimento intelectual da criança.

Os benefícios de uma infância bem vivida em termos lúdicos fazem-se sentir ao longo da existência do indivíduo. As múltiplas possibilidades de autoconhecimento possibilitadas pelas brincadeiras contribuem para tornar a criança mais segura, autoconfiante, consciente de seu potencial e de suas limitações.

Também concluímos que os jogos e brincadeiras não são apenas um entretenimento, mas uma atividade que possibilita e facilita a aprendizagem, que muito mais que importante, brincar é essencial na vida das crianças. As contribuições de Piaget afirmam que “os programas lúdicos na escola são berço obrigatório das atividades intelectuais da criança”. Os jogos, os brinquedos e as brincadeiras são sempre elementos fundamentais à infância, na qual o brincar tem função primordial no processo de desenvolvimento da criança, nos primeiros anos de vida.



MAÍSA MOREIRA DE SOUZA

Professora de Ed Inf., (PEI), Ed.inf e Ensino Fundamental (PEIF). Especialista em Neuropsicopedagogia pela Faculdade Campos Elíseos em 2018.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. EDUCAÇÂO LÚDICA: técnicas e jogos pedagógicos São Paulo Loyola, 1995.

ANTUNES, Celso. O Jogo e a Educação infantil.2º Ed. Petrópolis-RJ: Coleção de sala de aula, vol 15, vozes.2004.

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. História da Educação e da Pedagogia. Geral e Brasil. São Paulo: Moderna, 2006.

ARIÉS, Philippe. História Social da Criança e da Família. Rio de Janeiro. LTC, 1978.

ARIÉS, Philippe. História social da criança e da família. 2. Ed. Rio de Janeiro: LTC,1981.

BAQUERO, Ricardo. Vygotsky e a aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BARRETO, Ângela M. R. Situação atual da educação infantil no Brasil. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Subsídios para o recenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil. 2. Coordenação Geral de educação infantil. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1998.

BASTOS. M. H. C. Jardim de Crianças – o pioneirismo do Dr. Menezes Vieira (1875-1887). IN: MONARCHA. C. Educação da infância brasileira 1875 – 1983. Campinas: Autores Associados, 2001.

BITTAR, M; SILVA, J.; MOTA, M. A.C. Formulação e implementação da política de educação infantil no Brasil. In: Educação infantil, política formação e prática docente. Campo Grande, MS: UCDB, 2003.

BOMTEMPO, E. A brincadeira de faz-de-conta: lugar do simbolismo, da representação do imaginário. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.).

Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. Estatuto da criança e do adolescente. 1990. Educação e Pesquisa, São Paulo. (ORG). Letramento: um tema em três gêneros.

O PAPEL DA ARTE-EDUCAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE, AUTOESTIMA E RESPEITO À DIVERSIDADE

RESUMO: O trabalho descreve uma pesquisa a cerca dos aspectos que configuram a formação da identidade e autoestima dos indivíduos, o papel da arte-educação como intermediadora e facilitadora desse processo, além de contextualizar a importância e desdobramentos da construção adequada da identidade, mostrando-a como fundamental elemento para o pleno desenvolvimento do cidadão, já que todas as ações e convicções da vida adulta, tem como pilar a identidade de cada um. Partindo dessas observações ainda explanamos sobre a relação da construção identidade com o respeito à diversidade. Apontando a escola como um local privilegiado de encontro, encontro de pessoas consigo mesmas, com o mundo e a cultura. E por tanto exige que a reflexão sobre as diferenças presenças na escola e na sociedade brasileira deva fazer parte da formação e da prática de todos educadores. Mostrando que a escola que se propõe apenas como transmissora do conhecimento, quando deveria ser facilitadora de sua criação, não está só se apequenando, mas está mutilando o humano.

Palavras-chave: Arte-Educação; Identidade; Autoestima; Diversidade; Representatividade.

INTRODUÇÃO

O presente artigo trata sobre a importância da autoestima no desenvolvimento humano e suas relações. Contextualizando como ocorre a formação da autoestima e identidade.

Ao considerar as especificidades que compõem a diversidade cultural e os caminhos que precisam ser trilhados para a construção do diálogo e para a garantia da cidadania de todos, não podemos nos esquecer da função social e política da escola como uma instituição muito importante em nossa sociedade.

É preciso compreender que a racionalidade científica é importante para os processos formativos e informativos, porém ela não modifica por si só o Imaginário e as representações coletivas negativas que se construíram sobre os direitos, sobre os ditos diferentes, por isso a reflexão sobre as diferenças presenças na escola e na sociedade brasileira devem fazer parte da formação e da prática de todos educadores.

Como elucida Camargo (1989), a arte é uma atividade integradora da personalidade, ao fazer arte a pessoa usa seu corpo, sua percepção, seus conceitos, sua emoção, sua intuição, e tudo isso em uma atividade que não o define a compartimentos, mas ao contrário, integra os vários aspectos da sua personalidade. Além de integrar diversos aspectos da cultura.

Camargo (1989) nos mostra que à medida que vamos tomando contato com outras culturas, vemos como podem ser diferentes as formas de entender o mundo, e como exige esforço mudar o ponto de vista. Demonstrando como única forma de adquirir e integrar esses conhecimentos e ensinamentos sendo por meio da experiência e da reflexão. Enfatizando que experiência só existe em relação a um referencial, e na falta desse os fatos passam despercebidos, não são percebidos como fatos e não entram em nosso campo de visão.

Dessa forma todo trabalho que envolva as artes pode ser valiosa ferramenta para busca de alternativas de superação no contexto da vulnerabilidade social, e construção positiva da identidade, pois o sujeito perceber-se como possuidor de novas possibilidades, fomenta sua autoestima e seu autoconhecimento.

A BUSCA PELA IDENTIDADE E O DESPERTAR DA AUTOESTIMA POR INTERMÉDIO DA ARTE

A contrução da identidade é um processo cultural imprescindível no mundo atual em que o respeito à diversidade constitui-se um dos desafios da formação cidadã.

Segundo Beatriz Alice Kullmann (2016), para isso é preciso promover vivências que possibilitem a formação e transformação de cada um, oportunizar o desenvolvimento de suas habilidades criativas, fomentar o autoconhecimento e despertar sua religiosidade, na busca de uma prática social integradora a educação. Assim, fazer experiências que promovam o ser, fazer e conviver, estimulam a ter contato com o novo, descobrir habilidade e potenciais

desconhecidos, e viabiliza a construção da identidade, segundo Kullmann (2016) ao manusear uma peça virgem, e atribui-lhe cores e formas materializa-se a essência do ser, pois envolve toda sua gama de emoções e percepções por meio desse processo criativo. Qual ele experimenta o resgate da sua autoestima, a consolidação da identidade e o renovar da convivência com o diverso.

Ainda segundo Kullmann (2016) a corporeidade e identidade estão intimamente entrelaçadas. Apontando que o corpo pode surgir como manifestação concreta da identidade de cada um, mas, por outro lado, os valores e pensamentos contemplam a abstração. Por tanto é ainda necessário admitir a possibilidade de conflito entre corpo e a identidade que ele revela, abrindo espaço para discussões imprescindíveis na adolescência, por ser um período de descobertas, como discussões de raça e de gênero, cujo o fortalecimento do adolescente quanto a sua identidade se faz necessário, sobretudo considerando o persistente preconceito a sociedade.

Para Kullmann (2016), adolescência é um período no qual dúvidas, conflitos, ansiedade e inseguranças tomam conta dos pensamentos, e em consequência deles atitudes são tomadas conforme o contexto no qual o adolescente está inserido. Mas nem sempre essas atitudes contribuem positivamente para sua formação, e acabam o impedindo de construir adequadamente sua identidade. Essa construção é fundamental para o pleno desenvolvimento do futuro cidadão, pois todas as ações e convicções da vida adulta tem como pilar a identidade de cada um.

Kullmann (2016) explana que a vida se tece com cores e sombras, formas e linhas, sendo composta por diferentes matrizes que se unem ao ser, e a cada situação, experiência vivida associa-se uma cor, um sentimento e emoção. Nem sempre clara, nem sempre vivida, nem sempre alegre. A magia da arte se faz na possibilidade do refazer, no reconstruir, no recolorir, no transformar o que antes era feio, sombrio, triste, em algo belo, colorido e alegre. Essa nova perspectiva os conforta, motiva e os impulsiona a querer transformar-se, a sentir-se capaz e reconhecer-se como tal.

Dessa forma todo trabalho que envolva as artes pode ser valiosa ferramenta para busca de alternativas de superação no contexto da vulnerabilidade social, pois o sujeito perceber-se como possuidor de novas possibilidades, fomenta sua autoestima e seu autoconhecimento.

A baixa autoestima é um dos fatores que muitas vezes impede o indivíduo de perceber suas possibilidades reais evoluir, justamente por ser um adolescente em um período de transição é frequente encontrar-se desmotivado, apático, com baixa autoestima, a arte propicia o empoderamento da autopercepção de ser capaz, por isso eleva autoestima de cada um que a experimenta.

MAS O QUE É ARTE-EDUCAÇÃO?

Segundo Luiz Camargo (1989), a arte é um fazer que se utiliza de uma gama muito variada de materiais, desde uma simples pedra até o próprio corpo, na criação de

obras relativamente duradouras, como as catedrais ou breves como os movimentos de uma dança, dando forma a multiplicidade de experiências e valores humanos, elevando a consciência de nós mesmos, do outro e do mundo. O fazer artístico envolve criação em vários níveis, técnicas e materiais, além da exploração das potencialidades expressivas dos materiais, suas combinações e etc.

Já educação é um processo de desenvolvimento pessoal, não limitado a uma faixa etária, criança/jovem não limitada único espaço /escola, não limitado a um método ensino, não limitado a um aspecto da personalidade /o pensar.

Camargo (1989) considera que o processo educativo não é limitado a faixa etária criança/jovem já que nosso desenvolvimento não termina com a maturidade biológica. A vida não é um ponto de chegada apenas uma sequência linear criança, jovem, adulto, adulto não é só adulto ele é adulto e também jovem e a criança que ele foi, isso que permite ao arte-educador trabalhar com a criança ou jovem a capacidade de se colocar no lugar da criança poder compartilhar seu ponto de vista, por isso se tornar pueril.

Aprender tem sido identificado como prática escolar, porém vemos que muitas vezes a escola não ensina, mas sim funciona como um sistema fechado, autossuficiente e que existe apenas para sua automanutenção. Alheia ao que se passa em volta, as necessidades das pessoas que participam do processo. Ensina um determinado programa, estuda-se para saber o programa, e saber o programa é condição para passar a um novo programa, e nesse movimento no qual a curiosidade, o prazer e a paixão de conhecer o mundo estão?

Segundo Camargo (1989, p.13): "Tentam explicar o mundo à criança em um quadro negro, e o mundo cheio de interesse, vai ficando reduzido a um círculo de giz, frio e vazio". Camargo (1989) resalta, que o aprender tem sido compreendido como uma prática qual alguém ensina e alguém aprende, acredita-se que para aprender alguma coisa é preciso um intermediário entre a pessoa que aprende e o objeto de conhecimento, mas há muitos aprendizados que não exigem intermediário. Sentar, engatinhar, andar, não se aprende por meio do ensino.

Quando pegamos um pouco de barro na mão aprendemos sobre sua textura, se começarmos a manipulá-lo aprendemos sobre sua plasticidade e sua maleabilidade e isso eu só posso aprender pegando na massa. Ao ler ou ouvir dizer sobre o barro eu recebo informações sobre ele, mas isso não quer dizer que eu tenha aprendido.

O mesmo ocorre quando o aluno repete o que o professor disse, o que está no livro, ele vai bem à prova, passa de ano, e todo mundo acha que o aluno aprendeu. Isso não é aprender, é acumular informações.

A escola tem privilegiado o acúmulo de informações, juntar uma informação com mais uma e mais outra, quase nunca se propõe a compartilhar dados e a tirar conclusões. O que fica a imagem do aprender como arquivar informações. No qual há um que passa informação para o outro, como se passa a água da garrafa para o copo. É como se a criança não pudesse pensar, como se tudo que ela sabe é depender da boa vontade

de alguém que a ensine.

Camargo (1989) explana ainda que o aprender não é limitado ao pensar, pois dos vários aspectos da personalidade decorrem vários tipos de aprendizagem, motora, como aprender a pular, dar cambalhota, etc. Sensorial, aprender a distinguir o azul, amarelo, doce ou salgado, áspero, macio, grave ou agudo. Afetiva, tomar consciência, expressar e compartilhar emoções. Social, aprender a participar de grupos como: família, escola, categoria profissional e etc. Objetiva, perceber, comparar, fazer relações, raciocinar e tirar conclusões, experimentar hipóteses da linguagem, aprender a balbuciar, dizer algumas palavras, construir frases, contar histórias, escrever etc. Intuitiva, aprender a utilizar a intuição. A intuição pode se dirigir ao mundo das formas, a intuição artística, ao mundo dos sentimentos, empatia, ao mundo das ideias, hipóteses, o mundo dos negócios, a intuição, dos investidores, empresários, indústrias, comerciantes e etc.

O PAPEL DA ARTE NA EDUCAÇÃO

Camargo (1989) elucida que a arte é uma atividade integradora da personalidade, que fazendo arte a pessoa usa seu corpo, sua percepção, seus conceitos, sua emoção, sua intuição, e tudo isso em uma atividade que não o define a compartimentos, mas ao contrário, integra os vários aspectos da sua personalidade.

Além de integrar diversos aspectos da cultura. Arte e educação são pontos culturais e precisam ser entendidos no contexto das culturas nas quais surgem, não há uma noção de arte-educação válida para todas as culturas e todos os meios sociais, cultura é universo dos sentidos, o significado é o sentido que o homem projetou no mundo, e está ligado à sua visão de mundo, filosofia, ciência, religião, às relações humanas, organização social, à usos e costumes, ética , educação política em si. É o sentimento que o homem dá ao mundo por meio do seu fazer, arte, técnica, tecnologia, economia, administração. Nós nos movemos no universo do sentido com o mesmo significado da perspectiva de um objeto, que não é apenas uma coisa, um punhado de matéria, um objeto corporifica usos e funções, ele é a expressão do seu processo de produção e carrega consigo os sentidos e funções que nós lhe atribuímos.

Camargo (1989) nos mostra que a medida que vamos tomando contato com outras culturas, vemos como podem ser diferentes as formas de entender o mundo, e como exige esforço mudar o ponto de vista. Demonstrando como única forma de adquirir e integrar esses ensinamentos sendo por meio da experiência e da reflexão. A experiência só existe em relação a um referencial, na falta desse os fatos passam despercebidos, não são percebidos como fatos e não entram em nosso campo de visão.

Além desses aspectos Camargo (1989) aponta a criatividade como essencial em todos os campos do humano: Ciência, esporte, relações interpessoais, etc. Lembrando que a arte não tem o monopólio da criatividade e não basta trabalhar com materiais de arte para se desenvolver a criatividade, que mais importante que os materiais é a postura do educador, ajudar a criança a crescer, acreditar

em si mesma, realizando o seu potencial.

Segundo Camargo (1989, p.20): "Em uma minúscula semente existe o projeto de todo um pomar; Não é preciso ensinar o botão a florescer e frutificar, ela faz tudo isso naturalmente desde que as condições sejam favoráveis."

O educador distraído não percebe a vida que há dentro da criança, ele confunde a criança com uma máquina que precisa ser programada e acaba por reduzi-la a um carimbo repetidor de meia dúzia de desenhos estereotipados, o educador é um parceiro, o parceiro não gera criança, mas ajuda a criança nascer. O educador não gera a expressão da criança, mas ajuda a florescer, o educador humilde que não impõe seus gostos, nem sua visão de mundo, ajuda a frutificar a expressão pessoal de seus alunos.

Além disso, a criatividade em arte nem sempre é transferida para as outras atividades, como por exemplo, criatividade em artes plásticas não implica necessariamente criatividade em música, como criatividade em desenho não significa criatividade em escultura, e etc. como também não asseguram criatividade emocional, financeira ou psicológica.

A visão de homem e visão de mundo educação tradicional que só dá conta de uma pequena parte do humano o pensar, sendo as quatro as principais funções da consciência o perceber, sentir, pensar e intuir.

Para Camargo (1989), pensar também é uma aventura criativa, só não ué para os espalhadores de cultura de segunda mão, considerando a alegação de que à escola cabe apenas a parcela da educação que se chama ensino é uma desculpa inaceitável, a escola que se propõe apenas como transmissora do conhecimento, quando deveria ser facilitadora de sua criação, não está só se apequenando,mas está mutilando o humano.

Segundo Camargo (1989):

A educação não é um processo neutro, as informações fragmentárias que servem para fazer provas, tirar nota passar de ano são esquecidas facilmente, mas as marcas do autoritarismo, inibição, medo de ser, de crescer, de riscar, de se arriscar, custam a sarar e talvez deixe em cicatrizes para sempre. As pessoas absorvem tanto 'eu não tenho jeito para desenho', ' eu só desafino' que assumem essas inibições como limitações pessoais congênitas e não percebem que são limitações impostas de fora para dentro. (CAMARGO, 1989, p.21)

DO DIREITO, RESPEITO À DIVERSIDADE, E ROMPIMENTO DE ESTEREÓTIPOS

Ao refletirmos sobre o direito de igualdade racial no sistema de ensino, o tema de educação pluriétnica ou de educação para igualdade racial mereceu relevo especial na Constituição de 5 de outubro de 1988, refletindo antigas reivindicações das entidades do movimento negro, o texto constitucional estabeleceu ao menos formalmente uma revolucionária configuração para a escola, afim de não apenas assegurar igualdade de condição para o acesso e permanência dos vários grupos étnicos, mas também em termos de redefinir

o tratamento dispensado pelo sistema de ensino à pluralidade racial que caracteriza a sociedade brasileira.

No nível das normas constitucionais observa-se a criação de um leque de preceitos destinados a sanção da discriminação racial, assim é que o preâmbulo da Constituição Federal, conseguindo o repúdio ao preconceito, proíbe o preconceito e qualquer outra forma de discriminação, repulsa ao racismo no âmbito das relações internacionais e prescreve que a lei punirá qualquer forma de discriminação atentatória dos direitos e garantias fundamentais.

A convenção relativa à luta contra a discriminação, no campo de ensino promulgada pelo decreto nº 63223 de 6 de setembro de 1968;Poe exemplo, em seu Artigo I, garante para os fins da presente convenção que o termo discriminação abarca qualquer distinção, exclusão, limitação ou preferência, que por motivo de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião pública ou qualquer outra opinião, de origem nacional ou social, condição econômica ou nascimento, tenha por objeto ou efeito destruir ou alterar a igualdade de tratamento em matéria de ensino e sobretudo privar qualquer pessoa ou grupo de pessoas do acesso aos diversos tipos de grau de ensino.

Para Gomes (2003), a reflexão sobre educação e diversidade cultural não diz respeito apenas ao reconhecimento do outro como diferente, significa pensar a relação entre eu e o outro. Apontando a escola como um dos espaços socioculturais em que as diferenças presenças se encontram, mas questionando: será que essas diferenças têm sido respeitadas? Será que a garantia da educação escolar como direito social possibilita a inclusão de todo tipo de diferença dentro desse espaço?

Para Gomes (2003), a diversidade cultural é muito mais complexa e multifacetada do que pensamos, significa muito mais do que a apologia ao aspecto pluriétnico e pluricultural da nossa sociedade, por isso, a reflexão sobre a diversidade cultural exige de nós um posicionamento crítico e político e um olhar mais ampliado que consiga abarcar os seus múltiplos recortes diante de uma realidade cultural e racialmente miscigenada, como é o caso da sociedade brasileira.

Essa tarefa torna-se ainda mais desafiadora com o reconhecimento dos diversos recortes dentro da ampla temática da diversidade cultural: negros, índios, mulheres, portadores de necessidades especiais, homossexuais, entre outros. Colocar-nos frente a frente com a luta desses e outros grupos em prol do respeito à diferença, coloca-nos também diante do desafio de implementar políticas públicas em que a história e a diferença de cada grupo social e cultural sejam respeitadas dentro das suas especificidades, sem perder o rumo do diálogo, da troca, de experiências e da garantia dos direitos sociais.

Gomes (2003) enfatiza que a luta pelo direito e pelo reconhecimento das diferenças não pode se dar de forma separada, isolada e nem resultar em práticas culturais, políticas e pedagógicas solitárias e excludentes. Ao considerar as especificidades que compõem a diversidade cultural e os caminhos que precisam ser trilhados para a construção do diálogo e para a garantia da cidadania de

todos não podemos nos esquecer da escola como uma instituição muito importante em nossa sociedade.

A função social e política da escola apontada por Gomes (2003) é muito mais do que escolher a metodologia eficaz para a transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados, ou preparar novas gerações para serem inseridas no mercado de trabalho e ou serem aprovadas no vestibular, quando a escola e os educadores as conseguirem superar essa visão, ambos compreenderão que a racionalidade científica é importante para os processos formativos e informativos, porém ela não modifica por si só o Imaginário e as representações coletivas negativas que se construíram sobre os direitos, sobre os ditos diferentes, por isso a reflexão sobre as diferenças presenças na escola e na sociedade brasileira devem fazer parte da formação e da prática de todos educadores e aqueles que se interessam pelos mais diversos tipos de processos educativos.

Mas o que é diversidade? Ao consultarmos o dicionário à procura da definição da palavra diversidade vamos encontrar diferença de semelhança, isso pode nos levar a pensar que a diversidade diz respeito somente aos sinais que podem ser vistos a olho nu, porém se ampliar-nos a nossa visão sobre as diferenças e damos a elas um trato cultural e político, poderemos entendê-la de duas formas, primeiro que as diferenças são construídas culturalmente, tornando-se então empiricamente observáveis. E segundo, as diferenças também são construídas ao longo do processo histórico nas relações sociais e nas relações de poder. Muitas vezes os grupos humanos tornam o outro diferente para fazê-lo inimigo, para dominá-lo, por isso, falar sobre a diversidade cultural não diz respeito apenas ao reconhecimento do outro, significa pensar a relação entre eu e o outro.

E aí está o encantamento da discussão sobre a diversidade, para Gomes (2003) ao considerarmos o outro diferente não deixamos de focar atenção sobre o nosso grupo, a nossa história, ou nosso povo, ou seja, falamos o tempo inteiro em semelhanças e diferenças. Isso nos leva a pensar que ao considerarmos alguém ou alguma coisa diferente, estamos sempre partindo de uma comparação e não é qualquer comparação, geralmente comparamos esse outro com algum tipo de padrão, ou de norma vigente, regente de nosso grupo cultural, ou que esteja próximo de nossa visão de mundo. Esse padrão pode ser de comportamento, de inteligência, de pertença, de beleza, de cultura, de linguagem, de classe social, de raça, de gênero, de idade. Nesse sentido a discussão a respeito da diversidade cultural não pode ficar restrita a análise de um determinado comportamento ou de uma resposta individual, ela precisa incluir e abranger uma discussão política, porque ela diz respeito às relações estabelecidas entre os grupos humanos, e por isso mesmo não está fora das relações de poder. E sim, diz respeito aos padrões e aos valores que regulamentam essas relações.

Gomes (2003), aponta que a escola possui a vantagem de ser uma das instituições sociais em que é possível o encontro das

diferentes presenças, ela é também um espaço sociocultural marcado por símbolos, rituais, crenças, culturas e valores diversos. Os educadores são também profissionais da cultura e não de um padrão único de aluno, de currículo, de conteúdo, de práticas pedagógicas, de atividades escolares. Todas sem exceção, diferentes raça, etnia, nacionalidade, sexo, idade, gênero, crença, classe, todas essas diferenças estão presentes na relação professor-aluno e entre os próprios educadores, nesse sentido podemos afirmar que a reflexão sobre a diversidade cultural nos conduz ao arrependimento do professor ao trato pedagógico da diversidade. É algo complexo, pois ele exige o reconhecimento da diferença e ao mesmo tempo estabelecimento de padrões de respeito, de ética, e de garantia dos direitos sociais, avançar na construção de práticas educativas que contemplem o uno e o múltiplo, significa romper com a ideia de homogeneidade e de uniformização que ainda impera no campo educacional. Representa a entender a educação para além do seu aspecto institucional, e compreender que lá dentro do processo de desenvolvimento humano isso nos coloca diante dos diversos espaços sociais, em que o educativo acontece e nos convida a extrapolar os muros da escola, e a ressignificar a prática educativa, a relação com conhecimento, o currículo e a comunidade escolar, coloca-nos também diante do desafio da mudança de valores de lógicas, e de representações sobre o outro. Especialmente aqueles que fazem parte de grupos historicamente excluídos da sociedade.

Por isso, para Gomes (2003) assumir a diversidade cultural significa muito mais do que um elogio as diferenças, representa não somente fazer uma reflexão mais densa sobre a particularidades dos grupos sociais, mas também implementar políticas públicas, alterar relações de poder, redefinir escolhas, tomar novos rumos, e questionar a nova visão de democracia, já é passada a hora de corrigirmos as desigualdades históricas que incidem sobre o povo negro, construindo políticas públicas específicas para esse segmento étnico-racial, a sociedade brasileira precisa discutir, e implementar ações afirmativas e auditivas. É preciso esclarecer que a implementação dessas políticas está longe de uma prática paternalista, como dizem alguns, implementar ações afirmativas é assumir a nossa diversidade cultural e construir uma sociedade democrática que realmente se paute no direito e na justiça social para todos. Será que estamos dispostos a aceitar esse desafio?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo as articulações dos temas explanados percebemos a importância da escola como mediadora das relações e conhecimentos, refletimos sobre as diferenças presenças na escola, na sociedade brasileira, e sua relação com as transformações políticas, econômicas, e socioculturais dos últimos tempos.

Como ainda contextualizamos a importância da arte no processo educativo. Se a arte está presente em todos os momentos do nosso cotidiano em que medida ela

teria espaço no processo educativo? Qual a sua importância e qual a sua dimensão no desenvolvimento do educando, numa formação do cidadão integral consciente e atuante? Foram algumas das questões que fundamentaram esse estudo.

Vimos que a arte está intimamente ligada ao processo de apreensão da realidade, à maneira como vemos e percebemos o meio em que vivemos, assim como o entendemos, e como o traduzimos para nós mesmo, e para os outros. Vimos que a arte pode ser considerada uma expressão do universo cognitivo e afetivo de cada um. Revelando o que sentimos e pensamos.

E percebemos também a necessidade de se considerar a diversidade e alongar os horizontes da percepção quando trabalhamos com arte, ampliando os referenciais pessoais e instrumentalizando o poder de comparação, tratamento e síntese das informações, ajudando os educandos a resignificarem seus conhecimentos, sentimentos e emoções. Mostrando como nossas percepções nem sempre tem relação da realidade, ou tampouco pode ser considerada como única realidade, pois cada pessoa vê uma coisa de maneira diferente e a reconstrói usando formas, ritmos, linguagens e elementos diversos.

Assim a arte se torna um instrumento de mediação do aprendizado relativo tanto o seu mundo interno quanto externo, e ao mesmo tempo estabelece relações entre o mundo pessoal e o meio que a rodeia cada um, em um diálogo construtivo e ininterrupto, alcançando novos patamares de percepção e consequentemente de ação.

GABRIELA SOUZA SILVA

Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Claretiano (2015); Especialista em Cultura Africana pela Faculdade Campos Elíseos (2018); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEI Cel. José Canavó Filho.

REFERÊNCIAS

CAMARGO, Luís (Org.). Arte-educação: da pré-escola à Universidade - São Paulo: Nobel, 1989.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Diversidade Étinicocultural.In: Marise Nogueira; ADÃO, Jorge Manoel; BARROS, Maria Nascimento(Orgs.).Diversidade na Educação: Reflexões e Experiências.-Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003.P.67-77.

KULLMANN, Beatriz Alice. A Busca pela Identidade e o Despertar da Autoestima através da Arte: Uma Vivência entre Adolescentes em Situação de Vulnerabilidade Social. São Leopoldo: 2016 – Anais do Congresso Latino-Americano de Gênero e Religião. P. 5-13; V.4

MENDES, Zaira Brum. Arte Afro: Abordando Questões sobre Esteriótipos e Autoestima na Educação. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Artes Visuais) – UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

PROSSER, Elisabeth Seraphim. Ensino de Artes-Curitiba: ESD Brasil, 2012

BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo, mostrar a importância do brincar da criança na educação infantil, enfocando o brincar durante o processo de desenvolvimento enquanto ser humano, e a sua contribuição para o desenvolvimento no ensino e a aprendizagem durante a educação infantil, enfatizando, o prazer de descobrir o mundo em que está inserida, por meio da brincadeira, na construção do seu caráter, sua formação moral e social, de acordo com o ambiente no qual se encontra. O grande desafio dos professores de Educação Infantil é proporcionar aulas interessantes e atraentes. Motivo pelo qual, neste trabalho, mostrarei a importância da inclusão de jogos e brincadeiras como estratégias pedagógicas para o professor. O jogo e a brincadeira favorecem a lateralidade, psicomotricidade, coordenação motora, autoestima, ou seja, envolve todo o domínio do esquema corporal. Enfim, são grandes fontes para o desenvolvimento psicomotor do aluno que consequentemente beneficiarão o processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, aplicando jogos e brincadeiras, irá criar um espaço de interação no qual a criança experimenta o mundo e internaliza a compreensão de diversos sentimentos e conhecimentos.

Palavras-chave: Brincar; Aprendizagem; Prática Pedagógica.

INTRODUÇÃO

Brincar é uma importante forma de comunicação, é por meio deste ato que a criança pode reproduzir o seu cotidiano. O ato de brincar possibilita o processo de aprendizagem da criança, pois facilita a construção da reflexão, da autonomia e da criatividade, estabelecendo, desta forma, uma relação estreita entre jogo e aprendizagem.

Normalmente, a aceitação da brincadeira como parte da infância é consequência de uma visão social de que brincar é uma atividade inata, inerente à natureza da criança.

A concepção de educação da criança que a vincula a uma determinada forma de brincar tem origem nas concepções românticas de homem e educação, tendo contribuído também a crescente distinção entre criança e adulto, como categorias sociais como direitos e deveres diversos, que vem sendo construída pelos homens depois da idade média.

Sob a influência dos pensamentos e das filosofias de suas épocas, cada um á sua maneira, os pedagogos Friedrich Froebel (1782-1852), Maria Montessori (1870 – 1909) e Ovide Decroly (1871-1932), elaboraram pesquisas a respeito das crianças pequenas, legando a educação grande contribuição. Com o pensamento de Froebel(1782-1852) inaugurou-se uma educação institucional baseada no brincar. Os médicos que vieram após ele, e se tornaram os primeiros pedagogos da educação pré-escolar a romper com a educação sensorial, baseada na utilização de jogos e materiais didáticos, que traduzia a crença em uma educação natural dos institutos infantis.

No fim do século XIX, o psicólogo e filósofo francês Henri Wallon (1879-1962), o biólogo suíço Jean Piaget (1896-1980) e o psicólogo bielo-russo Lev Vygotsky (1896-1934) buscavam compreender como os pequenos se relacionavam com o mundo e como produziam cultura. Até então, a concepção dominante era de que eles não faziam isso. "Investigando essa faceta do universo infantil, eles concluíram que boa parte da comunicação das crianças com o ambiente se dá por meio da brincadeira e que é dessa maneira que elas se expressam culturalmente".

Wallon (1995) foi o primeiro a quebrar os paradigmas da época ao dizer que a aprendizagem não depende apenas do ensino de conteúdos: para que ela ocorra são necessários afeto e movimento também. Ele afirmava que é preciso ficar atento aos interesses dos pequenos e deixá-los se deslocar livremente para que façam descobertas. Levando em conta que as escolas davam muita importância à inteligência e ao desempenho, propôs que considerassem o ser humano de modo integral. Isso significa introduzir na rotina atividades diversificadas, como jogos. Preocupado com o caráter utilitarista do ensino, Wallon (1995, p. 40) pontuou que a diversão deve ter fins em si mesma, possibilitando às crianças o despertar de capacidades, como a articulação com os colegas, sem preocupações didáticas.

Já Piaget (1998, p. 20), focado no que

os pequenos pensam sobre tempo, espaço e movimento, estudou como diferem as características do brincar de acordo com as faixas etárias. Ele descobriu que, enquanto os menores fazem descobertas com experimentações e atividades repetitivas, os maiores lidam com o desafio de compreender o outro e traçar regras comuns para as brincadeiras.

As pesquisas de Vygotsky(1998, p. 21) apontaram que a produção de cultura depende de processos interpessoais. Ou seja, não cabe apenas ao desenvolvimento de um indivíduo, mas às relações dentro de um grupo. Por isso, destacou a importância do professor como mediador e responsável por ampliar o repertório cultural das crianças. Consciente de que elas se comunicam pelo brincar. Vygotsky(1998) considerou uma intervenção positiva a apresentação de novas brincadeiras e de instrumentos para enriquecê-las. Ele afirmava que um importante papel da escola é desenvolver a autonomia da turma. E, para ele, esse processo depende de intervenções que coloquem elementos desafiadores nas atividades, possibilitando aos pequenos desenvolver essa habilidade.

As brincadeiras são enfocadas como instrumento pedagógico de suma importância no desenvolvimento, na aprendizagem da criança. Estas atividades ajudam a construir conhecimento e ainda proporcionam momentos lúdicos e prazerosos para o desenvolvimento da criança.

HISTÓRIA DO BRINCAR

O brincar está presente em diferentes tempos e lugares e de acordo com o contexto histórico e social que a criança está inserida. A brincadeira é recriada com seu poder de imaginação e criação.

As brincadeiras de outros tempos estão presentes nas vidas das crianças, com diferentes formas de brincar porque hoje, nós temos diferentes espaços geográficos e culturais. Mas que relação podemos fazer do brincar com o desenvolvimento, a aprendizagem, a cultura e como incorporar a brincadeira em nossa prática?

O brincar é natural na vida das crianças. É algo que faz parte do seu cotidiano e se define como espontâneo, prazeroso e sem comprometimento.

As brincadeiras são universais, estão na história da humanidade ao longo dos tempos, fazem parte da cultura de um país, de um povo. Achados arqueológicos do século IV a.C., na Grécia, descobriram bonecos em túmulos de crianças. Há referências a brincadeiras e jogos em obras tão diferentes como a Odisseia de Ulisses e o quadro jogos infantis de Pieter Brughel, pintor do século XVI. Nessa tela, de 1560, são apresentadas cerca de 84 brincadeiras que ainda hoje estão presentes em diversas sociedades. (PEREIRA, 2013, p.10)

Segundo Wajskop (2007, p. 40), a brincadeira, desde a antiguidade, era utilizada como um instrumento para o ensino, contudo, somente depois que se rompeu o pensamento romântico passou-se a valorizar a importância do brincar pois antes, a sociedade via a brincadeira como uma negação ao trabalho e como sinônimo de irreverência e até desinteresse pelo que

é sério. Mas mesmo com o passar do tempo o termo brincar ainda não está tão definido, pois ele varia de acordo com cada contexto, os termos brincar, jogar e atividades lúdicas serão usados como sinônimos.(SILVA E SANTOS, 2009, p. 45)

De acordo com que Machado (2003) diz, a mãe também brinca com seu bebê mesmo antes de ele nascer, pois fica imaginando como será ser mãe, e associa as lembranças de quando brincava com sua boneca. Assim, quando o bebê nasce, já há uma relação criada da mãe para com o bebê e do bebê para com a mãe, pois esse já reconhece sua voz. No princípio, a relação acontece como se o bebê fosse o brinquedo de sua mãe e ao interagir com ele diariamente, a criança vai aprendendo a linguagem do brincar e se apropriando dela. (RYMOVICZ, 2013, p.7)

Dessa forma, a criança se desenvolve por meio das interações que estabelece com os adultos desde muito cedo. A sua experiência sócio-histórica inicia-se nessa interação entre ela, os adultos e o mundo criado por eles, e quando os pais estimulam seus filhos durante a brincadeira, se tornam mediadores do processo de construção do conhecimento, fazendo com que seus filhos passem de um estágio de desenvolvimento para outro.

Para Winnicott (1975, p. 139), “o lugar em que a experiência cultural se localiza está no espaço potencial existente entre o indivíduo e o meio ambiente (originalmente, o objeto)”. Dessa mesma forma ocorre o brincar pois para o autor a experiência criativa começa quando se pratica essa criatividade e isso se manifesta primeiro por meio da brincadeira.

No entanto, para esse autor é importante que o adulto não interfira nesse momento, pois as descobertas e o amadurecimento que o bebê desenvolverá nesse processo serão fundamentais para o começo de sua atividade cultural. Mas, paradoxalmente, Winnicott (1975, p. 32), afirma que, será necessário que o adulto esteja sempre disponível e atento ao bebê, pois a autonomia e a capacidade criadora são desenvolvidas em longo prazo, e para isso o adulto deverá estar presente sempre que solicitado, mas não de forma retaliativa nem invasiva.

É por isso que não se deve pensar que a criança é apenas aprendiz, reprodutora de cultura e conhecimento, um ser frágil e vulnerável, mas, na verdade, ela é tão sujeita quanto o adulto, ela é co-construtora. De acordo com o que Perrotti (1990) diz que, conceituá-la como ser passivo é, infelizmente, normal, pois nunca se considerou que a criança possui cultura própria. Assim, para o autor, a sociedade nega que a criança possua um lugar ativo nessa cultura, sendo essa afirmativa, uma imposição do sistema que visa classificar os indivíduos segundo o nível quantitativo de produção que eles mantenham.

QUEM É A CRIANÇA

Do ponto de vista do senso comum, podemos dizer que a criança é um ser angelical criado por Deus. Mas ampliando esse conceito tradicional, podemos dizer que a criança é um ser especial, em desenvolvimento, ela faz parte de uma sociedade, onde existe uma pluralidade cultural, composta por diversidades entre

elas: a social, a histórica, a econômica, a política e a religiosa. É nesse contexto, que os conhecimentos das diversas áreas são elaborados e vivenciados, pelas crianças que frequentam as instituições educacionais. (SILVA E SANTOS, 2009p, 28)

Para o ECA é considerada criança a pessoa com idade inferior a doze anos e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade culturalmente no Brasil se considera adolescente a partir dos 13 anos. Outra diferença entre a lei e cultura é o Estatuto da Juventude, LEI Nº 12.852, que considera jovem a pessoa até vinte nove anos de idade, mas que culturalmente no Brasil se considera até vinte quatro anos de idade. Para a prática de todos os atos da vida civil, como a assinatura de contratos, é considerado capaz o adolescente emancipado.

Até o século XVI a noção de infância ainda não existia. Historiadores destacam um sentimento de indiferença da sociedade em relação às crianças (palavras como infância e criança nem sequer existiam) que só começa a se modificar no século XVII, quando a sociedade começa a dar importância ao corpo, aos hábitos e a fala das crianças pequena. A partir de então, a ideia da infância como um período com características próprias começa a ser construída. (PERROTTI, 1990, p. 41)

Apesar desse reconhecimento da infância ter se dado no século XVII, apenas no início do século XX o desenvolvimento passou a ser estudado cientificamente. Desde então surgiram várias correntes teóricas que ora explicavam o desenvolvimento como um processo biológico, orientado por um padrão inato, universal para toda a espécie humana, ora como produto da ação modeladora do ambiente.

A passagem de um período etapa de desenvolvimento para outro ocorre quando a atividade principal em determinado momento passa a um segundo plano e surge uma nova atividade dominante.

Estas transições que ocorrem ao longo do processo de desenvolvimento são produzidas por crises e rupturas provocadas por contradições entre o modo como a criança vive em determinado momento e as possibilidades já existentes de superação. É desta contradição que surge a necessidade da passagem para outro período qualitativamente mais complexo.

Do nascimento aos 06 anos a criança passa pelo período da comunicação emocional direta dos bebês com os adultos, a fase objetal-instrumental e período do jogo ou brincadeira, e vivencia o período de transição para a atividade de estudo. Trata-se de um espaço curto de tempo, mas de intensas modificações e que requer ações educativas adequadas dos adultos.

A educação infantil foi sendo constituída a partir da concepção de desenvolvimento pré-escolar, ou se já, um indivíduo em uma fase em que seus conhecimentos ainda maturam e utiliza-se de símbolos ligados à família, além de apresentar uma necessidade lúdica de ligação com o mundo exterior. A identidade em formação faz parte da criança de educação infantil.

Na busca por um conceito de criança de Educação Infantil, ou seja, o que constituiria o indivíduo que se enquadra nas categorias que hoje se convencionou chamar de “criança

em idade pré-escolar", temos que recorrer a diversos autores, sejam eles contemporâneos ou clássicos, para dimensionar a questão da identidade infantil por meio da História e como se chegou à atual visão sócio pedagógica da criança. Oliveira (apud Roman e Steyer) afirma que:

Ao longo dos anos o tratamento da infância tem evoluído, porém ainda existem dificuldades em nossa sociedade em perceber na criança a capacidade de pensar, de querer, de sentir. A tendência é de vê-la apenas como um ser dependente e que precisa ser protegido. A prática de respeito para com a criança enquanto ser importante continua sendo pouco expressiva. Constantemente ela é tratada como um ser acéfalo. Certamente que não pensa como os adultos, pensa dentro de uma realidade (OLIVEIRA, 2001, p.108)

A criança tem seu tempo de aprendizagem e hoje o sistema educacional investe neste aprendizado cada vez mais cedo, a criança entra mais cedo na escola, para justificar seu aprendizado. O que faz com que a criança amadureça mais cedo, tirando um pouco da sua infância.

O desenvolvimento da criança e seu consequente aprendizado ocorrem quando participa ativamente, seja discutindo as regras do jogo, seja propondo soluções para resolvê-los. É de extrema importância que o professor também participe e que proponha desafios em busca de uma solução e de participação coletiva, o papel do educador neste caso será de incentivador da atividade. A intervenção do professor é necessária e conveniente no processo de ensino-aprendizagem, além da interação social, ser indispensável para o desenvolvimento do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredita-se que o lúdico é ao mesmo tempo estratégia e ação, pois implica em diferentes formas de relação do sujeito (a criança) com o objeto (a realidade – o outro, o meio), capaz de conduzir o desenvolvimento e a transformação dos envolvidos no processo educativo. A atual sociedade orgulha-se do progresso científico e tecnológico, no entanto, despreza o progresso humano, que também é gerado a partir da Educação. No Universo infantil, o lúdico aponta como resgate e possibilidade de desenvolver, de forma prazerosa, integralmente esse ser humano, num contexto pedagógico.

O brincar também pode promover a construção do conhecimento, pois o brinquedo apresenta uma função social, uma vez que permite o processo de apreensão, análise, síntese, expressão e comunicação da criança sobre si mesma e o mundo que a rodeia, criando um sentimento e uma identidade pessoal e social, de pertencer e interagir em uma determinada realidade, evoluindo progressivamente da auto esfera (egocentrismo) à microesfera (socialização).

Além da interação, a brincadeira, o brinquedo e o jogo proporcionam, são fundamentais como mecanismo para desenvolver a memória, a linguagem, a atenção, a percepção, a criatividade e habilidade para melhor desenvolver a aprendizagem. Brincando e jogando a criança terá oportunidade de desenvolver

capacidades indispensáveis a sua futura atuação profissional, tais como atenção, afetividade, o hábito de concentrar-se, dentre outras habilidades. Nessa perspectiva, as brincadeiras, os brinquedos e os jogos vêm contribuir significamente para o importante desenvolvimento das estruturas psicológicas e cognitivas do aluno.

Portanto, a introdução de jogos e atividades lúdicas no cotidiano escolar é muito importante, devido à influencia que os mesmos exercem frente aos alunos, pois quando eles estão envolvidos emocionalmente na ação, torna-se mais fácil e dinâmico o processo de ensino e aprendizagem.

Educar é acima de tudo a inter-relação entre os sentimentos, os afetos e a construção do conhecimento. Segundo este processo educativo, a afetividade ganha destaque, pois acreditamos que a interação afetiva ajuda mais a compreender e modificar o raciocínio do aluno. E muitos educadores têm a concepção que se aprende por meio da repetição, não tendo criatividade e nem vontade de tornar a aula mais alegre e interessante, fazendo com que os alunos mantenham distantes, perdendo com isso a afetividade e o carinho que são necessários para a educação.

A criança necessita de estabilidade emocional para se envolver com a aprendizagem. O afeto pode ser uma maneira eficaz de aproximar o sujeito e a ludicidade em parceria com professor-aluno, ajuda a enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. E quando o educador dá ênfase às metodologias que alicerçam as atividades lúdicas, percebe-se um maior encantamento do aluno, pois se aprende brincando.

Assim, a ludicidade tem conquistado um espaço na educação infantil. O brinquedo é a essência da infância e permite um trabalho pedagógico que possibilita a produção de conhecimento da criança. Ela estabelece com o brinquedo uma relação natural e consegue extravasar suas angústias e entusiasmos, suas alegrias e tristezas, suas agressividades e passividades.

A ressignificação do brincar nas instituições de Educação Infantil, sobretudo por parte dos professores, requer estudo e compreensão de que sua intervenção na brincadeira é necessária. Essa intervenção tem de ser pautada na observação das brincadeiras infantis, visando oferecer material adequado e espaço que permita o enriquecimento das competências imaginativas. O brincar deve ser planejado concomitantemente com as outras áreas, pela articulação de temas e projetos que permitam registrar toda a evolução das brincadeiras, bem como aspectos relevantes de linguagem, socialização, atenção e envolvimento pessoal que dão pistas com relação ao ambiente sociocultural no qual a criança está inserida. Pois, como afirma Henri Wallon (1995p. 23) “a estruturação do ambiente escolar, fruto do planejamento, deve conter uma reflexão sobre as oportunidades de interações sociais oferecidas definindo, por exemplo, se serão realizadas individual ou coletivamente (...) lembrando que a escola, ao possibilitar uma vivência social diferente do grupo familiar, desempenha um importante papel na

formação da personalidade da criança”.

LUCIANA XAVIER DE PAULA SANTOS

Licenciatura em Pedagogia, Universidade Bandeirantes de São Paulo (2008); Pós-graduação em Ludopedagogia pela Faculdade Campos Elíseos (2018); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEI Caminho dos Martins.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE.

_____, Estatuto da criança e do adolescente: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

MACHADO, Marina Marcondes. O brinquedo-sucata e a criança. São Paulo: Loyola, 2003. 8ª edição.

OLIVEIRA, Carolina de; RODRIGUES, Darlene Soares; A influência da brincadeira e do jogo na idade pré-escolar. Alunos do terceiro semestre de Pedagogia das Faculdades Integradas do Vale do Ribeira –SCELISUL. Trabalho orientado pela professora Ms. Flávia da Silva Ferreira Asbahr, na disciplina Psicologia da Educação III.

PEREIRA, Karina A.C.G. O Brincar e o descobrir-se na educação infantil. Disponível em: http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0391.html. Acesso em 03 Jan. 2019.

PERROTTI, Edmir. A criança e a produção cultural. In: ZILBERMAN, Regina (org). A produção cultural para a criança. 4. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

PIAGET, J. A psicologia da criança. Ed Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.Leia mais em: http://www.webartigos.com/artigos/a-importancia-de-brincar-na-educacao-infantil/11903/#ixzz4OthWdxiA. Acesso em 03 Jan. 2019;

RYMOVICZ, Marcia Terezinha Pacheco. O Brincar na educação infantil. A compreensão de pais das crianças de 3 anos do CMEI Pedacinho do CEU São Mateus do Sul Paraná. 2013, disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/49917/R%20-%20E%20-%20MARCIA%20TEREZINHA%20PACHECO%20RYMOVICZ.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em 03 Jan. 2019;

SILVA, Aline F. Felix; SANTOS, Ellen C. Machado. A importância do brincar na Educação Infantil. Trabalho de conclusão de curso de especialização em desafios do trabalho cotidiano: a educação das crianças de 0 a 10 anos. Rio de Janeiro: UFFRJ, 2009.

VYGOTSKY, L.S; LURIA, A.R. & LEONTIEV, A.N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

WAJSKOP, Gisela. Brincar na pré-escola. 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

WALLON, H. As origens do caráter. São Paulo: Nova Alexandria, 1934/1995.

WINNICOTT , D. W. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO AMBIENTE ESCOLAR

RESUMO: Numa profunda reflexão e análise sobre as principais dificuldades e desafios encontrados pelos educadores e demais membros das unidades escolares na apropriação de uma educação inclusiva, dentro dos parâmetros educacionais atuais, tendo como base as escolas que trabalham com educação infantil e de ensino fundamental, as pesquisas permeiam por meio de construção de diálogos entre professores, pedagogos, pensadores e demais personagens de atuação para uma percepção contextualizada sobre o assunto. Não obstante para a continuidade dos trabalhos que são garantidos por direitos estabelecidos pela ECA- estatuto da criança e do adolescente, sob a lei n° 8.069/1990 dentre inúmeros outros documentos regulatórios que asseguram atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Portanto, busca-se apenas expor e dialogar sobre a caminhada acerca dos desafios encontrados na implementação de uma educação inclusiva verdadeiramente significativa e funcional para todos os envolvidos no percurso pedagógico de aprendizagem, bem como suas implementações sobre dimensões norteadoras para a execução de tais projetos e atividades. Significando os papéis de todos os membros do círculo responsável pelo aprendizado integral do indivíduo cor-responsabilizando escola, família, Estado etc., de tal modo a apresentar resultados de modo coletivo e partilhado como se faz necessário. As pesquisas de fontes bibliográficas buscam sanar as expectativas e dúvidas que ainda permeiam sobre as estruturas educativas inclusivas no Brasil.

Palavras-chave: Educação; Família; Pedagógico; Diálogo; Inclusiva.

INTRODUÇÃO

Diante das inúmeras percepções de educação e de individualidades de cada educando, permeados sobre uma realidade inclusiva necessária em todos os ambientes, como no âmbito escolar, onde se pressupõe os laços de convivência perpetuados pelos atos de cidadania nas quais as crianças são expostas, saindo de seus ambientes familiares, estimulados a integrar-se e apresentar-se como indivíduo, diferindo de seu primeiro ambiente habitual, de sua casa.

Consta na LDB/ 96 que, a educação especial consiste na educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. Assegura ainda, serviços de apoio e atendimento especializado para alunos inclusos na escola regular, para atender e acompanhar as peculiaridades dessa clientela. 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 do ensino regular. A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. (BRASIL, 1996).

Na garantia de uma socialização iniciada pelo ambiente escolar, por meio da convivência sadia e natural dos indivíduos no espaço coletivo, a integração promovida pela lei da ECA n° 8.069/1990, na garantia da lei básica de acesso à educação de qualidade oferecida pelo Estado, onde todo e qualquer educando possa ter sua entrada e acesso livres. Embora natural e inerente ao ser humano, às estruturas educacionais atuais passam por inúmeros desafios todos os dias que passam desde estrutura física, para formação adequada, por materiais e acessibilidade de recursos. Estes desafios não estão diretamente ligados ou tampouco distantes da situação de integração dos alunos com deficiências no ambiente escolar, estes desafios são diários para quaisquer necessidades que se apresentam na sala de aula das escolas públicas. Porém esses percalços não são de exclusividade da rede pública de ensino, pois, ainda que em âmbito de escolas particulares, nem todos os espaços ou pessoas estão preparadas para lidar com os desafios e descobertas da educação inclusiva, uma vez que existem variações de pessoas, bem como multiplicidade de necessidades.

O ponto de partida para as discussões inicia-se da compreensão sobre os cinco princípios da educação inclusiva, que pressupõe:

1. Toda pessoa tem o direito de acesso à educação
2. Toda pessoa aprende
3. O processo de aprendizagem de cada pessoa é singular
4. O convívio no ambiente escolar comum beneficia todos
5. A educação inclusiva diz respeito a todos

Embora diretamente direcionado para a educação inclusiva de portadores de necessidades, o conceito de inclusão se

aplica a todo e quaisquer indivíduos, visando à individualidade de cada um, e seu tempo específico de aprendizagem. Necessário compreender-se que a educação garantida a todos não restringe limitações físicas e/ou cognitivas, tampouco generaliza os meios de compreensão de cada educando, partindo do pressuposto que independente de se ter ou não alguma deficiência cada aluno tem seu próprio ritmo de aprendizado que deve sempre ser respeitado.

A necessidade de convivência é fundamental para toda e qualquer criança, para que inserida num meio com outros pares possa trocar experiências, dialogar, receber e oferecer estímulos visuais e sonoros e habituar-se à coletividade.

A AÇÕES CONTÍNUAS DE IMPLEMENTAÇÃO DAS DIMENSÕES PARA UM PROJETO INCLUSIVO

Para que projetos voltados para a inclusão tenham bases consistentes e que se sustentem em ações efetivas e ainda que se inter-relacionam, como nas dimensões citadas a seguir: políticas públicas, gestão escolar, estratégias pedagógicas, famílias e parcerias.

As demandas que envolvem as necessidades de articulação entre estas dimensões, que de fato comunicam-se entre si, em que o sucesso dessa relação resulta num trabalho completo e funcional, embora todos os envolvidos tenham suas atuações independentes relacionam-se por meio destas articulações que necessitam de linguagens e visões semelhantes entre si.

Vamos compreender os papéis destas dimensões e como atuam diretamente na interlocução do embasamento para implementação das dimensões no projeto pedagógico escolar verdadeiramente inclusivo.

POLÍTICAS PÚBLICAS

Na intencionalidade de garantir o direito de todos os alunos, o que independe das condições de cada um, para que possam estar juntos, partilhando e participando e consequentemente aprendendo, sem sofrer discriminações, o Ministério de Educação apresenta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, com o objetivo da constituição de políticas públicas na promoção de uma educação de qualidade para todos.

No Art. 3º inciso IV da Constituição Federal de 1988, tem por objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”, no seu artigo 206, Inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, como um dos princípios para o ensino e, garante como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).

Em diversos outros documentos regulatórios como no PNE, Plano Nacional de Educação, na Declaração de Salamanca, pela UNESCO em 1994, também na

Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006, garantem que o Estado deve assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, mais especificamente na declaração de Salamanca fica evidenciado também a necessidade de as escolas serem projetadas com adaptações na edificação, no qual as políticas públicas devem prover a formação de professores voltada à inclusão.

Conseguimos averiguar então as orientações políticas e normativas que visam resguardar e assegurar a permanência com qualidade, dos alunos em processo de inclusão, porém embora existam leis e diretrizes institucionais sobre a garantia de direitos devemos questionar a efetividade da aplicação e execução das mesmas nas unidades educacionais.

Analisamos os espaços físicos como um dos primórdios de base para uma inclusão significativa e nos deparamos com estruturas de escolas muito antigas, que não englobam a visão acessível necessária, tampouco, em alguns casos oferece estrutura para reformas necessárias, obrigando muitas vezes as escolas a transferir turmas inteiras de ambiente visando não prejudicar o acesso de todos. Nas atividades pedagógicas aprofundamos as discussões para as dimensões dentro do ambiente escolar.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS

As estratégias pedagógicas tratam-se da diversidade de procedimentos planejados e aplicados por educadores com a intencionalidade de atingir aos objetivos de ensino propostos, nelas estão envolvidos métodos, técnicas e práticas que são destrinchados de tal modo a acessar, produzir e partilhar conhecimento. Sob o foco da educação inclusiva o ponto de partida advém do contexto de singularidade do sujeito, a fim de explorar suas potencialidades. Importante perceber que as propostas curriculares de modo geral buscam ser únicas para todos os estudantes, porém se fazem necessárias a utilização e planejamento de estratégias diversificadas, a fim de explorar com base nos interesses, habilidades e necessidades individuais, disponibilizando a oferta de iguais condições e efetiva participação para desenvolvimento pleno de todos os indivíduos com e sem deficiências.

Para elaborar e desenvolver estratégias efetivas faz-se necessário a busca e pesquisa pelos eixos de interesse, partindo de seu repertório particular, viabilizando um processo de ensino aprendizagem espontâneo, diverso e carregado de significação. O educador deve se questionar sobre o quão sabem acerca do conteúdo exposto? Como os interesses individuais podem ser explorados como facilitadores no processo de ensino de determinado conteúdo? Ou como partir do conteúdo escolhido para explorar de forma atraente para todos?

Os alunos com NEE precisam, muitas vezes, de usufruir de um conjunto de serviços especializados, pelo que os professores devem relacionar-se e colaborar, sempre que possível, com os professores de educação especial e com outros profissionais de educação, como, por exemplo, com um

psicólogo, um médico, um técnico de serviço social ou um terapeuta. (CORREIA, 2008, p.35).

É de extrema importância observar possíveis barreiras existentes e com isso ampliar os investimentos para uma diversificação de estratégias pedagógicas, nesse desenvolvimento o profissional educacional especializado (AEE) tem extrema importância no auxílio deste processo, também é muito significativa à troca de experiências com demais professores que já tenham desenvolvido trabalhos com pessoas com deficiência, pois, podem enriquecer as pesquisas, uma vez que podemos afirmar que embora no passado se acreditasse que as generalizações de características das pessoas serviam como base para a padronização das estratégias, como se unificassem num mesmo quadro diagnóstico, hoje sabemos que esse pensamento é simplista e não compreende a amplitude e diversidade das necessidades e especificidades de cada indivíduo bem de cada deficiência, pois ainda que apresentando diagnósticos iguais e/ou semelhantes cada indivíduo pode reagir de maneiras distintas aos mesmos estímulos.

Respeitando-se a individualidade de cada educando, bem como levando em consideração seus interesses pode-se desenvolver estratégias voltadas para ao aluno, os desafios de uma não compreensão devem estar atrelados na pesquisa sobre os recursos e métodos, uma estratégia pode ser extremamente eficaz para um, enquanto parece não representar nada para outro, ter a criatividade e a sensibilidade de perceber, adaptar e direcionar o planejamento auxilia na construção contínua do conhecimento. Ressalta-se novamente a necessidade das trocas de experiências entre os envolvidos no planejamento, a fim de moldar estrategicamente o mesmo, levando em consideração as características observadas pelos envolvidos.

Dentro das formatações das estratégias temos o planejamento pedagógico, que tem por finalidade definir os objetivos e meios para orientações dos processos de ensino e aprendizagem este deve sempre ser contínuo e colaborativo, bem como flexível adaptando-se conforme as evoluções e necessidades do grupo, a fim de explorar as potencialidades e estruturar os conteúdos curriculares para conduzir o fazer do percurso pedagógico. Embora este planejamento seja de responsabilidade do professor da sala, não necessita ser uma atividade solitária, o planejamento pode e deve ser colaborativo, podendo contar com a participação de diversos agentes dentro e fora da escola, como por exemplo, as famílias.

Dando corpo à sua fluidez de continuidade, o planejamento não é fixo e imutável, deve acompanhar o desenvolvimento do educando moldando-se conforme as evoluções e necessidades decorrentes de cada estímulo, proposta e/ou atividade implementada, o educador pode e deve ter meios para registrar as percepções de como o indivíduo interage, responde ou assimila os estímulos das atividades propostas com a finalidade de utilizar-se destas interações para a continuidade dos planejamentos.

Dentro dos planejamentos estão inclusos os materiais pedagógicos, que são todos e

quaisquer recursos a serem utilizados em sala de aula para o desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem, para a seleção destes faz-se necessária à compreensão das habilidades e características físicas, sensoriais ou outras na qual os educandos interagem, em especificidade na educação inclusiva levando a singularidade da deficiência como referência também.

O método avaliativo na perspectiva inclusiva equipara-se ao método avaliativo da educação infantil, de forma contínua e contextualizada, levando em consideração as particularidades de cada indivíduo, baseando-se na ampla observação das interações do educando com o meio, suas respostas aos estímulos produzidos, tal qual sua real participação durante o processo e interesse dispensado na execução da mesma.

Importante ressaltar que de nenhuma forma este processo avaliativo tem por visão comparar ou estabelecer parâmetros, expectativas que possam ser tabuladas de forma quantitativa, mas apenas observando o indivíduo e sua própria evolução a partir dos estímulos produzidos das atividades e recursos aplicados. O sistema avaliativo de observação tem por finalidade única e exclusivamente propiciar ao educador subsídios pelos quais possa dar continuidade na elaboração de seus planejamentos tendo como base as funcionalidades das técnicas aplicadas e redirecionando-as de forma ampla visando o melhor desenvolvimento do educando. Existe um instrumento específico para o planejamento e acompanhamento direcionado do processo de desenvolvimento e aprendizagem dos educandos com deficiência, transtornos do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação, o plano educacional individualizado (PEI), que se baseia no percurso individual de cada educando, este instrumento pode e deve ser elaborado de forma colaborativa, e auxilia na articulação do trabalho em conjunto com o atendimento educacional individualizado (AEE), seu uso não é obrigatório no Brasil, porém serve de subsídio amplo no auxílio de fomentação do currículo educacional a ser desenvolvido.

FAMÍLIA

Na seguinte citação:

A metáfora da inclusão é a do caleidoscópio. Esta imagem foi muito bem descrita no que segue: “O caleidoscópio precisa de todos os pedaços que o compõem”. Quando se retira pedaços dele, o desenho se torna menos complexo, menos rico. As crianças se desenvolvem, aprendem e evoluem melhor em um ambiente rico e variado. (FOREST ET LUSTHAUS, 1987).

Podemos perceber a intensa relação direta da participação da família no contexto quanto mais variedade e comunicação entre as esferas de convivência da criança mais significação haverá, na construção de saberes múltiplos que não diferem entre si, o que é partilhado em casa faz conexão com o que é vivenciado no ambiente escolar, bem como nos mais variados locais de convivência social, o que se entende por bagagem conceitual ou conhecimento prévio advém dos contatos prévios que o indivíduo experimenta em suas interações. Os contatos

com o ambiente letrado, as comunicações verbais expressas, hábitos cotidianos etc.

A família representa a primeira interação do educando com o meio social, permeando significativas estruturas de comunicação verbal e não verbal, as compreensões sobre a amplitude das possibilidades e/ou limitações das quais exigem adaptações para o aprendizado do educando. A compreensão dessa dualidade correlata da família e da escola implica na atenção aos meios pelas quais ambos podem se ajudar mutuamente, compreendendo-se que nenhuma é autossuficiente, os resultados dessas interações dependem diretamente de outros aspectos já mencionado como as políticas públicas, bem como contexto cultural, posicionamento econômico dentre outros aspectos sociointeracionistas.

A família é o principal agente de socialização da criança, preside aos processos fundamentais do desenvolvimento psíquico e à organização da vida afetiva e emotiva da criança. Acrescenta ainda, que como agente socializador e educativo primário, ela exerce a primeira e a mais indelével influência sobre a criança. (GIORGI, 1980, p.26).

É na família que a criança encontra seus primeiros desafios, comunicações percepções de coletividade, desenvolvimento afetivo, experimenta suas capacidades físico motoras, quanto á contexto familiar, dizemos o ambiente primário no qual a criança está inserida, bem como aqueles que representam significado na vida da criança. A criança reproduz, reconhece, interage, dialoga, comunica, ainda que dentro de suas limitações físicas, os mais próximos são capazes de perceber as interações com meio desde uma simples mnemônica facial até dialetos específicos do linguajar primitivo.

A parceria entre a família e a escola sempre foi e sempre serão bases sólidas na fomentação de uma educação significativa na vida da criança em formação, isso não difere no processo de educação inclusiva, sendo ainda mais específico no tocante ao respeito de limitações e especificidades de cada indivíduo que vai muito além do diagnóstico médico, em pequenas descobertas que os entes próximos podem partilhar com os educadores na construção de um planejamento individualizado eficaz e significativo para o educando.

GESTÃO ESCOLAR

No que se refere á todas as parcerias necessárias para a construção de uma educação inclusiva, ainda se fazem necessárias às reflexões acerca do ambiente propício bem como o apoio irrestrito aos atuantes diretos que se inter-relacionam com o educando, o que por sua vez necessita de planejamentos estratégicos direcionados a fim de percepcionar o que é fundamental na construção do conhecimento para o educando. Para a efetividade dessas intencionalidades uma gestão participativa, ativa e atuante é de extrema importância:

O diretor deve ser o principal revigorador do comportamento do professor que demonstra pensamentos e ações cooperativas a serviço da inclusão. É comum que os professores temam inovação e assumam riscos que sejam encarados de forma negativa e

com desconfiança pelos pares que estão aferrados aos modelos tradicionais. O diretor é de fundamental importância na superação dessas barreiras previsíveis e pode fazê-lo através de palavras e ações adequadas que reforçam o apoio aos professores. (SAGE, 1999, p. 138).

Um gestor democrático busca manter a comunicação aberta sobre sua equipe, em vista do gestor escolar cuja equipe atua diretamente com seu público e pela qual depende a maior carga das responsabilidades de atuação, sendo eles "a ponta da corda", esse é o professor, que embora possa ter formação específica, bem como conhecimento necessário e/ou experiência na educação inclusiva, o educador precisa e muito de apoio e de subsídios pedagógicos bem direcionados e para que não se sinta só durante a trajetória do percurso pedagógico e perante os desafios que podem e provavelmente vão acontecer. Conforme esses itens:

Abordam claramente o papel dos diretores como agentes promotores da inclusão, criando condições de atendimento adequado a todas as crianças transformando a administração escolar em uma gestão participativa e democrática, em que toda a equipe escolar seja responsável pelo bom andamento da escola e pela satisfação das necessidades de todos os alunos. (CARNEIRO, 2006, p.38)

Os que promovem a inclusão são facilitadores, que oferecem além de recursos, espaço, segurança, confiança e subsídios para que família e professores possam unir-se em prol do desenvolvimento global do educando em suas especificidades, promovendo ainda a oportunidade de socialização ampla de todos os educandos entre si, refletindo uma amostragem de nossa sociedade em suas multiplicidades.

Os meios pelos quais os gestores podem instrumentalizar estas ações são por meio dos documentos pedagógicos, que oficializam a abrangência do trabalho que direcionam o mesmo e que por sua vez oferecem recursos para o aprimoramento e desenvolvimento do planejamento de aula do educador.

Para Silva Júnior (2002, p. 206), o Projeto Político-Pedagógico "indicará as grandes linhas de reflexão e de consideração mantenedoras de suas etapas de trabalho; consubstanciam os valores e critérios determinantes das ações a serem desenvolvidas nos diferentes núcleos da prática escolar". Os objetivos a serem atingidos por meio de uma educação inclusiva verdadeiramente significativa devem levar em consideração os mesmos primórdios para a execução de um projeto político pedagógico orgânico e funcional, deve contar com o processo colaborativo das personagens construtoras, família, comunidade, professores, funcionários e gestão educacional da unidade, sem esse efetivo esforço, não se podem colher os frutos de um desempenho coletivo que foque no indivíduo como centro das ações e provedor de seus conhecimentos.

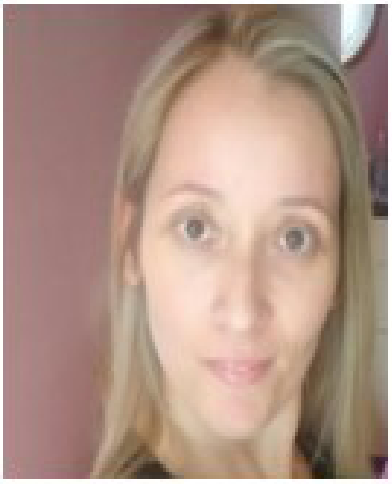
CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início desta pesquisa a percepção de uma educação inclusiva de responsabilidade do educador permeia as expectativas, porém

pode-se notar que além de documentações direcionadas bem como uma reflexão contínua sobre o assunto, o que se entende hoje por educação inclusiva abrange a responsabilização de todos os participantes ativos do contexto de vivências de todo e qualquer educando sendo ele portador de alguma necessidade especial ou não. O indivíduo sendo pertencente à sociedade tem por direitos a garantia de seu bem-estar físico e mental, manutenção de sua saúde, de interagir socialmente, receber formação continuada coerente com sua faixa etária e não privar toda e qualquer pessoa de seus direitos, além de desumano não compreende as constituições brasileiras tal como todos os documentos regulatórios que tratam do indivíduo portador de deficiências.

Ao sentir que o educador não está só nesta empreitada, pode-se verificar também as estratégias que podem servir de subsídios na sua implementação e elaboração de planejamento de aulas e atividades, visando à busca por uma sociedade inclusiva que resguarde os direitos do educando a uma educação de qualidade para todos.

Os papéis ora fragmentados e ora parte de um todo puderam expor as sensibilidades ainda existentes no sistema educacional atual, mas com nuances de esperança, visto que a busca por uma sociedade acessível vem de encontro com tantas outras percepções da escola para a conquista de uma educação integral.



ROSANA KIRILAUSKAS

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Universidade Cidade de São Paulo - UNICID (2007); Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Universidade Cidade de São Paulo – UNICID (2015); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEI Professora Norimar Teixeira.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). 40ª edição São Paulo: Saraiva , 2007.

BRASIL. Estatuto da criança e do adolescente: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº9394/96). 20 de dezembro de 1996.

Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html, em 10/10/2018

CARNEIRO, Relma Urel Carbone. Formação em serviço sobre gestão de escolas inclusivas para diretores de escolas de educação infantil. Tese – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2006

CORREIA, Luís de Miranda. A escola contemporânea e a inclusão dos alunos com NEE- Considerações para uma educação com sucesso. Porto: Porto Editora, 2008.

FOREST, Marsha. et Lusthaus, E. O caleidoscópio: um desafio para o conceito de classificação em cascata. Em: Forest, M. (organizadora) educação-integração. Downsview, Ontário: o Instituto de A. Roeher. Vol. II. 1-16. 1987.

GIORGI, Piero Di. A criança e as suas instituições – a família / a escola. Lisboa. Livros Horizonte, 1980.

OLIVEIRA, José Henrique Barros. Psicologia da educação familiar. Livraria Almedina, Coimbra. 1994.

SAGE, Daniel D. Estratégias administrativas para a realização do ensino inclusivo. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK William (Org.). Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre. Artes Médicas, 1999. p.129-141.

SILVA JUNIOR, Celestino A. O espaço da administração no tempo da gestão. In: MACHADO, Lurdes M.; FERREIRA, Naura S. C. (Orgs.). Políticas e gestão da educação: dois olhares. Rio de Janeiro. DP&A, 2002. p. 199-211.

UNESCO, Declaração de Salamanca. Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Espanha: Conferência Mundial de Educação Especial, 2004.

A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR

RESUMO: Trata-se de uma revisão bibliográfica com o foco voltado a Inclusão Escolar. Dentro desse tema, o objetivo deste trabalho é apresentar e definir as concepções e conceitos que envolvem o termo Inclusão Escolar ao longo dos anos, apresentando a história da Educação Especial no Brasil e conceituando a Deficiência Intelectual. A Deficiência Intelectual não deve ser considerada uma enfermidade ou doença e sim uma limitação. O deficiente intelectual precisa de acompanhamento médico e de estímulos, com trabalhos nas áreas de psicologia, fonoaudiologia e terapia ocupacional. A inclusão dos alunos com deficiência 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. A inclusão é um instrumento extremamente importante na determinação da qualidade de vida da pessoa com Deficiência Intelectual, permitindo que o deficiente seja capaz de acessar os recursos da comunidade e do meio no qual está inserido, contribuindo para o seu desenvolvimento global, reforçarão a sua autonomia e ajudarão a construir a sua cidadania.

Palavras-chave: Deficiência Intelectual; Inclusão Escolar; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objetivo geral pesquisar e conhecer como ocorreu a história da Educação Especial no Brasil e tem como objetivos específicos, apresentar os aspectos da legislação vigente referente ao tema, definir os conceitos de deficiência intelectual, suas causas e formas de diagnóstico.

O primeiro projeto brasileiro voltado à educação de pessoas deficientes, que se tem registro, foi apresentado pelo deputado Comélio França, em 1835, em favor da criação do cargo de professor de primeiras letras para surdos-mudos no Rio de Janeiro e nas demais províncias. Somente em 1854, foi criada a primeira instituição brasileira de atendimento a pessoa com deficiência, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (hoje Instituto Benjamin Constant), no Rio de Janeiro.

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.

Ressalta-se a integração e a normalização colocando o deficiente na corrente da vida, fazendo-o participar de todas as atividades existentes para os considerados normais.

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.

Segundo a Declaração de Salamanca a expressão “necessidades educativas especiais” refere-se a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares. Algumas crianças podem apresentar dificuldades na escola em relação ao ensino e a aprendizagem, sendo considerada com necessidades educacionais especiais. A inclusão dos alunos com deficiência 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.

O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR

A inclusão escolar contribui significativamente para a qualidade de vida da pessoa com Deficiência Intelectual, permitindo o acesso aos recursos necessários para a inclusão na sociedade de uma maneira global, favorecendo o desenvolvimento de maneira que possa exercer a sua autonomia e tornar-se um cidadão.

Como qualquer um de nós, a pessoa com Deficiência Intelectual percebe tudo que se passa ao seu redor. Portanto, devemos criar as oportunidades para que ela possa realizar

todas as atividades que achar interessantes e auxiliá-la no que for possível.

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 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) todos os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos com necessidades especiais:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) engloba acesso e permanência e abrange toda a educação escolar em seus diferentes níveis. Os seus princípios são claros e pautados na igualdade de condições independentemente da deficiência que a pessoa apresente.

Segundo a Declaração de Salamanca a expressão "necessidades educativas especiais" refere-se a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares. Muitas crianças apresentam dificuldades escolares e, consequentemente, têm necessidades educativas especiais, em determinado momento da sua escolaridade.

O termo necessidades educacionais especiais não está relacionado apenas às deficiências, mas a toda e qualquer dificuldade na aprendizagem que o aluno possa apresentar no processo educativo.

A educação especial (evolução do ensino especial) é segundo o que foi dito, um conjunto de meios postos ao serviço das crianças e jovens com necessidades educativas especiais para que eles tenham acesso às aprendizagens. Outros profissionais, outros métodos (nem sempre), outras matérias para aprender (mais curtas, menos exigentes), outros espaços, dentro da escola, mas a maior parte das vezes fora da sala de aula à qual, por direito, pertencem. Uma Educação especial para alunos especiais. (SANCHES, 2006, p. 69)

Segundo Bueno (1993) a educação especial tem cumprido um papel de complementar a educação regular, contribuindo para a democratização do ensino, quando responde aos anseios da clientela que não é capaz de acessar e permanecer no ensino regular, e por outro lado, acaba por legitimar a seleção e segregação presentes no âmbito do ensino regular.

As principais características da inclusão escolar:

Medidas complementares para atender a todos os alunos.

O sistema de ensino é modificado.

A escola deve adaptar-se para atender a todos os alunos.

Pressuposto da heterogeneidade.

O ensino e as práticas pedagógicas são revistos para o sucesso na aprendizagem.

A diferença é tratada como um desafio a ser superado.

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 adaptar-se para atender ao aluno com deficiência, e não mais o aluno deve modificar-se para adequar-se à escola.

A inclusão dos alunos com deficiência 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 os mesmos, nesta visão incluem-se 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.

Pelo contido na Declaração de Salamanca as escolas devem ajustar-se 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 minoritárias etnicamente e culturalmente ou de grupo menos favorecidos.

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.

Os conceitos da integração escolar formaram a base dos conceitos de inclusão escolar, a integração escolar possibilitou a verificação de que é possível ensinar a todos, apesar das diferenças. O grande desafio é a garantia de uma educação inclusiva e satisfatória para todos os alunos com necessidades educacionais especiais, deficientes ou não.

A escola inclusiva é aquela capaz de trabalhar com as diferenças e com a diversidade, não basta "colocar" o aluno com deficiência na sala de aula é necessário saber como lidar e o que fazer com ele. Esperar que este aluno aprenda como os demais, no mesmo ritmo e as mesmas coisas irá causar grandes desilusões ao envolvidos neste processo, o ideal é ter em mente que cada aluno é diferente e consequentemente aprenderá de forma diferenciada, rompendo com o conceito do normal como igual e partindo para o conceito do normal como a diversidade.

A efetiva inclusão escolar traz um conceito muito amplo e exige modificações de conceitos e paradigmas, não é o aluno que deve ajustar-se aos padrões pré-estabelecidos na escola ditos como "normais", com a mudança de paradigma a escola tem o compromisso de ajustar-se aos alunos, atendendo as suas dificuldades e diversidades e garantindo o sucesso na aprendizagem.

A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Os conceitos de Deficiência Intelectual e Doença Mental se confundem, porém temos definições diferentes para os dois termos. Na Deficiência Intelectual a pessoa apresenta um atraso no seu desenvolvimento e dificuldades para realizar tarefas e ações do cotidiano, apresentando um comprometimento cognitivo, que pode prejudicar algumas habilidades de adaptação.

A doença mental é uma doença psiquiátrica e conglomera uma série de condições que podem afetar o desempenho da pessoa nas práticas e no convívio em sociedade. A maior parte destas alterações ocorrem na mente e afetam a percepção da realidade, o paciente com deficiência mental é acompanhado pelo psiquiatra e faz uso de medicamentos específicos para cada caso.

A Deficiência Intelectual é considerada uma limitação e não uma anomalia ou doença. De forma geral, a pessoa com Deficiência Intelectual tem, como qualquer outra, dificuldades e potencialidades. Seu acompanhamento consiste em reforçar e favorecer o desenvolvimento e proporcionar o apoio necessário às suas dificuldades garantindo seu bem-estar e inclusão na sociedade.

[...] a definição proposta em 1992, na nova versão do manual de definição e classificação da American Association on Mental Retardation, que diz: A deficiência mental refere-se a limitações substanciais no desenvolvimento corrente. Caracteriza-se por um funcionamento intelectual significativamente inferior à média, que ocorre juntamente com limitações associadas em duas ou mais das seguintes áreas de habilidades adaptativas possíveis: comunicação, cuidado pessoal, vida doméstica, habilidades sociais, utilização da comunidade, autogoverno, saúde e segurança, habilidades acadêmicas funcionais, lazer e trabalho. A deficiência mental manifesta-se antes dos 18 anos (FIERRO,2004, p. 195).

A pessoa com deficiência intelectual apresenta dificuldade em compreender e realizar atividades da rotina escolar, em alguns casos o deficiente intelectual aparenta menos idade do que tem. A Deficiência Intelectual é resultado, quase sempre, de alterações no desempenho cerebral que podem ser provocados por diferentes fatores, dentre eles: fatores genéticos, problemas durante a gestação, no parto ou até mesmo problemas após o nascimento da criança. É muito difícil diagnosticar a causa da deficiência intelectual e nem sempre se chega a um diagnóstico claro.

Quadro 1 -Manifestações Clínicas e Testes Diagnósticos de Condições Genéticas da Deficiência Intelectual

Tabela 2. Manifestações clínicas e testes diagnósticos de condições genéticas que cursam com deficiência intelectual.

Síndrome genética	Causa	Manifestações clínicas	Teste diagnóstico
Síndrome do miado do gato	Deleção do cromossomo 5p	Microcefalia, pregas epicânticas, choro fraco, *deficit* de crescimento	Cariótipo banda G em sangue periférico
Síndrome de Wolf-Hirschorn	Deleção do cromossomo 4p16.3	Fronte do capacete grego, fenda lábio-palatal, cardiopatia congênita	Cariótipo banda G em sangue periférico
Associação CHARGE	Microduplicação 8q12	Atresia de coanas, cardiopatia congênita, *deficit* de crescimento, hipoplasia genital	FISH* para microdeleção 8q12; MLPA ou *array CGH*
Síndrome de Phelan-Mcdermid	Microdeleção do cromossomo 22q13; mutação gene SHANK3	Hipotonia acentuada, dismorfias menores, epilepsia, transtornos do espectro autista	*Array cgh*† sequenciamento do gene SHANK3
Síndrome de Prader-Willi	Microdeleção do cromossomo 15q11	Hipotonia, olhos amendoados, pinçamentobitemporal, acromicria, deficiência de GH	FISH ou MLPA§ para microdeleção 15q11
Síndrome de Williams	Microdeleção do cromossomo 7q11.23	Baixa estatura, face de "fadinha", voz rouca, estenose aórtica supravalvar, hipercalcemia, hipercalciúria	FISH ou MLPA para microdeleção
Síndrome de Smith Magenis	Deleção do cromossomo 17p11.2	Fronte ampla,fendas oculares obliquas, miopia, distúrbios de comportamento (automutilação) e alterações do ciclo circadiano (sono-vigília)	FISH ou MLPA para microdeleção 17p11.2
Síndrome velocardiofacial (Sd. Shprintzen)	Deleção do cromossomo 22q11.2	Fenda labiopalatal, cardiopatia conotruncal, plaquetopenia, dedos afilados, malformações do sistema nervoso central	FISH paramicrodeleção 22q11.2, *array cgh*
Síndrome de Sotos	Mutações de ponto no gene NSD1	Macrossomia, macrocefalia, leve ptose palbepral, avanço na idade óssea	Sequenciamento do gene NSD1
Síndrome do X Frágil	Repetição do triplete CGG no gene FMR-1 em Xq27	Atraso na linguagem, macrocrania, fronte ampla, flacidez ligamentar, macro-orquidismo, transtorno do espectro autista	Pesquisa do número de repetições CGG por PCR seguido sequenciamento automático
Síndrome de Rett	Mutações no gene MECP2 em Xq28	Regressão neurológica, estabilização do perímetro cefálico, estereotipias de mãos	Sequenciamento do gene MECP2
Defeitos congênitos da glicosilação	Heterogeneidade alélica	Mamilos invertidos, depósitos de gordura em região supraglútea, hipoplasia cerebelar, perda visual, convulsões,	Teste da focalização isoelétrica da transferrina (triagem)
Mucopolissacaridose I	Mutações no gene IDUA	Face infiltrada, baixa estatura, rigidez articular, deformidades esqueléticas, hepatoesplenomegalia, opacificação de córnea	Dosagem da atividade enzimática da alfaiduronidase
Mucopolissacaridose II	Mutações no gene IDS	Face infiltrada, baixa estatura, rigidez articular, deformidades esqueléticas, hepatoesplenomegalia	Dosagem da atividade enzimática da iduronatosulfatase

*FISH: *fluorescent in situ hybridization*; †Array cgh: *comparative genomic hybridization*; §MLPA: *multiple ligant probe amplification*.

Fonte: <http://revista.hupe.uerj.br/imagebank/images/v15n2a13-tab02.jpg> Acesso em 10 dez. 2018.

O atraso no desenvolvimento cognitivo é visto como característica própria da criança que desencadeará lentidão ou mesmo incapacidade para aprendizagem. A literatura tradicional sobre as classificações de deficiência mental contribui para esta visão que os professores e a sociedade em geral tem sobre o deficiente mental. Pessatti (1992) mostra que os níveis de QI constituem-se nos critérios de classificação dos deficientes mentais. Essas classificações expressam uma visão psicrométrica da deficiência e aponta prognósticos desanimadores. O foco do problema é colocado no aluno, no seu desempenho, consolidado o atraso cognitivo como característica individual contribuindo para uma baixa expectativa dos professores em relação a estes alunos (Carneiro, 2006 p. 140- 141).

Segundo Mantoan (1987) novas hipóteses sobre as reações mentais dos deficientes intelectuais às solicitações do meio escolar traz a necessidade da revisão de teorias e conceitos, investigando os diferentes aspectos da inteligência na pessoa com deficiência intelectual. Alguns alunos com deficiência intelectual realizam atividades da rotina escolar, como leitura e escrita, com ou sem ajuda de outra pessoa.

No entanto muitos professores sentem dificuldade em lidar com alunos com deficiência intelectual por não ter conhecimento do problema. Existe uma verdadeira confusão de conceitos em relação à deficiência intelectual, uns chamam atraso mental, deficiência mental, outros conduta atrasada.

O aluno com deficiência intelectual apresenta falta de concentração e o professor deve prever ações para lidar com esta situação e introduzir o aluno no assunto a ser trabalhado para manter o aluno atento. O uso da tecnologia é uma ferramenta que vem contribuindo para melhorar o aprendizado dessas pessoas.

O mercado hoje oferece muitos recursos que ajudam o professor na execução de suas atividades, mas o professor pode começar com recursos simples como recorte e colagem, por exemplo. O importante é não deixar o aluno com deficiência ficar isolado, sem participar do assunto trabalhado com os demais alunos.

Os progressos em neuropsicológica substituem os rótulos qualitativos (idiota, imbecil, débil) ou quantitativos (QI 0 20, 20-50, 50-75, por exemplo) e a psicopedagogia propõe critérios de avaliação e classificação baseados em desempenhos observados nas diversas situações. Mais recentemente, a psicanálise vem contribuindo à produção de relações familiares e sociais capazes de qualificar a deficiência no campo das diversidades humanas, propondo um sistema de estimulação de bebês e produção de vínculos de saúde nas relações familiares e sociais (CECCIM, 2006, p.30).

Segundo Fierro (2004) estudos epidemiológicos revelam que mais da metade dos casos se devem a mais de um fator. Por outro lado, a deficiência mental muitas vezes decorre da interação e/ou da acumulação de vários fatores, biológicos ou psicossociais. Algumas causas, enfim, podem estar na origem da deficiência mental, mas também outros déficits ou transtornos, geralmente

associados à deficiência mental nos casos de plurideficiência, que serão justamente os mais graves ou os mais difíceis de tratar, os de maior complexidade na intervenção profissional e na atividade escolar.

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 a 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 torna-se mais efetiva a partir da Constituição Federal (1988) que promulga que o atendimento educacional especializado à estas pessoas deve ser realizado preferencialmente na rede regular de ensino.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) caracteriza a educação especial como modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino e 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.

A mudança do ensino tradicional para o ensino construtivista veio favorecer a aprendizagem dos alunos com deficiência, este tipo de educação está centrado no desenvolvimento do aluno de acordo com as suas possibilidades e instigando o aluno a avançar em seus conhecimentos, reagindo aos desafios propostos e utilizando-se dos mecanismos intelectuais que possui.

No conceito de inclusão escolar 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 os mesmos, nesta visão incluem-se todas as crianças que possam ter alguma dificuldade de acesso e permanência à escola e não só os deficientes.

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. Foi possível constatar que a Deficiência Intelectual não é uma doença, mas uma limitação.

BÁRBARA CRISTINA DE JESUS ANTUNES

Graduação em Pedagogia pelas Faculdades Campos Salles (2003). Professora de Educação Infantil – no CEI Jardim Rincão.

REFERÊNCIAS

APAE. São Paulo. Sobre a Deficiência Intelectual. Disponível em: <http://www.apaesp.org.br/pt-br/sobre-deficiencia-intelectual/Paginas/default.aspx> Acesso em 10 dez. 2018.

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 05 de outubro de 1988. Brasília, 1988.

BRASIL, MEC. Decreto nº 7611, de 17 de novembro de 2011.

_____, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9394, de 20 de dezembro de 1996.

_____, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 1994.

_____. Subsídios para formulação da política de Educação Especial. Brasília, 1993.

BUENO, José Geraldo Silveira. Educação Especial Brasileira: a integração-segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 1993.

DECLARAÇÃO Mundial sobre Educação para todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtien / Tailândia, 1990.

EDUCAÇÃO ESPECIAL. Política Nacional de Educação Especial. Brasília, 1994.

FIERRO, Alfredo. A deficiência mental. IN COLL, César; et al. Desenvolvimento Psicológico e educação: trad. Fátima Murad. Porto alegre, 2004 ed. Artmed

MANTOAN, M.T.E. Educação de deficientes mentais: O itinerário de uma experiência. Campinas: Unicamp/Faculdade de Educação, 1987, dissertação de mestrado.

SANCHES, Isabel, TEODORO, Antônio. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. Revista Lusófona de Educação, 2006, 8, p. 63-83. Disponível em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n8/n8a05.pdf> Acesso em 10 dez. 2018.

A INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA EM CRIANÇAS COM TDAH

RESUMO: O transtorno do Déficit de Atenção é caracterizado em uma dificuldade de se concentrar e manter a atenção nas atividades que realiza. Sendo essa uma grande preocupação de pais e professores, tais crianças são geralmente diagnosticadas como TDAH e na maioria das vezes devido ao comportamento que apresentam, costumam ser responsáveis pela desordem do ambiente na qual se encontra. Partindo dessa premissa, objetivo desse artigo é analisar os métodos psicopedagógicos para trabalhar com crianças que apresentam Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, no ambiente escolar contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, moral e físico dessas crianças. Ao decorrer, iremos de forma sucinta esclarecer o que é o TDAH em suas especificidades como historicidade, causas e características, falaremos também sobre a psicopedagogia e seu papel no contexto escolar para então discursar sobre as intervenções psicopedagógica aplicadas a crianças no âmbito escolar. Finalizaremos o trabalho expondo nas considerações finais quais foram às contribuições desta pesquisa a todos os que procuram informações sobre este assunto. Ressaltamos ainda que este artigo é resultado de uma pesquisa bibliográfica de diferentes autores na qual se utilizou o levantamento de dados de variadas fontes.

Palavras-chave: TDAH; Intervenção Psicopedagógica; Criança; Escola.

INTRODUÇÃO

A Psicopedagogia tem se desenvolvido como uma forma de vinculação entre a Pedagogia e a Psicologia. Liga-se à Educação como uma ciência auxiliar na compreensão do processo pedagógico. Conforme Scoz (apud BOSSA, 2000, p.57), hoje no Brasil, é uma área que estuda e lida com o processo de aprendizagem e suas dificuldades e, que em sua ação profissional, deve englobar vários campos do conhecimento. Integra, sintetiza, analisa e assinala os fatores que favorecem, intervêm ou prejudicam uma boa aprendizagem escolar.

Segundo Smith, (2001), não é difícil entender a confusão, pois o termo dificuldades de aprendizagem (DIs) refere-se não a um único distúrbio, mas a uma gama de problemas que podem afetar qualquer área do desempenho acadêmico. Muitos aspectos diferentes podem prejudicar o funcionamento cerebral, e os problemas psicológicos podem ser complicados, até certo ponto, por seus ambientes domésticos e escolares. Portanto, a fim de entendermos as dificuldades de aprendizagem plenamente, é necessário compreender como os ambientes domésticos e escolares da criança afetam seu desenvolvimento intelectual e seu potencial para aprendizagem.

De acordo com Vilanova e Gomes (2005), o TDAH ocorre em cerca de 3% a 5% das crianças em idade escolar. É um número bastante elevado, considerando o quanto os sintomas apresentados podem afetar essas crianças em seu cotidiano.

O TDAH caracteriza-se por três sintomas essenciais: a hiperatividade, a impulsividade e distraibilidade excessiva (Braga, 1999). Tais características são naturalmente expressas pelas crianças. Razera (2001) afirma que o comportamento hiperativo é sinal de saúde na infância.

Entretanto, algumas dessas crianças têm dificuldades em se adequar ao cotidiano escolar e em outros ambientes de seu convívio. São excessivamente agitadas, impulsivas e distraídas, apresentando problemas com algumas regras, como por exemplo, ficar sentada numa sala de aula por um longo período de tempo. Não se envolvem em atividades como as outras crianças e, às vezes, até parece que não escutaram nada do que lhes foi dito. Ou seja, ao apresentarem essas características essenciais persistentemente, passa a não ser mais comportamento normal da infância.

Todavia, o que é o TDAH ainda não foi elucidado, sendo sua identificação difícil por a tênue linha com a normalidade. Porém, se criança portadora não é assistida por profissionais orientados, pode vir a apresentar fracasso escolar, problemas na socialização, baixa autoestima, etc. (Razera, 2001).

No caso de muitas das crianças portadoras da síndrome, é necessária uma equipe multiprofissional trabalhando conjuntamente para seu bom desenvolvimento.

Zorzan (2010) e Vilanova e Gomes (2005) afirmam que pode vir apresentar junto com a síndrome problemas de aprendizagem, dificuldades motoras (apraxia), dificuldades

no processamento da fala e percepção visual. Em se tratando de dificuldades de aprendizado, fica presente então, o papel do psicopedagogo.

A literatura ainda não obteve um consenso no que concerne o TDAH, o que é evidente haja vista o grande número de classificações, as quais serão apresentadas no trabalho.

Por tais razões, mostra-se importante a elaboração deste, expondo o que os pesquisadores estão descobrindo sobre a síndrome de forma a contribuir com os psicopedagogos como forma de ajudar os professores na compreensão dos comportamentos e orientá-los no trato com essas crianças e no trabalho clínico elaborando estratégias para autocontrole e melhor aproveitamento das aulas.

Muitos autores acreditam que uma das características do TDAH seja a desatenção. Porém há evidências de que tal problema não exista. A dificuldade está em se manter o foco em apenas um objeto.

O trabalho do psicopedagogo está atrelado a aprendizagem deficitária. Logo, a criança hiperativa só vai para a clínica psicopedagógica se apresentar algum atraso na escola. Defende-se neste artigo, o trabalho do psicopedagogo como agente de estímulo de potenciais, pois as características que prejudicam podem vir a ser encaradas positivamente e colaborar no desempenho escolar e futuro. Este trabalho foi realizado mediante a revisão de literatura.

Assim, o objetivo geral desta pesquisa é definir o TDAH por meio de revisão bibliográfica, colaborando com a atuação dos psicopedagogos no trabalho individual com a criança e na equipe atuante, sendo especificamente o objetivo de provocar o questionamento quanto ao uso excessivo da terapia medicamentosa para crianças portadoras do TDAH e promover o trabalho preventivo do psicopedagogo como meio de evitar sofrimento futuro e buscar a autonomia da criança no aproveitamento de suas próprias características, potencialidades, no autoconhecimento e autocontrole, por fim, proporcionar material para entender do que realmente se trata o TDAH, podendo-se, assim, identificar adequadamente quem são as crianças portadoras.

A apresentação deste estudo justifica-se pelo número crescente de crianças nas clínicas com tais características, muitas vezes com um diagnóstico equivocado ou com professores mal orientados de como lidar com a situação, até mesmo porque ela pode comprometer uma turma inteira dentro da escola.

Nos últimos anos professores, pais e alunos vêm tentando entender o que é dificuldade de aprendizagem, pois muitos dos alunos com dificuldades de aprendizagem são classificados como pouco inteligentes ou preguiçosos. Por mais que as pesquisas tenham se tornado cada vez mais constante, neste assunto, ainda existe pouco entendimento pelo público em geral.

A PSICOPEDAGOGIA

O termo psicopedagogia apresenta-se como uma característica especial. À primeira vista o termo sugere tratar-se de uma aplicação da Psicologia à Pedagogia,

porém tal definição não reflete o significado que esse termo assume em razão do seu nascimento, o da necessidade de uma melhor compreensão do processo de aprendizagem.

Um de seus principais objetivos do surgimento desta área foi investigar as questões da aprendizagem ou do não aprender em algumas crianças.

Os diversos autores que tratam da Psicopedagogia enfatizam o seu caráter interdisciplinar que consiste em criar um objeto novo que não pertence a ninguém. Reconhecer tal caráter significa admitir a sua especificidade enquanto estudo, uma vez que, buscando conhecimento em outros campos como a Psicologia, Psicanálise, Linguística, Fonoaudiologia, Medicina e Pedagogia cria o seu próprio objeto de estudo.

Foi na Europa, no século XIX, que médicos, pedagogos e psiquiatras levantaram a questão do não aprender; entre eles temos Maria Montessori, Decroly, Janine Mery e George Marco. Os dois últimos criaram, na França, o primeiro Centro Médico-Psicopedagógico, articulando conhecimentos de Psicanálise, Pedagogia, Psicologia, Medicina, tentando buscar soluções para as crianças e os adolescentes que apresentavam dificuldades de relacionamento e/ou de aprendizagem na escola ou na família, segundo os padrões da época com o objetivo de reeducá-los para o seu ambiente por meio de um acompanhamento psicopedagógico. (Bossa, 2007)

Historicamente a Psicopedagogia surgiu na fronteira entre a Pedagogia e a Psicologia, a partir das necessidades de atendimento de crianças com distúrbios de aprendizagem, consideradas inaptas dentro do sistema educacional convencional. (Kiguel, 1991, p. 22).

Kiguel (1991) aventa outra possibilidade quanto ao surgimento da Psicopedagogia ao mencionar as tentativas de explicação para o fracasso escolar por outras vias que não a Pedagogia e a Psicopedagogia.

Quanto ao conceito de Psicopedagogia defini-lo não é uma tarefa simples, pois diferentes autores trazem suas contribuições, conforme os referenciais teóricos em que sustentam suas práticas.

Nestas práticas são utilizados recursos diagnósticos, corretores e preventivos próprios; que se dão como caráter preventivo e clínico.

A atuação clínica tem o objetivo de reintegrar o sujeito com problemas de aprendizagens ao processo. Esse atendimento ocorre em consultórios, com conotação mais individual,

Já uma atuação preventiva, tem como meta de refletir e discutir os projetos educacionais, os processos didático-metodológico e dinâmica institucional, melhorando de maneira qualitativa os procedimentos em sala de aula, aas avaliações, os planejamentos e oferecendo assessoramento aos professores, pedagogos ou orientadores. (FAGALI; VALE 2009, p.9-10).

PSICOPEDAGOGIA NO CONTEXTO ESCOLAR

A psiopedagogia institucional em seu caráter preventivo se dispõe a detectar problemas de aprendizagem e resolvê-los,

além de preveni-los evitando que surjam outros, participar da dinâmica das relações da comunidade educativa, objetivando favorecer processos de integração e trocas, realizar orientações metodológicas para o processo ensino aprendizagem.

A psicopedagogia institucional se propõe a estar atenta às inúmeras possibilidades de construção do conhecimento e valorizar o imenso universo de informação que nos circunda. (OLIVEIRA, 2009, p.39)

Diante disso, para Fernández (apud Barbosa, 2001), o espaço da instituição requer maior preparo do psicopedagogo do que o espaço da clínica. Pois na instituição está envolvido o aprendente, o ensinante, as relações entre ambos e seus pares, as famílias e toda a equipe escolar.

No âmbito da instituição escolar, o psicopedagogo atua na base da elaboração de um diagnóstico institucional. Dessa forma ocupam-se da avaliação, compreensão e atuação da aprendizagem numa dinâmica complexa que se caracteriza por diferentes formas de interações individuais e grupais, e por configurações de organizações e funções sociais específicas. O sujeito de aprendizagem é a própria instituição ou grupos que fazem parte desse contexto educacional (Oliveira, 2009)

É sistêmica a abordagem neste trabalho, a qual compreende uma perspectiva contemporânea, que, conforme Gasparian (1997) acompanha o mundo em sua trajetória: da estabilidade, para a instabilidade; do simples para o complexo. Do mundo estável para o mundo do processo; da consideração tanto do aprender como processo, quanto do processo de construção de conhecimento, como ações conjuntas que não se detêm somente ao ensinar.

Conforme Gasparian (apud Oliveira, 2007), o trabalho do psicopedagogo na escola é amplo e complexo, pois envolve vários indivíduos com níveis e funções intelectuais diferentes. Além disso, é papel do psicopedagogo realizar um trabalho de 'higienização' na realidade escolar, especificamente, nos aspectos didático-metodológicos que a compõem:

Temos quer tomar cuidado para não assumir a parte 'doentia' da instituição, tornando-nos um depositário de queixas e lamentações sem poder resolver de modo eficaz o problema colocado, fazendo-nos sentir impotentes e incompetentes. Se a instituição tem essa tendência, devemos fazer com que cada elemento assuma a sua parte. (GASPARIAN, 1997, p.25).

Especificamente, no âmbito da instituição escolar, o psicopedagogo pode contribuir, preventivamente, para melhorar o processo de ensino e a qualidade das aprendizagens, com base em uma visão ética e social, promover aprendizagens cooperativas, em que cada aluno possa atingir seus objetivos de forma colaborativa, tendo a integração, o grupo, o trabalho em equipe como pressuposto par essa aprendizagem; promover a cooperação escola-família com base nos projetos educativos específicos; colaborar com a formação do professor; participar de equipes multidisciplinares, compartilhando dos ideais, procedimentos e materiais didáticos (OLIVEIRA, 2007, p. 49).

Neste sentido, o Psicopedagogo no

contexto escolar assumirá o compromisso com a transformação da realidade escolar, à medida que se propõe a fazer uma reorientação do processo de ensino-aprendizagem refletindo os métodos educativos e numa atitude investigativa descobrir as causas dos problemas de aprendizagem que se apresenta na instituição e que se depara em sala de aula.

É papel do psicopedagogo na instituição conhecer a intencionalidade da escola em que atua por meio do seu projeto político pedagógico, de modo que o permita além de identificar as concepções de aluno e de ensino-aprendizagem que a instituição adota reconstruir esse projeto junto à equipe escolar conduzindo a reflexão e a construção de um ambiente propício à aprendizagem significativa. Além de repensar o fazer pedagógico da escola o psicopedagogo deve ter um olhar atento para entender o sujeito em suas características multidisciplinares, como ser cognoscente envolvido na teia das relações sociais, sendo influenciado por condições orgânicas e culturais.

Além disso, uma das ações do psicopedagogo é a intervenção, que visa fazer a mediação entre os alunos e seus objetos de conhecimentos, trabalhar as relações interpessoais, bem como estimular a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno, numa perspectiva preventiva. Na intervenção, a ação psicopedagógica contribui para o processo educacional, buscando compreendê-lo, explicitá-lo ou modificá-lo. Ao introduzir novos elementos para o sujeito pensar é possível conduzi-lo à quebra de paradigmas anteriormente estabelecidos.

Essa intervenção tem um maior alcance quando realizada no ambiente em que o aluno desenvolve suas atividades e por meio das pessoas que, cotidianamente, se relacionam com ele, uma vez que os processos de aprendizagem se relacionam diretamente com a socialização e integração dos alunos no contexto sócio educacional em que estes estão inseridos. (OLIVEIRA, 2009, p.54)

A atuação psicopedagógica no contexto escolar tem como finalidade básica promover mudanças, tanto nos momentos da intervenção diante dos problemas que a escola apresenta ou que nela se apresentam, como também para melhorar as condições, os recursos e o ensino, realizando a tarefa preventiva. Nesse sentido, deve-se reconhecer que as mudanças se tornam possíveis quando se verificam lacunas, falhas ou identificam-se necessidades. Assim, o compromisso ético-profissional do psicopedagogo se coloca a serviço deste processo de transformação, mesmo que a princípio seja permeado por conflitos ou por tendência dos sujeitos a manter o que está posto.

Assim, ressalta-se a ideia de que o psicopedagogo é aquele que tem o papel de promover o processo de aprendizagem com qualidade no interior de todos os segmentos da escola; obviamente isso acontece em função de que uma instituição que tem o papel de ensinar precisar ser a primeira a apresentar a disposição de aprender.

O PAPEL DA ESCOLA

Crianças com TDAH têm grandes dificuldades de ajustamentos diante as demandas da escola. Um terço ou mais das crianças com TDAH ficam para trás na escola no mínimo uma série durante sua carreira escolar. Frequentemente as notas e os pontos acadêmicos conseguidos estarão abaixo das notas e pontos de seus colegas e complicando este quadro, existe o ato de mais da metade destas crianças com TDAH também apresentam problemas de comportamento opositivo. Isto ajuda a explicar porque algumas destas crianças são suspensas ou até expulsas da escola devido a problemas de condutas.

A capacidade de inovar é essencial na educação está depende da autonomia do estabelecimento de ensino, tanto na gestão dos recursos quanto na gestão da própria escola e na construção do seu projeto pedagógico.

Infelizmente, muitos professores são desinformados sobre o TDAH ou estão desatualizados quanto ao conhecimento do transtorno e seu controle. Não obstante, quando bem orientados podem auxiliar na mudança de comportamento destas crianças, para melhor, é claro.

Cabe à escola inserir-se no movimento global e de renovação cultural. Aproveitar-se de toda a riqueza de informações disponibilizadas pelas novas tecnologias, na sociedade da informação a escola deve servir de bússola para navegar nesse mar de conhecimento, oferecendo uma informação geral, na direção de uma educação integral.

Sabe-se que é muito comum a criança com comportamento diferenciado, encontrar na escola um ambiente favorável, e ela luta contra a intolerância de colegas e professores. Mas como lembra Visca, 1991.

Compete à escola proporcionar as oportunidades para um bom começo, ou seja, para um bom embasamento entre a criança que chega à escola com adultos e às outras crianças que aí estão. Desse relacionamento inicial vai depender a integração da criança no grupo social escolar e também vai depender de sua maior ou menor adaptação ao novo tipo de vida, o gostar ou não gostar da escola e, por extensão, gostar ou não de estudar (VISCA, 1991, p.214)

O ponto de partida está relacionado à estrutura das salas de aula, pois existem várias características na sala de aula que podem necessitar de ajustes.

Um ponto importante é o fato da distribuição das cadeiras em sala de aula. A disposição tradicional das escrivaninhas em filas voltadas para frente da sala é muito melhor do que um arranjo modular na qual várias crianças dividem uma mesa grande, especialmente voltadas umas para as outras enquanto trabalham. Esse arranjo proporciona estímulos interacionais excessivos distraindo a criança com TDAH, fazendo com que ela não preste atenção nem no professor nem no trabalho escolar.

A criança deve ser colocada mais perto da mesa do professor ou próxima de na qual o professor fica a maior parte do tempo. Isso não apenas desencoraja os colegas de classe a darem atenção a criança, fazendo crescer o comportamento disruptivo, mas também

torna mais fácil ao professor monitorar o aluno e aplicá-los multas e recompensas mais rápidas e facilmente.

Uma rotina bem organizada e previsível numa sala de aula, com a disposição de regras pode ser adicionada e é muito útil.

O professor deve mudar os estilos de apresentação das aulas, tarefas e materiais para ajudar a manter o interesse da criança, otimizando a atenção e concentração do TDAH. Tarefas que requerem uma resposta ativa como oposição a passividade permitem também que as crianças com TDAH canalizem melhor seu comportamento disruptivo em respostas construtivas. Em outras palavras forneça a criança com TDAH algo a fazer como parte da aula, determine trabalhos ou atividade, e o comportamento da criança passará a ser um problema menor.

Combinar aulas com momentos breves de exercício físico na sala de aula também pode ser útil. Isso reduz a fadiga e monotonia que crianças com TDAH podem experimentar durante períodos muito extensos de trabalho acadêmico.

O professor deve escalar as matérias acadêmicas mais difíceis para o período da manhã e deixar as atividades não acadêmicas de maiores atividades para o período da tarde, pois a habilidade de concentração de uma criança com TDAH e a inibição do comportamento diminui enormemente no decorrer do dia escolar.

Todo professor é um artista, quando bem orientado certamente será capaz de estabelecer várias adaptações em suas aulas favorecendo o desempenho destes alunos.

CONTRIBUIÇÕES PSICOPEDAGOGICAS A CRIANÇAS COM TDAH NA ESCOLA

Dentro da escola muitas vezes, faltam profissionais altamente qualificados para que se possa trabalhar de forma correta com esses alunos intervinda no seu processo de aprendizagem. E é claro que o professor como o responsável da sala, sozinho e precisando dar conta dos outros alunos na sala com a pressão vindo da diretoria sobre o conteúdo a passar para que se cumpra o objetivo especifico ao final do ano, não tem como dar um ensino diferenciado a essa criança, que muitas vezes mesmo diante do seu tratamento sofre por esses e outros motivos encontrados na escola.

Mais do que importante, é necessário que haja um psicopedagogo na escola para que se possa trabalhar com essas crianças, ao modo em que elas acabem se desenvolvendo e criando certo vinculo diante dessa pessoa, para que consiga haver um processo de aprendizado, não fora da escola, mas que passa a atender esse aluno de acordo com a sua necessidade, que nos dias de hoje fica difícil tratar.

Um dos objetivos da psicopedagoga na escola é justamente forçar não só nos alunos com dificuldades de aprendizagem, como a dislexia ou discalculia, mas também sobre as crianças que sofre com esse transtorno.

Uma das maneiras que se pode utilizar é a aplicação de jogos e brincadeiras para que haja um processo continuo. Lembrando que a maioria dos que possuem o transtorno

são crianças, portanto o uso de recursos como de jogos livres e de regras servem de maior resultado positivo, para o tratamento. A psicomotricidade pode servir como um recurso auto didático para esse processo.

[...] A Psicomotricidade nos enriquece com a ideia do fazer e do conhecer com o corpo. Mostrar ou não mostrar a ação é a psicopedagogia que nos direciona para mostrá-lo ou não mostrar o conhecimento (LEVIN, 2003, p.66).

Podemos destacar também algumas terapias (pisco) motoras, que buscam uma melhora da criança na escola e mesmo em casa, por meio de 'receitas' que visam moldar seu comportamento por meio de exercícios, muitas vezes condicionadores.

Traça-se um perfil psicomotor e se espera que a criança esteja dentro da média, do 'normal'. Se isso não acontece, inicia-se uma maratona de terapias, bem como há uma orientação à escola para que haja uma adequação dessa criança no meio escolar.

A psicomotricidade pode ser um instrumento não para ser trabalhado para o desenvolvimento do corpo em si, mas para o pensamento cognitivo também. A frequência desse distúrbio é maior em meninos do que em meninas, portanto é possível se utilizar toda essa energia existente nos meninos, há favor do seu processo de aprendizagem.

Pode-se reparar que geralmente as crianças hiperativas se desenvolvem melhor durante a aula de educação física, faz os exercícios de forma correta, respeita os professores, às vezes, dão até certa atenção aos amiguinhos que não estão conseguindo fazer a atividade, então por que já aproveitando toda essa energia, para se trabalhar de uma forma diferenciada com esses alunos.

Por meio da educação física, a criança desenvolve suas aptidões perspectivas como meio de ajustamento do comportamento psicomotor. Para que a criança desenvolva o controle mental de sua expressão motora, deverá realizar atividades considerando seus níveis de maturação da biologia.

Com a sua didática é possível recrear, e ao mesmo tempo proporcionar a aprendizagem das crianças em várias atividades esportivas que ajudam na conversação da saúde física, mental e no equilíbrio socioafetivo.

A educação não pode ser totalmente dissociada ao esporte, já que um dos seus objetivos é em consistir em promover a socialização e a interação entre os seus alunos, proporcionando o reconhecimento do esporte.

É um fenômeno cultural que consiste em ações psicomotoras exercidas sobre o ser humano de maneira a favorecer determinados comportamentos permitindo assim, as transformações e as condições sociais.

É claro que tudo isso fica difícil de trabalhar em sala de aula, pois na escola pode ser aplicado como proposta de trabalho, exercida por uma psicopedagoga institucional, que por meio de jogos e brincadeiras, e com isso fazendo a utilização da aula de educação física, como recurso didático para o processo de aprendizagem para as crianças com TDAH. (KISHIMOTO, 2007, p.134)

A concepção que esboçamos apresenta o material pedagógico, como um objeto construído, durante o processo (ensino

aprendizagem), que se funda em três elementos articulados básicos: o objeto pedagógico, a matéria-prima pedagógica e o substrato pedagógico. Com isso queremos dizer que o material pedagógico tem uma concretude ou essência, uma multiplicidade de imagens desta concretude e um símbolo representativo da mesma. (MRECH, 1989, p. 50).

Uma das intervenções que também pode fazer diferença na aprendizagem da criança hiperativa é por meio de oficinas criativas, que consegue envolver o aluno completamente na ação, por que tudo o que é novo e criativo chama a atenção da criança, também podemos trabalhar com a concentração, a coordenação motora, atenção e o mais importante para esses tipos de alunos a criatividade na qual é bem sutil na vida delas.

Essa é uma ótima alternativa na qual a psicopedagogia se envolve, com o objetivo de criar e inovar ações, trabalhando com as crianças. As crianças com TDAH tem uma enorme dificuldade em se concentrar nas coisas que estão acontecendo ao seu redor, com a oficina da argila, ela poderá relaxar e colocar sua criatividade em prática, afinal eles são mais criativos do que qualquer outra criança.

A argila mobiliza a tomada de decisão, trabalha a própria escolha do que se vai fazer e de que maneira. A cada movimento, é preciso fazer inferências na busca daquilo que foi uma escolha, exatamente para transformar em objeto o que se criou e imaginou no nível da representação mental. Aqueles que estão inseguros e temerosos podem ser uma sensação de controle e domínio por meio da argila. Ela constitui um meio que pode ser desmanchado, e que não tem regras especificas definidas para os seus usos. É bastante difícil, cometer erros ao trabalhar com argila. Crianças que precisam fortalecer a sua autoestima experimentam um senso incomparáveis de si próprias por meio do seu uso. (OAKLANDER, 1980, p.85)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

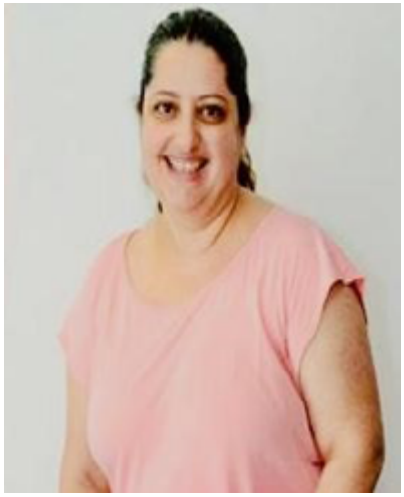
Ao final desse estudo percebe-se que a psicopedagogia é uma área de ampla exploração, partindo muito além do que imaginamos. Por meio do contexto escolar e numa análise mais profunda sobre esse assunto podemos indicar diversas formas de trabalhos, na escola, para que sejam utilizados no processo de aprendizagem, favorecendo o aspecto cognitivo, social comportamental, e de identidade.

Diante do exposto, é importante ressaltar para o psicopedagogo que vai atuar na escola parar para pensar nas diferentes demandas do sistema escolar atual, com o objetivo de tornar sua ação coerente. Mas para isso é necessário que disponha de referencial e instrumentos adequados, pois estes profissionais constituirão a “personalidade” da escola, ou melhor, traduzirão como determinada instituição responde aos desafios que lhe são impostos no cumprimento de sua função de ensinar, envolvendo toda sua estrutura física, administrativa e humana. E ao considerar que a atuação psicopedagógica possibilita levar o sujeito que aprende a tornar-se mais

consciente e ativo no seu próprio processo de aprender, exigem-se do psicopedagogo uma escuta e um olhar diferenciados.

Sendo assim, foi possível identificar durante o estudo, os objetivos apresentados, a vida escolar, os métodos psicopedagógico e também analisar métodos que resultaram em resultados positivos, de acordo com o problema proposto com projeto de pesquisa.

Portanto, espera-se que a atuação psicopedagógica auxilie o ser humano a superar-se nas adversidades por meio da aprendizagem, com base na funcionalidade científica, independente do seu campo de atuação, e que esta atuação seja pautada na orientação ético-profissional, visando à construção do bem-estar no contexto sociocultural em que exerce sua profissão.



SANDRA REGINA GARCIA MEIRIÑO DE JESUS

Graduação em Psicologia pela Universidade de Guarulhos,(1987); Graduação em Pedagogia pela Universidade de Guarulhos,(2007); Especialista em Psicopedagogia Institucional, pela Faculdade Campos Elíseos,(2018); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I no Ceu EMEF Professora Conceição Aparecida de Jesus e no Ceu Cei Azul da Cor do Mar.

REFERÊNCIAS

BOSSA, N, A. A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática, Porto Alegre, Artes médicas, 2000.

BRAGA, Ryon. O comportamento hiperativo na infância. Curitiba: Conscientia, 1999.

FAGALI, E Q. & VALE, Z D R. do. Psicopedagogia Institucional Aplicada: aprendizagem escolar dinâmica e construção na sala de aula. Petrópolis; Vozes, 2009.

KIGUEL, S.M. Abordagem Psicopedagógica de Aprendizagem. In: Scoz,B. et. Al. (org). Psicopedagogia: O caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

KISHIMOTO, T, M. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 2007.

LEVIN, E. A clínica psicomotora: o corpo na linguagem. 5ª ed. Trad. Julieta Jerusalinsky. Petrópolis: Vozes, 2003.

MRECH, Leny M. O espelho partido e a questão da deficiência mental moderada e severa em seu vínculo com as estruturas de alienação no saber. São Paulo, Ipusp, 1989.

OAKLANDER, V. Descobrindo crianças. A abordagem gestáltica com crianças e adolescentes, São Paulo, Summus, 1980.

OLIVEIRA, Marta Kol de. Vigotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-hostórico. São Paulo: Sipione, 2009.

RAZERA, G. Hiperatividade eficaz. São Paulo: Instituto Nacional de Projeciologia e Conscientologia, 2001.

SCOZ, B, Psicologia e realidade escolar: o problema escolar e aprendizagem. Petropolis: Vozes, 2000.

VISCA, J. Psiopedagogia: Novas Contribuições. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1991.

VILANOVA, L C P; GOMES, Marcelo. Transtorno de Défict de Aprendizagem/ Hiperatividade. In: Moraes, M. B. de; Campos, S. O.; Silvestrini, W. S., Guia de Pediatria, Baruri: Manole, 2005.

SMITH, Corine. Dificuldades de aprendizagem de a z/ Corinne Smith e Lisa Strick; tradução Dayse Batista. – Porto Alegre: Artmed, 2001.

ZORZAN, R. T. T. Hiperatividade; um olhar psicopedagógico: São Paulo, 2010.

A MÚSICA: BENEFÍCIOS PARA CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO: O presente artigo é resultado investigativo do professor observando sua prática tendo como objetivo apresentar o benefício que a música traz para as crianças que apresentam deficiência intelectual, trazendo uma abordagem sobre influencia da música no processo educativo, mostrando a integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de interação e comunicação social que conferem caráter significativo à linguagem musical nossos alunos, na sua maioria não tem acesso à Música como meio facilitador de aprendizagem e muitos trazem consigo dificuldades de aprendizagens apresentadas desde o início de suas vidas, cuja superação pode ser motivada por meio da sensibilização que a Música proporciona. Procurando estimular além da sensibilização musical, fatores como as funções mentais superiores: concentração, memória, coordenação motora, socialização, acuidade auditiva e disciplina, a música reflete na aprendizagem dos alunos, pois consideramos que educar é oferecer oportunidades iguais aos diferentes, transmitindo ao indivíduo informações e conhecimentos que os auxiliarão na construção e transformação do seu cotidiano.

Palavras-chave: Música; Linguagem Musical; Deficiência Intelectual; Aprendizagem; Transformação.

INTRODUÇÃO

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 o silêncio.

A música está presente em todas as culturas e nas mais diversas situações: festas e comemorações, rituais religiosos, manifestações cívicas e políticas, sendo, facilitador do processo de aprendizagem, um 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.

Faz parte da educação desde muito tempo, sendo que, já na Grécia antiga, era considerada como fundamental para a formação dos futuros cidadãos, ao lado da Matemática e da Filosofia (BERCHEM, 1992, p. 62).

A investigação visa mostrar as observações das atividades em sala, no qual o principal instrumento para trabalho será a música para estimular cada vez mais as crianças.

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 às necessidades de expressão que passam pelas esferas 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.

O trabalho com música deve considerar, portanto, que ela é um meio de expressão e forma de conhecimento acessível aos bebês, às crianças e aos jovens.

A linguagem musical é excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima e autoconhecimento, além de poderoso meio de integração social.

O envolvimento das crianças com o universo sonoro começa ainda antes do nascimento, pois na fase intrauterina os bebês já convivem com um ambiente de sons provocados pelo corpo da mãe, como o sangue que flui nas veias, na respiração e a movimentação dos intestinos. (BRITO A. Teca, 2013, p.35)

A voz materna também constitui material sonoro especial e referência afetiva para eles.

METODOLOGIA

UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância, em Brasília, Florrance Bauer)

(...) A música atrai a criança, serve de motivação, deixa-a mais atenta e é um instrumento de cidadania, contribuindo para a elevação de sua autoestima. A isso se deve o grande número de projetos de educação por intermédio da música no Brasil e seu sucesso.

Segundo, o Educador Musical Sérgio Henrique Alves de Andrade, a música não está na escola como uma atividade recreativa, mas também na construção do

conhecimento. Ele vê como primordial no projeto, o resgate cultural, e ressalta que (...) as crianças geralmente não tem acesso á musica popular, a diversidade de ritmos. Quando levamos isso para a sala de aula, elas se interessam. (LOUREIRO, 2001, p.533)

No dia a dia da educação infantil brasileira, a música vem atendendo a propósitos diversos, segundo concepções pedagógicas que vigoraram (ou vigoram) em nosso país no decorrer do tempo.

Ainda percebemos fortes resquícios de uma concepção de ensino que utilizou a música ou, melhor dizendo, a canção como suporte para a aquisição de conhecimentos gerais, para a formação de hábitos e atitudes, disciplina, condicionamento da rotina, comemorações da datas diversas etc. Os cantos (ou "musiquinhas", como muitos ainda insistem em dizer) era quase sempre acompanhados de gestos e movimentos que, pela repetição ,tornavam se mecânicos e estereotipados automatizando o que era ou poderia vir a ser expressivo. A música, nesses contextos, era apenas um meio para atingir objetivos considerados adequados á instrução e a formação infantil.

A Escola Nova, que passou a influenciar o ensino brasileiro entre as décadas de 50 e 60, direcionou o ensino de arte para livre expressão e valorização do processo. Promovendo situações para" aprender fazendo", esse movimento introduz mudanças, gerando transformações ,acertos e erros. A crítica à Escola Nova aponta para o espontaneísmo centrado na" valorização extrema do processo sem preocupação com os resultados"(M.C.F.D.Martins,1998,p.11).

Ainda assim, não podemos dizer que tenha se instalado, na área de música, uma postura de efetiva orientação para a criatividade, e, salvo exceções, ocorreram alguns mal-entendidos. De um lado, respeitar o processo criativo foi entendido como deixar fazer qualquer coisa (o "vale-tudismo", como costuma dizer Koellreutter), sem orientação, sistematização e, consequentemente, se ampliação do repertório e das possibilidades expressivas das crianças; por outro lado, integrar diversos modos de realização musical assustava os educadores, que preferiam, então, continuar reproduzindo os mesmos modelos, estratégias, técnicas e procedimentos, que, de modo geral, excluíam a criação.

"Precisamos ensaiar a música do Dia das Mães", dizia a professora, preocupada mais em cumprir seu calendário de eventos do que em fazer música com as crianças. Ao passo que, explorar possibilidades de expressão vocal, corporal ou instrumental e pesquisar, inventar, escutar, e pensar a música ficavam em segundo plano ou, muitas vezes, em plano nenhum.

Ainda hoje, quando a educação infantil, de modo geral, redimensionou conceitos, abordagens e modos de atuação, sob a influência de novas pesquisas e teorias pedagógicas, percebemos que o trabalho com a linguagem musical avança a passos muito lentos rumo a uma transformação conceitual, è comum detectar a existência de certas defasagens entre o trabalho realizado na área de música e aquele efetivado nas demais áreas do conhecimento.

Obviamente, o trabalho realizado na área

da música reflete problemas que somam à ausência de profissionais especializados a pouca (ou nenhuma) formação musical dos educadores responsáveis pela educação infantil, consequência de um sistema educacional que descuidou quase por completo da educação estética de muitas gerações. Reflete. Outro assim, a necessidade de repensar a concepção enraizada, e muitas vezes ultrapassada, que se tem de música, assim como a necessidade de conhecer e respeitar o processo de desenvolvimento musical das crianças.

Para a grande maioria das pessoas, incluindo os educadores e educadoras (especializados ou não), a música era (e é) entendida como "algo pronto", cabendo a nós a tarefa máxima de interpretá-la.

Mas nem tudo é negativo, felizmente. O ensino-aprendizagem na área de música vem recebendo influências das teorias cognitivas em sintonia com procedimentos pedagógicos contemporâneos. Amplia se o número de pesquisas sobre o pensamento e a ação musicais que podem orientar os educadores e gerar contextos significativos de ensino-aprendizagem, que respeitem o modo de perceber, sentir e pensar dos bebês e crianças.

MUSICOTERAPIA: UM CAMINHO PARA O DESENVOLVIMENTO DO DEFICIENTE INTELECTUAL

Os sons da natureza sempre fascinaram e influenciaram profundamente os seres humanos. O terror provocado pelos trovões, à tranquilidade gerada pelo ruído de uma chuva fina, o enlevo produzido pelo canto de um pássaro, o êxtase a que se é conduzido pelo som de uma flauta, todos esses sentimentos são fruto de efeitos inexplicáveis, mas que sempre atraíram e exerceram forte influência sobre o ser humano. A definição oficial, adotada pela Federação Mundial de Musicoterapia, diz: "Musicoterapia" é a utilização da música ou seus elementos (som, ritmo, melodia e harmonia) em um processo destinado a facilitar e promover comunicação, relacionamento, aprendizado, mobilização, expressão, organização e outros objetivos terapêuticos relevantes, a fim de atender às necessidades físicas, mentais, sociais e cognitivas. A Musicoterapia busca desenvolver potenciais ou restaurar funções do indivíduo, para que alcance uma melhor organização intra ou interpessoal e, consequentemente, uma melhor qualidade de vida por meio de prevenção, reabilitação ou tratamento. Nos nossos dias, a musicoterapia é empregada em diferentes tratamentos de anomalias psicofísicas como esquizofrenia e em típicos problemas neurológicos, como a afasia (perda total ou parcial da fala). Também exerce uma grande influência no tratamento de neuroses e no autismo infantil. Recentemente foi divulgada que certa música tem efeitos benéficos no tratamento da crise asmática e da colite nervosa. Em certas clínicas obtiveram-se bons resultados ao incluir concertos musicais no tratamento de doentes mentais com profundas tensões nervosas, em casos de neuroses e depressões.

O musicoterapeuta é responsável inicialmente por cantar e ensinar os

movimentos ao paciente, modulando o fluxo temporal da música para ajustá-la às condições e habilidades do paciente naquele momento, por exemplo, alterando o andamento para se ajustar à condição de coordenação motora do paciente ou suspendendo o fluxo da música para aguardar o paciente realizar a ação motora. Aos poucos, com a repetição do jogo, o paciente irá sincronizar os movimentos com a canção e interagir fisicamente e musicalmente com o terapeuta. Se o paciente for verbal, pode-se solicitar que ele cante junto com o terapeuta, que ele cante sozinho a canção ou que terapeuta e paciente alternem trechos ou frases da canção. Uma vez aprendida a canção e a sequência de movimentos, mesmo que ainda com algumas falhas na realização, o musicoterapeuta pode iniciar variações para explorar uma nova situação e desenvolver interação social, além da atenção, a prontidão para a resposta, a linguagem, a coordenação motora e vários outros elementos. Ele pode, por exemplo, fazer variações de andamento (andamentos mais rápidos ou mais lentos e, até mesmo, acelerando e diminuindo ao longo da atividade), de tonalidade (a cada repetição cantar numa tonalidade diferente) ou mesmo variar os movimentos a serem realizados e cantados. SAMPAIO, R. T. Caberá ao musicoterapeuta, em função dos objetivos clínicos traçados e às condições do paciente decidir quais variações seriam mais pertinentes naquela sessão, indo desde aceitar e lidar com a mudança e o contato físico até cantar as frases completas da canção com boa compreensibilidade da produção vocal, coordenar movimentos áudio-motores, estimular a atenção e a memória, favorecer o engajamento social, treinar a antecipação e a prontidão de respostas, entre vários outros. É importante ressaltar que a atividade descrita acima consiste tão somente em um exemplo de como o desenvolvimento da habilidade de fazer música com o outro pode ser abordado no fazer musicoterapêutico de modo a promover as mudanças necessárias para a melhora clínica do paciente. A abordagem proposta por SAMPAIO (2002) não é uma proposta metodológica fechada, de passos estritamente determinados a serem seguidos. Pelo contrário, trata-se de uma abordagem aberta na qual a cada instante o musicoterapeuta deverá reconhecer o contexto e avaliar quais intervenções são adequadas e necessárias para alcançar o objetivo terapêutico traçado.

RESULTADO DA INVESTIGAÇÃO

O meu interesse pela música se deu quando assumi o cargo de Professor de Educação infantil em 1990,e durante todos esses anos como decorre a aprendizagem por meio da música. Usando a música como o principal objetivo para proporcionar a interação e a comunicação das crianças com a música, buscando estimular a percepção, expressão e aquisição dos significados dos códigos musicais e sociais. Vejo a música como um instrumento facilitador, e de suma importância no processo ensino-aprendizagem das crianças com necessidades educacionais especiais.

Ao observar o aluno G.A.M com aspecto autista, foi notório perceber o seu interesse

pela roda de música, balbuciou, bateu palmas, mesmo não fazendo parte da roda, ele se manteve em pé, mas seus olhinhos percorria toda a roda e conseguia acompanhar o ritmo, e a intensidade da música, deixando-se envolver naquele momento.

No repouso, ao cantar a canção de ninar, toquei-o com as mãos seguindo o ritmo da canção, e logo ele adormeceu calmamente, no qual ele fica muito agitado neste momento da rotina.

A música não somente pode eliciar emoções, mas também mobilizar processos cognitivos complexos como, atenção dividida e sustentada, memória/controle de impulsos, planejamento, execução e controle de ações motoras, entre outras.

Em várias destas funções, um bom desempenho pode ser alcançado por meio da pratica nas atividades musicais sociais, cotidianas... (koelsch,2011,Rodrigues 2012)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que o ensino de música chegue a ser um veiculo de conhecimento e contribuam para uma visão intercultural e alternativa frente a homogeneização da atual cultura global e tecnológica, é necessário partir de uma ideia clara, concreta, que viabilize ações conectadas a vida real. A intencionalidade dirigida e coerente com o universo dos alunos pode levar a integração de capacidades, modos pessoais de pensar, sentir e agir na busca do conhecimento global, novas experiências e vivencias.

Ao concluir esse artigo ficou evidente que a Música proporcionou um grande prazer aos alunos, possibilitando a manifestação de seus sentimentos, movimentos e comunicação expressiva. Os alunos com deficiência intelectual foram atraídos pela música a qual lhes deu prazer e excitação, atraindo os para o mundo escolar dando- lhes motivação para aprender.

A música contribui com desenvolvimento global da criança: físico, motor, cognitivo social, psicológico e desenvolve a criança na sua integralidade.

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.

REFERÊNCIAS

BERCHEM, Th. A missão da Universidade na formação e no desenvolvimento cultural. In: Temas UniversitáriosI. Porto Alegre: PUC/ RS,1992.

BRITO, A TECA . Música na Educação Infantil. 2013; p. 35

LOUREIRO, Alícia Maria. A. O ensino da música no Ensino Fundamental: Um estudo exploratório. 2001, Belo Horizonte. Mestrado em Educação da PUC/ Minas.

RODRIGUES, A. Efeito do Treinamento Musical em Capacidade Cognitivas Visuais: Atenção e memória. 2012

SAMPAIO, A , SAMPAIO R. Apontamentos em Musicoterapia, São Paulo: Apontamentos Editora, 2005, Vol:1

SAMPAIO,R. Novas Perspectivas de Comunicação em Musicoterapia, São Paulo, 2002

TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM

RESUMO: Os Transtornos de Aprendizagem representam uma grande dificuldade nas escolas e no cotidiano de crianças e adolescentes. Estudos comprovam que estes transtornos interferem muito durante o processo de aprendizagem, na linguagem e no rendimento escolar. Os transtornos de aprendizagem sempre aparecem associados a obstáculos nos processos psicológicos e na compreensão do uso da linguagem que são relacionados diretamente ao sistema nervoso central. Portanto, é indispensável que Professores, familiares ou pessoas que participem do dia a dia de crianças com transtornos de aprendizagens tais como dislexia, disgrafia, discalculia, dislalia, disortografia estejam preparados para auxiliá–lo dentro destas dificuldades, para que desta forma a criança possa alcançar seus objetivos, respeitando suas características bem como, suas necessidades. Cabe ao profissional que irá realizar este atendimento promover a criação de contextos educativos e pedagógicos individualizados, para que assim possa estimular o desenvolvimento pessoal e social dentro da realidade de cada criança.

Palavras-chave: Distúrbios; Dificuldades; Transtornos de Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A vida escolar de uma criança é o inicio de grandes desafios, pois além de começar uma nova rotina que promova o seu desenvolvimento pedagógico, ela também vai precisar passar por diversas adaptações com todo o grupo escolar e atividades diárias. Lembrando que o aprendizado de um aluno nunca pode ser colocado como algo genérico, já que cada criança tem o seu tempo de aprendizagem. A não aprendizagem da criança pode ser explicada, por dois fatores, sendo como o primeiro deles de ordem pedagógica quando a dificuldade está especialmente ligada com a maneira de ensino em geral, a forma como os conteúdos estão sendo colocados a esses alunos. O segundo está conectado diretamente ao campo neurológico, no qual o não aprender está ligado ao funcionamento cerebral. Não sendo necessariamente nesta ordem, mas são os dois pontos principais que prejudicam a aprendizagem das crianças.

DISLEXIA

De acordo com a Associação Brasileira de Dislexia, o transtorno acomete de 0,5% a 17% da população mundial, pode manifestar-se em pessoas com inteligência normal ou mesmo superior e persistir na vida adulta. MARIA VARELLA (2011-2018)

A dislexia é um transtorno hereditário, o que justifica o número de pessoas da mesma família com dislexia. Estudos recentes apontam que a dislexia pode estar relacionada com a quantidade da produção de testosterona pela mãe, em uma quantidade muito grande, durante o período de gestação.

A dislexia compromete a capacidade de aprender a ler e escrever e interpretar um texto. É um transtorno genético e hereditário da linguagem, de origem neurobiológica, que se caracteriza pela dificuldade de decodificar o estímulo escrito ou o símbolo gráfico (Cruz, 2009 p. 180).

Sintomas:

Os sintomas surgem a partir dos diferentes graus e de acordo com a gravidade de cada, ficando mais fácil de identificar durante a fase de alfabetização.

As dificuldades mais comuns:

- Dificuldade de ler, escrever e soletrar;
- Dificuldade na compreensão de texto escrito;
- Dificuldade de organização temporal, espacial e coordenação motora;
- Dificuldade em identificar fonemas e associá-los às letras.

Diagnóstico:

Em geral o diagnostico é feito por exclusão o que é preciso uma equipe de profissionais especialistas no caso como: psicólogo, psicopedagogo, fonoaudiólogo e neurologista. Antes de indicar que uma pessoa tem o diagnóstico de dislexia, é preciso descartar qualquer indicação de deficiência visual e auditiva, déficit de atenção, escolarização inadequada, problemas emocionais, psicológicos e socioeconômicos que acabam interferindo na aprendizagem da criança. Ainda não se conhece uma 'cura' para a dislexia, mas o tratamento exige a participação de especialistas da área de pedagogia, fonoaudiologia, psicologia e

medicina.

Recomendações:

A criança ser disléxica, não significa que ela seja menos inteligente, significa que ela possui um distúrbio que pode ser corrigido.

Algumas dificuldades aparecem na alfabetização e só acontecem porque as crianças são muito pequenas e imaturas e não estão prontas para começar o processo de leitura e escrita, por isso é importante observar todos e quaisquer aspectos antes de afirmar um diagnostico de dislexia, é necessário sempre ficar atento caso as dificuldades se mantenham, o ideal é encaminhar a criança para avaliação por profissionais especializados.

Saber que a criança tem dislexia ou as características do distúrbio é sempre o melhor caminho para evitar prejuízos no seu desempenho escolar.

O tratamento da dislexia é um processo longo que exige persistência.

DISGRAFIA

A disgrafia é a alteração da escrita que a afeta na forma ou no significado, sendo do tipo funcional, prende-se com a "codificação escrita (...), com problemas de execução gráfica e de escrita das palavras" (Cruz, 2009, p. 180).

A modificação na parte motora que é responsável por uma caligrafia deficiente, com letras bem pouco diferenciadas, mal elaboradas e mal proporcionadas, provocando um cansaço muscular. A criança, com disgrafia, de uma forma geral, apresenta uma série de sinais e/ou manifestações motoras que indicam a dificuldade da escrita das letras. A partir destes sinais as crianças também podem apresentar uma postura incorreta, por exemplo, como a forma incorreta de segurar o lápis, pressionar muito ou fazer pouca pressão no papel ao escrever e também é preciso ficar atento ao ritmo da escrita que pode ser muito lento ou rápido demais.

Cinel (2003) apresenta os grupos das causas da disgrafia:

- Forma incorreta de segurar o lápis ou a caneta;
- Deficiência da preensão (pressiona muito o papel ao escrever ou pressiona de menos);
- Ritmo de escrita muito lento ou rápido de mais;
- Letras sobrepostas e ilegíveis;
- Letra muito grande;
- Inclinação;
- Traços muito grossos ou suaves de mais.

Problemas associados:

- Biológicos;
- Perturbação da lateralidade, do esquema corporal e das funções perceptivo – motoras;
- Pessoais, imaturidade física e motora;
- Perturbação de eficiência psicomotora (motricidade débil; perturbações ligeiras do equilíbrio e da organização cinético-tónica; instabilidade);
- A orientação inadequada da mudança de letra de imprensa para letra cursiva;
- O excesso na qualidade ou rapidez, a prática da escrita como atividade isolada das exigências gráficas.

Sugestões:

- Incentivar a expressão por intermédio de diferentes materiais;
- Realizar situações em que a criança utilize à escrita (ex.: escrever pequenos recados);
- Atividades em que a criança possa recortar desenhos e figuras, fazer colagens e picotar;

DISLALIA

A dislalia é um transtorno que afeta diretamente a fala, caracterizado pela dificuldade em pronunciar as palavras. Consiste na má articulação das palavras, seja omitindo, acrescentando, trocando ou ainda distorcendo os fonemas.

Causa:

Crianças que usam chupeta e mamadeira por um tempo prolongado, chupam dedo ou mesmo aquelas que mamam pouco tempo no peito. Estas crianças podem apresentar alguns aspectos de dislalia, mas não se pode afirmar que tenha uma ligação direta, mas é inegável que estas crianças acabem apresentando flacidez muscular. A dislalia pode ser prevenida por mães bem orientadas durante a amamentação e no pré-natal.

Algumas crianças apresentam línguas hipotônicas (flácidas), o que às vezes causam alterações em sua arcada dentária ou ainda mostram falhas na pronúncia, isso acontece devido á má postura e respiração. Essas crianças necessitam de terapia, que deve haver um procedimento diferente de terapia para cada uma, o fonoaudiólogo é quem atua sobre a falha e as dificuldades da fala, usando de preferência atividades e meios lúdicos para que possa ampliar a possibilidade de utilização dos sons.

É importante reforçar que até os quatro anos os erros na linguagem são normais, mas depois dessa fase a criança pode ter alguns problemas caso continue a falar errado.

A dislalia, na troca de fonemas (sons das letras) também pode afetar a escrita. Um caso característico que está presente diariamente na vida de algumas crianças é o personagem Cebolinha da serie animada “Turma da Mônica” que é um portador de dislalia. A partir daí conseguimos mostrar a importância de um trabalho preventivo antes da alfabetização para evitar essas dificuldades.

DISORTOGRAFIA

A disortografia é considerada como a incapacidade de estruturar gramaticalmente a linguagem, se manifesta no desconhecimento ou da negligência das regras gramaticais, confusão nos artículos e em pequenas palavras, em formas mínimas na troca do plural, falta de acentos ou erros de ortografia em palavras simples ou na correspondência incorreta entre o som e o símbolo escrito.

Sinais indicadores:

- Omissões e adições, inversões e rotações;
- União e separação;
- Substituição de “r“ por “rr“;
- Escrita de “n“ em vez de “m“ antes de “p“ ou “b“;
- Omissão - adição de “h“;

Problemas associados:

Fatores potencialmente justificativos das dificuldades disortográficas:

- Deficiência na percepção e na memória visual auditiva;
- Deficiência a nível espaço - temporal (correta orientação das letras), discriminação de grafemas com traços semelhantes e adequado acompanhamento da sequência e ritmo da cadeia falada. Citoler (1996, cit. por Cruz, 2009).

Para Torres & Fernández (2001), por outro lado, as causas da disortografia estão relacionadas com aspetos perceptivos, intelectuais, linguísticos, afetivo-emocionais e pedagógicos.

Linguístico:

- Problemas de linguagem – dificuldades na articulação;
- Deficiente conhecimento e utilização do vocabulário afetivo-emocional;
- Baixo nível de motivações pedagógicas;
- Método de ensino não adequada, (utilização frequente do ditado, não se ajusta a necessidades diferenciais e individuais dos alunos e não respeitando o ritmo de aprendizagem);

Duas áreas importantes na reeducação da disortografia: a intervenção sobre os fatores associados ao fracasso ortográfico e a correção dos erros ortográficos específicos. Torres & Fernández (2001).

Sugestões:

- Encorajar as tentativas de escrita da criança, mostrar interesse pelos trabalhos escritos e elogiá-la;
- Incentivar a criança a elaborar os seus próprios convites, a escrever o seu diário no final do dia como uma rotina;
- Chamar a atenção da criança para as situações diárias em que é necessário o uso da escrita;
- Incentive a criança a ajudar na elaboração de uma carta ou texto.
- Não valorizar os erros ortográficos da criança, uma vez que estes já são motivo de repreensão e frustração;
- Não corrija simplesmente os seus erros, mas tente procurar a solução junto com a criança (ex.: "qual a outra letra podemos usar para fazer esse som?");
- Não sobrecarregar a criança com trabalhos e fichas que as deixe cansada e a levem a ver as atividades como desagradáveis.

DISORTOGRAFIA

A disortografia é definida como conjunto de erros da escrita que interfere na palavra, mas não no traçado. A disortografia é a incapacidade de estruturar gramaticalmente a linguagem, podendo manifestar-se no desconhecimento ou negligência de regras gramaticais.

Neste caso são necessárias investigações auditivas e visuais.

Sinais indicadores:

- Substituições de letras semelhantes;
- Escrita de “N” em vez de “M” antes de “P” e “B”;
- Omissões e adições, inversão e rotação, uniões e separação.

DISGRAFIA

Alteração da escrita que afeta na forma ou no significado, sendo do tipo funcional, de origem motora. A criança apresenta

uma caligrafia deficiente, com letras pouco diferenciadas, mal elaboradas e mal proporcionadas.

Sinais indicadores:

- Postura gráfica incorreta;
- Forma incorreta de segurar o lápis;
- Ritmo de escrita muito lenta ou excessivamente rápida.

DISGRAFIA

Alteração da escrita que afeta na forma ou no significado, sendo do tipo funcional, de origem motora. A criança apresenta uma caligrafia deficiente, com letras pouco diferenciadas, mal elaboradas e mal proporcionadas.

Sinais indicadores:

- Postura gráfica incorreta;
- Forma incorreta de segurar o lápis;
- Ritmo de escrita muito lenta ou excessivamente rápida.

DISCALCULIA

O termo discalculia deriva de acalculia, o qual descreve um transtorno adquirido da habilidade para realizar operações matemáticas, Assim, trata-se de "uma desordem neurológica específica que afeta a habilidade de uma pessoa compreender e manipular números." (Filho, 2007), depois de estas se terem desenvolvido e consolidado. Contrariamente à acalculia, a discalculia encontra-se, sobretudo em crianças, "Uma criança discalcúlica apresenta dificuldades a vários níveis" (Filho, 2007; Cruz, 2009) é de caráter evolutivo ou desenvolvimento mental, não resulta de uma lesão e associa-se, a dificuldades de matemática. É uma perturbação que se manifesta sempre na dificuldade de aprendizagem do cálculo. Esta dificuldade se manifestar em vários níveis da aprendizagem. Podemos assim encontrar dificuldades ao nível da leitura, escrita e compreensão dos números ou símbolos, na compreensão de conceitos e regras matemáticas, na memorização de fatos ou conceitos e no raciocínio abstrato. Pode ser associadas a dificuldades em aprender a ver as horas ou lidar com o dinheiro.

Sinais indicadores:

- Dificuldades na identificação de números (visual e auditiva);
- Escassa habilidade para contar;
- Dificuldade na compreensão de conjuntos;
- Dificuldade na compreensão de quantidade;
- Dificuldade em entender o valor segundo a habituação de um número;
- Dificuldades nos cálculos;
- Dificuldades na compreensão do conceito de medida;
- Dificuldade para aprender a dizer a hora;
- Dificuldade na compreensão do valor das moedas;
- Dificuldade de compreensão da linguagem matemática e dos símbolos;
- Dificuldade em resolver problemas orais.

Problemas associados:

- Dificuldade na organização visual - espacial e integração não verbal: não consegue distinguir as diferenças

entre formas, tamanhos, quantidades e comprimentos rapidamente;

- Dificuldade em observar grupos de objetos e dizer qual deles contém a maior quantidade de elementos, em calcular distâncias e fazer julgamentos de organização visual – espacial;
- Distúrbio ao nível da imagem corporal;
- Distúrbios de integração visual – motora;
- Desorientação: dificuldade na distinção esquerda/direita;
- Dificuldades na percepção social e na realização de julgamentos (maturidade social reduzida);
- Desempenhos em testes de inteligência, superiores nas funções verbais comparativamente às funções não verbais.

Sugestões:

- Usar um jogo de cartas simples, mostrando como se poderá atribuir valores às cartas pela contagem dos símbolos. Para evitar confusões retirar as cartas de figuras, utilizando apenas as de 2 a 10;
- Jogos de tabuleiro também são excelentes para aprender os números, pedindo que a criança realize a contagem dos espaços a mover em cada volta;
- Podem ser introduzidas algumas referências à adição ou à subtração no decorrer do jogo;
- Utilizar ou inventar "cantigas com números". Muitas crianças podem aprender conceitos matemáticos mais rápidos (e recordarem por mais tempo) quando se utiliza música, rima e ritmo para ensinar;
- Encorajar a criança a utilizar os números diariamente: Contar os produtos no supermercado. Contar por ordem decrescente.

Kocs (apud Garcia, 1968) classificou a discalculia em seis subtipos, podendo ocorrer em combinações diferentes e com transtornos:

1. Discalculia verbal: dificuldade para nomear as quantidades matemáticas;
2. Discalculia practognóstica: dificuldade para enumerar;
3. Discalculia léxica: dificuldade na leitura de símbolos matemáticos;
4. Discalculia gráfica: dificuldade na escrita de símbolos matemáticos;
5. Discalculia ideognóstica: dificuldades em fazer operações mentais e na compreensão de conceitos matemáticos;
6. Discalculia operacional: dificuldades nas execuções de operações e cálculos numéricos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente os transtornos de aprendizagem continuam sendo um grande desafio nas escolas, pois a demanda de crianças com dificuldades vem aumentando com frequência, portanto, é necessário se adequar as suas necessidades, envolvendo todo o grupo escolar, organizando os recursos possíveis, contando também os demais profissionais envolvidos no contexto educacional como psicólogos, psicopedagogos e todos os outros profissionais que diariamente interagem com estas crianças, sempre contando com a parceria das famílias para que todos estejam preparados para realizar uma intervenção

adequada às necessidades individuais de cada criança. O trabalho em conjunto é muito importante no desenvolvimento das crianças, embora elas passem grande parte do dia na escola, necessitam da continuidade deste trabalho em casa tendo em vista que se faz necessário a compreensão e auxílio da família perante as suas dificuldades. Devemos destacar que as crianças podem precisar de apoio reforçado em momentos muito precisos tanto no percurso escolar quanto fora dele, tornando-se indispensável a relação da família com a escola e todos os outros profissionais envolvidos com estas crianças o que poderá fazer toda a diferença no futuro.

JULIANA DA SILVEIRA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Editora Nacional (2007); Pós-graduada em Psicopedagogia pela Universidade Gama Filho (2014); Professora de Educação Infantil no CEU EMEI Três Lagos.

REFERÊNCIAS

http://www.appdae.net/discalculia.html. Acesso em 18 Dez. 2018

http://www.appdae.net/disgrafia.html Acesso em 19 Dez. 2018

https://drauziovarella.uol.com.br/doencas-e-sintomas/dislexia/ Acesso em 18 Dez. 2018

http://artigos.netsaber.com.br/resumo_artigo_1649/artigo_sobre_jogos-matemeaacute-ticos-para-estimulaeccedil-eatilde-o-da-inteligeecirc-ncia-nos-disteuacute-rbios-de-discalculia Acesso em 19 Dez. 2018

CRUZ, V. Dificuldades de Aprendizagem Específicas. Lisboa: LIDEL (2009)

GARCÍA SÁNCHEZ, Jesús-Nicasio. Dificuldades de aprendizagem e intervenção psicopedagógica; tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

DISLÉXIA

RESUMO: A dislexia ainda hoje deixa muita gente em duvida, por não entender o certo o que, por isso a importância em se investir em informação, para que as pessoas entendam o que esse transtorno acarreta na vida escolar do aluno. Merece uma preocupação por parte da família, dos professores e de todos que fazem parte do ensino aprendizagem. A educação precisa apostar nas parcerias que se fazem necessária nesse trabalho, o professor muitas vezes sozinho não da conta de uma sala cheia, e a ajuda de um psicopedagogo e muito valida, conhecer a criança no seu total e muito importante, visto que a dislexia tende a interferir no seu emocional devido às cobranças que o sistema faz. A dislexia é um transtorno que dificulta a leitura e escrita dos alunos, por isso entender e encaminhar são importantes, a evasão, analfabetismo são consequência da falta de entendimento da dislexia, que acarreta no desanimo da criança que não aprende, as frustações e decepções acontecem em sala de aula, na família que cobra da criança que aprenda. A família precisa estar presente na vida escolar apoiando e ajudando nos seus fracassos e sucessos na vida.

Palavras-chave: Dislexia; Transtorno; Cobranças; Criança.

INTRODUÇÃO

Uma educação para todos precisa valorizar o aluno em sua totalidade para isso as pessoas precisam ter consciência de seu papel na sociedade que se inova e cresce a cada dia.

A dislexia é um transtorno que acarreta nas dificuldades de aprendizagens dos alunos, no qual se percebe na fase da alfabetização que se percebe a dificuldade em ler e escrever.

No trabalho muitos autores dão seu parecer mostrando que o tema já e estudado há muitos anos atrás e mesmo assim não se tem um parecer certo.

Ainda hoje se confunde com outros sintomas que acaba desmotivando os alunos em seu aprendizado. Ler e escrever e muito importante na vida das pessoas que precisam da leitura em tudo que se faz.

Definir a dislexia e sua evolução é importante para entender suas causas e problemáticas, a teoria e muito fácil, mas na pratica ainda hoje deixa a desejar, ou seja, ainda falta muito para ajudar os alunos disléxicos nessa sociedade.

O educador precisa estar disposto a lidar com as diferenças que não são pouco, indisciplina, dislexia, falta de respeito, educação, são alguns itens que o professor enfrenta em sala de aula, a educação hoje tem que ter amor e vontade de ajudar os alunos que querem e aceita.

DISLÉXIA

A dislexia e tema que tem sido pauta de discussão em diversas escolas, por tem um numeram grande de crianças que apresentam esse quadro, os professores tem grande vontade de entender sobre o caso.

Atravessando vários séculos à dislexia ainda deixa varias questões em aberto, o que se mistura com outras dentro da área educacional.

Segundo Freire (1997) o nascimento da dislexia aconteceu no campo medico, ocasionado pela necessidade de nomear a perda da capacidade de dar sentido a símbolos verbais e escritos ou impressos, em alguns pacientes com afasia-perda de linguagem-após a ocorrência de acidente vascular cerebral. O termo dislexia foi sugerido primeiramente pelo professor Berlim Sttutgart,em 1887, mas acredita-se que a perda da habilidade para ler já tenha sido identificada pelo medico Johan Schimidt (1640-1690), porem a literatura considera Kussmaul como o primeiro a isolar a inabilidade para a leitura como uma entidade autônoma (1877).

E possível perceber segundo o autor que é um tema que vem sendo discutido há muito tempo e mesmo assim deixa a desejar especialmente aqueles que não têm condição de correr atrás e aprender, quantas não foram às crianças de antigamente que sofreram ate largar a escola.

Shaywitz (2006, p. 221), descreve que a própria escola não está preparada para se adaptar a esta necessidade que qualquer aluno disléxico possa a vir a apresentar, porque “estas escolas demoram a identificar um problema de leitura, oferecendo poucas oportunidades de ensino e com a fraca

formação dos professores, podendo saber pouco sobre o ensino da leitura e suas dificuldades". Além disso, essa relutância para atender as necessidades de ensino de um aluno com dislexia reflete a ignorância da própria escola sobre as dificuldades de leitura e da natureza de seu corpo discente. Visto que os métodos avaliativos de todo sistema educacional se baseiam em provas escritas e o método para se alfabetizar consiste numa miscelânea do método global com o método analítico-sintético. Isto dificulta a vida escolar do aluno disléxico, que, embora tenha um desenvolvimento cognitivo muitas vezes superior a de seus colegas, acaba por ter um rendimento escolar abaixo do normal em razão das implicações encontradas nas escolas.

E possível perceber segundo o autor que é um tema que vem sendo discutida há muito tempo e mesmo assim deixa a desejar especialmente aqueles que não têm condição de correr atrás e aprender, quantas não foram às crianças de antigamente que sofreram ate largar a escola.

Para Freire (1997) o termo dislexia ressurge como um sintoma. Após um período que pode ser chamado de identificação e descrição, começa uma era de analises e discussões com varias e diferentes mudanças de direção, marcada por duvida, indecisão e confusão.

No Brasil, a Associação Brasileira de Dislexia (ABD), fundada em 1983, define a dislexia como, um dos muitos distúrbios de aprendizagem, específico de origem constitucional caracterizado por uma dificuldade na decodificação de palavras simples que, como regra, mostra uma insuficiência no processamento fonológico. Essas dificuldades independem da idade e não é um resultado de distúrbios de desenvolvimento geral nem sensorial.

Para Collares (1989) É necessário desmistificar as famosas causas externas do fracasso escolar, pela articulação destas àquelas existentes no próprio âmbito escolar, relativizando e até mesmo invertendo as muitas formas de compreendê-lo, dentre as quais a atual caracterização do fracasso escolar como "problema de aprendizagem", que dessa perspectiva seria pensando como "problemas de ensinagem", que não são produzidos exclusivamente dentro da sala de aula.

Antigamente as crianças nasciam com algum tipo de deficiência e eram tratadas como deficiente, não tinham a ajuda necessária da saúde ou mesmo das escolas o que dificultava sua vida.

Ate hoje ainda muitas crianças com dislexia se confundem com outras assim dificultando o trabalho, atrasando seu aprendizado.

Segundo Freire (1997) as dificuldades em aprender a ler passam e escrever passam a ser vista, não como uma entidade claramente definida e sim como uma resultante de uma diversidade de fatores entre os quais se podem citar a presença de problemas emocionais. Os jovens analfabetos os semianalfabetos passam a ser vistos como produto de circunstancias ambiental e a base para a leitura, deixa de ser uma questão só médica para se tornar uma questão sociológica.

Esses termos usados no passado foram

mudando à medida que foi entendendo a síndrome. Afirma Freire (1997) sua causa deixa de ser lesional e é obscurecida por uma vaga noção de disfunção cerebral, ou atraso maturacional ou alterações inatas e/ou hereditárias.

A CRIANÇA COM DISLEXIA

A criança com dislexia e normal e aparentemente não apresenta nada e não sugere nenhum problema quando inicia na escola.

Apresenta bons resultados em outras matérias, mas se perdem em leitura e escrita em que é importante um olhar mais atento pelos professores e ate mesmo os pais. Quando se fala em criança se tem nitidamente a noção de amor, carinho, brincar, muitas vezes não se sabe como será seu aprendizado.

Segundo os Parâmetros Curriculares (1998) aprender é uma tarefa árdua, na qual se convive o tempo inteiro com o que ainda não é conhecido. Para o sucesso da empreitada, é fundamental que exista uma relação de confiança e respeito mútuo entre professor e aluno, de maneira que a situação escolar possa dar conta de todas as questões de ordem afetiva. Mas isso não fica garantido apenas e exclusivamente pelas ações do professor, embora seja fundamental dada à autoridade que ele representa, mas também deve ser conseguido nas relações entre os alunos. O trabalho educacional inclui as intervenções para que os alunos aprendam a respeitar diferenças, a estabelecer vínculos de confiança e uma prática cooperativa e solidária.

As dificuldades na leitura e escrita na sala de aula vão além das letras, muitos fatores influenciam na vida do aluno, alimentação déficit de atenção, dislexia, ou as condições sóciais em que a criança vive. Muitas vezes junta com a indisciplina mais um fator que não deixa o aluno aprender uma vez que ele só quer bagunçar e não encontra tempo para aprender. A criança com dislexia sofre muito, visto que as famílias não conseguem entender o que é e ajuda a maltratar a criança, já que a cobrança acontece.

Para entender o que é dislexia Freire (1997) as dificuldades em aprender a ler e escrever passam a ser vistas não como uma entidade claramente definida e sim como uma resultante de uma diversidade de fatores entre os quais pode se citar a presença de problemas emocionais. Os jovens analfabetos os semianalfabetos passam a ser vistos como produto de circunstancias ambiental e a base para a leitura, deixa de ser uma questão só médica para se tornar uma questão sociológica.

Muitas crianças quando chegam à adolescência acabam se dispersando e abandonando a escola por medo, julgamento tanto dos pais quantos dos amigos que não tem noção do acontecimento.

Essas são umas das características que pode encontrar em uma criança com dislexia e quanto antes diagnosticar melhor para não sofrer mais tarde. Muitas vezes o emocional acaba sendo abalado, já que a criança acaba sendo alvo de uma cobrança que judia.

E muito comum o desencadeamento de agressividade, a criança sem diagnóstico tem

uma cobrança muito grande da sociedade, da família que quer que ele aprenda porem e importante ressaltar que esses sintomas aparecem depois que a criança entra na fase da alfabetização, ou seja, no qual as cobranças acontecem.

È importante que o professor faça a sondagem constatando a fase de desenvolvimento e assim buscando mais ate chegar ao diagnóstico, e importante procurar ajuda e o mais rápido possível

A criança e muito pura, rica em conhecimento que precisa ser valorizada em todas as fases de desenvolvimentos e precisa ser observada e compreendida mesmo em suas dificuldades, uma vez que seu desenvolvimento depende de todos que a rodeiam.

Coll (1995) enfatiza que uma criança progride por meio de vários estágios de aquisição e desenvolvimento de linguagem. Estes estágios de desenvolvimento incluem exploração sensorial motora, balbucio, imitação, diferenciação, conceptualização, generalização estrutural e controle simbólico operacional. Existem ligações neuropsicológicas que ocorrem para cada um destes processos psicolinguísticos e alterações ou desordens nestes processos, podendo desencadear a dislexia ou outros problemas relacionados de linguagem

O PAPEL DA ESCOLA

O papel da escola é muito importante, visto que é lá que as questões na área da aprendizagem serão solucionadas, muitas crianças conseguem ajuda para que não seja frustrada no aprendizado. A escola trabalha com as diversas matérias resgatando a pluralidade de ideias que se cobra, a dislexia de certa forma atingi não somente a língua portuguesa.

De acordo com o Referencial Curricular (1998) à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los. Isso inclui os textos das diferentes disciplinas, com os quais o aluno se defronta sistematicamente no cotidiano escolar e, mesmo assim, não consegue manejar, já que não há um trabalho planejado com essa finalidade. Um exemplo: nas aulas de Língua Portuguesa, não se ensina a trabalhar com textos expositivos como os das áreas de História, Geografia e Ciências Naturais; e nessas aulas também não, porque se considera que trabalhar com textos é uma atividade específica da área de Língua Portuguesa. Em consequência, não se torna capaz de utilizar textos cuja finalidade seja compreender um conceito, apresentar uma informação nova, descrever um problema, comparar diferentes pontos de vista, argumentar a favor ou contra uma determinada hipótese ou teoria. E essa capacidade, que permite o acesso a informação escrita com autonomia, é condição para o bom aprendizado, já que dela depende a possibilidade de aprender os diferentes conteúdos. Por isso, todas as disciplinas têm a responsabilidade de ensinar a utilizar os textos de que fazem uso, mas é a de Língua Portuguesa que deve tomar para si o papel de fazê-lo de modo mais sistemático.

De acordo com a lei de Diretrizes e Bases (1996) e dever da escola: Art. 12º.

Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;

II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;

III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;

IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;

V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;

VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;

VII - informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.

Segundo o Referencial Curricular (1998): Para tanto, é necessário que, no processo de ensino e aprendizagem, sejam exploradas: a aprendizagem de metodologias capazes de priorizar a construção de estratégias de verificação e comprovação de hipóteses na construção do conhecimento, a construção de argumentação capaz de controlar os resultados desse processo, o desenvolvimento do espírito crítico capaz de favorecer a criatividade, a compreensão dos limites e alcances lógicos das explicações propostas. Além disso, é necessário ter em conta uma dinâmica de ensino que favoreça não só o descobrimento das potencialidades do trabalho individual, mas também, e, sobretudo, do trabalho coletivo. Isso implica o estímulo à autonomia do sujeito, desenvolvendo o sentimento de segurança em relação às suas próprias capacidades, interagindo de modo orgânico e integrado num trabalho de equipe e, portanto, sendo capaz de atuar em níveis de interlocução mais complexos e diferenciados.

A criança aprende à medida que o adulto vai ajudando, seus conceitos e critérios vão além das letras e sim no acreditar que ela e capaz.

Segundo Shaywitz (2006) “Uma criança que lê com precisão, mas não fluentemente, é disléxica”. Crianças que têm problemas na leitura, normalmente apresentam problemas ortográficos ao tentar converter sons em letras.

Segundo os Parâmetros Curriculares (1998) a intervenção do professor precisa, então, garantir que o aluno conheça o objetivo da atividade, situe-se em relação à tarefa, reconheça os problemas que a situação apresenta, e seja capaz de resolvê-los. Para tal, é necessário que o professor proponha situações didáticas com objetivos e determinações claros, para que os alunos possam tomar decisões pensadas sobre o encaminhamento de seu trabalho, além de selecionar e tratar ajustada mente os conteúdos. A complexidade da atividade também interfere no envolvimento do aluno. Um nível de complexidade muito elevado, ou muito baixo, não contribui para a reflexão e o debate, situação que indica a participação ativa e compromissada do aluno no processo de aprendizagem. As atividades propostas precisam garantir organização e ajuste às reais possibilidades dos alunos, de forma que cada uma não seja nem muito difícil nem

demasiado fácil. Os alunos devem poder realizá-la numa situação desafiadora.

CONSIDERAÇÔES FINAIS

A dislexia precisa ser interpretada por mais educadores e pais, para que a criança não seja massacrada no sistema educacional que nos dias atuais cobra muito dos alunos, o psicopedagogo precisa saber como interferir e ajudar os alunos para que este tenha vontade de aprender e lutar contra ele mesmo.

Definir o aluno disléxico ainda e um tabu para muitos, visto que a dislexia se confunde com outros nomes que deixam a criança sem entender o que realmente tem, e assunto que ainda se procura a cura por muitos.

Durante muitos séculos muitos países se preocupavam com o que realmente estava acontecendo, percebe-se que as crianças nascem e independente da classe social precisa de apoio e carinho no seu aprendizado.

O aluno com dislexia encontra dificuldade desde a fase da sua constatação, isso quando diagnóstico, pois, e certo que muitos saem da escola sem um laudo preciso sobre o que ele tem.

Muitas pessoas desconhecem o tratamento, por isso não entende porque a criança não aprende e os encaminhamentos necessários para a solução dos problemas. É importante que se atente a cada um com suas diferenças e habilidades. Muita família não tem condição financeira para assumir um tratamento e o governo ainda deixa a desejar, uma vez que não apoia o tratamento e os recursos são muito pouco.

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

ABD - ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DISLEXIA. Disponível em: <http:/ www. dislexia.org br/abd/dislexia.htm>. Acessado em: 18 de dezembro de 2018

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988) Rio de Janeiro: FAE, 1989

BRASIL, Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998

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. — Brasília: MEC/ SEF, 1998.

COLL, C.; PALACIOS, J; MARCHESI, A. Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

CONDEMARIN, M.; Blomquist, M. Dislexia: manual de leitura corretiva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FREIRE. Paulo.Professor sim, tia não:

cartas a quem ousa ensinar.São Paulo.Olho D.água.1997.

SHAYWITZ, S. Entendendo a dislexia: novo e completo programa para todos os níveis de problemas de leitura. Porto Alegre: Artmed, 2

TEATRO E MÚSICA NAS PRÁTICAS ESCOLARES

RESUMO: Este artigo tem como principal objetivo destacar as concepções e conceitos que envolvem o trabalho com a música e o teatro na Educação Infantil. Este estudo visa apresentar os aspectos da legislação referente ao tema e citar alguns exemplos destas práticas o contexto escolar, com um enfoque na Educação Infantil. 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 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.

Palavras-chave: Teatro; Música na Escola; Aprendizagem; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste estudo é abordar os aspectos relacionados ao ensino de música e as práticas teatrais na escola. O ensino de Artes na Educação Infantil 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 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.

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.

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, no sentido de protagonizar ações e estabelecer relações entre o real e o imaginário.

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 TRABALHO COM A MÚSICA NAS PRÁTICAS ESCOLARES

A linguagem musical possui uma estrutura e algumas características próprias, entre elas temos a produção, que é centralizada no experimento e na reprodução; a análise que trata da percepção dos sons e dos silêncios como das partes estrutural e organizativa da música; e a reflexão que traz temas indicativos à preparo, concepção, 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.

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.

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.

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, 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.

Tão importante quanto ouvir a música é a movimentação corporal já que as crianças se expressam 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.

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.

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. O ensino de música deve proporcionar prazer e alegria a criança e ao mesmo tempo contribuir para a aprendizagem.

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.

Os conteúdos para o trabalho com música na educação infantil com crianças menores, devem abranger alguns conceitos, dentre eles podemos destacar as ações de explorar materiais diversos, escutar diferentes obras musicais, experimentar diferentes formas de linguagem musical, sons, silêncios, pausas, etc.; observar obras diferenciadas e refletir sobre o fazer musical como uma produção da cultura em que vive.

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. 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.

PRÁTICAS DE TEATRO NA ESCOLA

Não somente na esfera do teatro como em qualquer área do conhecimento, os pressupostos metodológicos de uma metodologia de ensino necessitam proporcionar o conhecimento da estrutura teórico-prático dos procedimentos que levam à aprendizagem, ensejando a incorporação do polo instrucional ao polo sociocultural. Nessa trajetória, o que se convencionou denominar de metodologia do ensino adquire um valor relativo que se configura no enlace entre educador e educando, em meio às condições objetivas (matéria, situação escolar, ambiente, etc.) e subjetivas (pessoas, comunidades, etc.). (KOUDELA; ARÃO, 2006, p. 63).

Temos abordado nos PCNs Artes que o Teatro contribui para a formação da cidadania e as diversas linguagens artísticas, são fundamentais no processo de ensino e aprendizagem na escola. Dentre as modalidades artísticas podemos destacar, além do teatro, a dança, a música e as artes visuais, todas elas compõem a estrutura curricular em Artes na Escola. A escola é responsável por definir quais conteúdos são mais adequados para o trabalho nos diferentes contextos e nas diferentes faixas etárias, proporcionando experiências de aprendizagens significativas.

Figura 1 – Práticas Teatrais na Escola

Fonte: <https://i1.wp.com/o2web.site/webeduc/wp-content/uploads/2017/09/a-importancia-do-teatro-na-educacao-infantil-professora-alunos.jpg> Acesso em 12 dez. 2018.

O ensino do teatro e de outras linguagens artísticas foi influenciado no Brasil pelas teorias tradicionalistas e escolanovistas, que eram caracterizadas pelas práticas pedagógicas no século XX. Neste momento da história, o teatro era utilizado nas escolas nas festas escolares e nas datas comemorativas, nesses eventos os alunos se apresentavam, como movimentos ensaiados e marcados e textos decorados.

O ensino de Artes na Escola promove uma aprendizagem significativa em todas as suas vertentes, proporciona o contato com diferentes saberes e instiga o aluno a produzir, a criar e a se expressar nos diferentes contextos de aprendizagem. O teatro contribui para uma compreensão da realidade e para a manifestação artística de maneira lúdica.

Figura 2 – Livre Expressão em Artes na Escola

Fonte: <https://i2.wp.com/o2web.site/webeduc/wp-content/uploads/2017/09/a-importancia-do-teatro-na-educacao-infantil-expressao.jpg> Acesso em 12 dez. 2018.

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, pois exigia do homem uma presença completa por meio da expressão e comunicação.

Quando pensamos em práticas teatrais, o corpo é visto como o principal instrumento de trabalho nessa perspectiva, tais práticas devem prever a exploração do corpo e de todos os materiais e espaços disponíveis. O teatro fundamenta-se na vivência do momento, em que os corpos interagem e representam, além de comunicar-se com o meio e com os outros.

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.

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).

As práticas teatrais e o teatro na escola, para garantir uma aprendizagem significativa devem contar com a participação e a interação de todos, professores e alunos, deve contar com a criatividade de seus atores e com o trabalho em grupo. A produção em teatro se refere as diferentes formas do fazer artístico, expressão, construção e representação.

Os três eixos norteadores do fazer artístico, apreciação, produção e contextualização, devem ser levados em consideração em todas as práticas no ensino de Artes na escola. De acordo com Barbosa (2000) todas as linguagens artísticas estão relacionadas a uma área comum em Artes e servem como base para um fazer artístico, considerando os três eixos norteadores.

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.)

Com base nas ideias de Andrade (2009) o ensino da arte na escola precisa de propostas desafiadoras para o imaginário infantil, tais propostas devem prever ações que contemplem todas as linguagens, musical, visual e corporal, permitindo um rico conjunto de experiências nas práticas em educação infantil, com uma variedade de materiais e suportes.

Figura 3 – Jogos Dramáticos na Escola

Fonte: <revistaeducacaoinfantil.com.br/jogo-dramatico-para-criancas/>
Acesso em 12 dez. 2018

Os jogos dramáticos são experiências que proporcionam às crianças maneiras de exteriorizar, pelo gesto, pela voz ou pelas expressões, algumas expressões e sentimentos. Esta atividade é uma forma de prática teatral que pode ser realizada no contexto escolar e fora dele, em brincadeiras nos diferentes espaços em que a criança está. Este tipo de jogo pode ser realizado coletivamente ou de maneira individual, com

a livre participação das crianças, é preciso que a criança demonstra interesse e prazer em desenvolver a atividade, para que ela tenha sentido e significado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As brincadeiras musicais podem ser desenvolvidas de maneira independente e na maioria das vezes não necessitam de materiais para a sua prática, 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.

A formação dos professores em Artes, 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.

Quando pensamos em práticas teatrais, o corpo é visto como o principal instrumento de trabalho nessa perspectiva, tais práticas devem prever a exploração do corpo e de todos os materiais e espaços disponíveis. O teatro fundamenta-se na vivência do momento, em que os corpos interagem e representam, além de comunicar-se com o meio e com os outros.

As práticas teatrais e o teatro na escola, para garantir uma aprendizagem significativa devem contar com a participação e a interação de todos, professores e alunos, deve contar com a criatividade de seus atores e com o trabalho em grupo. A produção em teatro se refere as diferentes formas do fazer artístico, expressão, construção e representação.

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.

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.

MARTA ALMEIDA DE OLIVEIRA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade das Américas - FAM (2013); Pós-graduada em Formação Docente pela Faculdade de Ciências e Tecnologia Paulistana – FACITEP (2018). Atua como Professora de Educação Infantil na Prefeitura do Município de São Paulo no Cei Maria da Costa Barboza.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Arte. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. MEC, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9394, 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.

BRITO, Teca Alencar de. Música na Educação Infantil: Propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Peiropolis, 2003. (204p.)

COUTINHO, Otávio. A importância do Teatro na Educação e suas incríveis possibilidades. 2017. Disponível em: <http://o2web.site/webeduc/a-importancia-do-teatro-na-educacao-infantil/> Acesso em 12 dez. 2018.

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.

KOUDELA. I. D. Pedagogia do Teatro. In: Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós-

Graduação em Artes Cênicas (4: 2006: Rio de Janeiro). Anais/ do IV Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas. Rio de Janeiro: 7Letras, 2006.

KOUDELA, Ingrid Dormien. A Ida ao Teatro. In Teatro e dança: repertórios para a educação / Secretaria da Educação. Devanil Tozzi, Marta Marques Costa; Thiago Honório - São Paulo: FDE, 2010.

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.

RICHTER, Sandra R. S. Experiência poética e linguagem plástica na infância. Santa Cruz do Sul/RS, UNISC, GE: Educação e Arte, n.01, 2007.

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.

USO DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO: O presente trabalho tem como tema o uso da música na educação infantil. Para isso foi feito um estudo sobre a música na vida da criança e sua inserção na educação infantil, bem como seus benefícios, relacionando os conceitos com minha experiência vivida em sala de aula. A utilização da música na educação infantil é extremamente benéfica, já que desenvolve a coordenação motora, trabalha a sensibilidade e criatividade da criança, auxilia no processo de alfabetização, na comunicação, no trabalho em grupo, dentre outros benefícios que estão presentes desde que a criança é um bebê na barriga de sua mãe. A música pode ser utilizada no dia a dia, apenas como diversão, como em diversas atividades trabalhadas em sala e na preparação de festas. Assim, fica para o professor a missão que utilizá-la como uma ferramenta auxiliadora no processo de ensino.

Palavras-chave: Música; Educação infantil; Desenvolvimento; Benefícios.

INTRODUÇÃO

A música está presente em praticamente todos os momentos de nossas vidas, faz parte da nossa cultura e vem se modificando ao longo do tempo. É uma forma de expressão artística e sua linguagem se faz presente em diversas classes sociais e em diferentes religiões em todo o território brasileiro. Mesmo com sua linguagem diversificada, a música acompanha o desenvolvimento e as relações interpessoais das pessoas.

Há diversas formas de utilizar a música em benefício do desenvolvimento de uma criança, visto que ela está presente em suas vidas antes mesmo da alfabetização, muitas vezes desde o ventre materno.

O objetivo desta pesquisa é apontar os benefícios do uso da música na educação infantil, relacionando conceitos teóricos com a prática em sala de aula e até mesmo no dia a dia de uma criança.

Para a produção deste artigo, utilizou-se da metodologia qualitativa, baseada em pesquisas bibliográficas com base em livros, artigos da internet e experiência vivida e observada em sala de aula.

A MÚSICA

A música pode significar muitas coisas, pode ter um diferente significado para cada pessoa, ela desperta sentimento, aprendizagem e emoções.

Moraes (2017, p.4) diz que:

Música é, antes de mais nada, movimento. É sentimento ou consciência do espaço-tempo. Ritmo, sons, silêncios e ruídos; estruturas que engendram formas vivas. Música é igualmente tensão e relaxamento, expectativa preenchida ou não, organização e liberdade de abolir uma ordem escolhida; controle e acaso. Música: alturas, intensidades, timbres e durações peculiar maneira de sentir e de pensar.

Já de acordo com o dicionário Aurélio (2008, p. 523) música é “Arte e ciência de combinar os sons de modo agradável ao ouvido”, também “qualquer conjunto de sons”.

E para Brito (2003, p.26):

Música não é melodia, ritmo ou harmonia, ainda que esses elementos estejam muito presentes na produção musical com a qual nos relacionamos cotidianamente. Música é também melodia, ritmo, harmonia, dentre outras possibilidades de organização do material sonoro. O que importa, efetivamente, é estarmos sempre próximos da ideia essencial á linguagem musical: criação de formas sonoras com base em som e silêncio.

A música está presente na humanidade há muito tempo, porém de diferentes formas, já que vem se modificando ao longo dos anos.

Conforme Andrade (2015 p.6), “É comum afirmarem que a Música é tão velha quanto o homem, porém talvez seja mais acertado falar que, como Arte, tenha sido ela, entre as artes, a que mais tardiamente se caracterizou.”.

Porém pode-se afirmar que o som e o ritmo são sim tão velhos quanto o homem, visto que este já possui esses elementos em si mesmo, ou seja, o som do batimento

cardíaco, da risada, do assobiar, e assim por diante, já faz parte de nossa anatomia.

Assim, pode-se perceber que a música é um agrupamento de conteúdos, que tem como objetivo maior agradar os ouvidos das pessoas que as ouvem, está presente em todos os lugares e se tornou parte do cotidiano das pessoas.

Porém muitas pessoas ainda não percebem a importância da música em suas vidas, não percebem que por meio das músicas conseguimos nos comunicar, e também relembrar momentos que marcaram a nossa vida, seja eles momentos felizes ou tristes, conseguimos despertar as mais profundas emoções e os mais diferentes ânimos.

PRESENÇA DA MÚSICA NA VIDA DA CRIANÇA

A música se faz presente na vida de uma criança desde o ventre materno. Muitas mães quando grávidas colocam músicas para seus bebês ouvirem e os mesmos já apresentam reações, após o nascimento esses sons são explorados e as reações se tornam cada vez mais ampliadas.

Brito (2003, p. 35) afirma que:

O envolvimento das crianças com o universo sonoro começa ainda antes do nascimento, pois na fase intrauterina os bebês já convivem com um ambiente de sons provocados pelo corpo da mãe, como o sangue que flui nas veias, a respiração e a movimentação dos intestinos. A voz materna também constitui material sonoro especial e referência afetiva para eles.

Antes mesmo de aprender a ler e escrever, as crianças aprendem a cantar e dançar, nesta fase a música chama a atenção deles, o fazem ficar curiosos com os sons e com as palavras e com isso estimula seus cérebros, auxilia no desenvolvimento do falar e na alfabetização.

Conforme Brasil (s/d, p. 49):

O trabalho com música deve considerar [...] que ela é um meio de expressão e forma de conhecimento acessível aos bebês e crianças, inclusive aquelas que apresentem necessidades especiais. A linguagem musical é excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da auto-estima e autoconhecimento, além de poderoso meio de integração social.

Desta forma, a música entra nesse contexto como uma ferramenta auxiliar no processo de aprendizagem na educação infantil, tendo como objetivo maior buscar alunos e professores no processo ensino-aprendizagem.

INSERÇÃO DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A música trás uma bagagem histórica e cultural da humanidade e representa também as diferenças culturais produzidas entre as sociedades. Ou seja, tratar da música também sob essa perspectiva implica traduzir seu papel histórico e educativo dos diferentes modos de vida, das visões do mundo e de suas diferenças.

Ensinar música na escola é muito mais do que ensinar os diversos ritmos musicais existentes, é fazer que as crianças apreciem

e valorizem esses ritmos, de maneira que possam respeitar o gosto e a cultura histórica e a diversidade humana e em paralelo a isso desenvolvam habilidades, trabalhem a criatividade e o convívio em grupo.

Dentro das escolas de educação infantil, a música é muito utilizada no cotidiano das crianças, nas atividades do dia a dia e nos preparativos para festas.

No dia a dia das crianças, são utilizadas as chamas "músicas de comando", que reforçam hábitos e atitudes, são como instruções, músicas infantis que narram a importância de lavar as mãos, escovar os dentes, se alimentar, entre outras. Assim, com algumas músicas, alguns professores conseguem até mesmo ter um maior domínio da sala de aula.

Sendo assim, existem diversos tipos de músicas que são utilizadas no processo de aprendizagem infantil.

Brito (2003), trás em seu livro alguns conceitos e exemplos destes tipos de músicas, como:

- Acalanto: São as conhecidas cantigas de ninar, músicas que tem a intenção de acalmar os bebês, relaxá-lo e dar-lhe um sono tranquilo. Uma das canções de ninar mais conhecidas é Nana, Nenê:

Nana, neném
Que a Cuca vai pegar
Papai foi pra roça
Mamãe foi passear
Bicho-Papão, sai de cima do telhado
Deixa o moleque dormir sossegado

- Brincos e parlendas: São brincadeiras rítmico-musicais, que os adultos usam para entreter e animar os bebês. As parlendas são estas brincadeiras com rima e os brincos são elas cantadas envolvendo o movimento corporal. Uma das parlendas mais conhecidas é Um, dois, feijão com arroz:

Um, dois
Feijão com arroz
Três, quatro
Feijão no prato
Cinco, seis
Falar em inglês
Sete, oito
Comer biscoito
Nove, dez
Comer pastéis

- Entre outras como: Brincadeiras de roda, Canções inventadas e Músicas de comando.

Na etapa de alfabetização a criança é estimulada com a música. Por meio de canções infantis, nas quais as sílabas são rimadas e repetitivas e acompanhadas de danças, assim, a criança melhora sua forma de falar e de entender o significado de cada palavra e se alfabetizará de uma forma mais rápida e divertida.

A música pode ser trabalhada de diversas formas dentro da escola, em diversos tipos de atividades, por isso cabe ao educador escolher as músicas adequadas para cada objetivo pedagógico e trabalhá-las de forma criativa, fazendo com que as crianças trabalhem em grupo e desenvolvam habilidades motoras, cognitivas, dentre outras.

BENEFÍCIOS DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A música é introduzida na educação infantil, devido à importância que representa

no seu desenvolvimento intelectual, auditivo, sensorial, da fala e motor.

Utilizar a música como ferramenta na escola, não é para formar musicistas ou instrumentalistas, mas sim, fazer que as crianças desenvolvam seu aprendizado, aumente seu vocabulário, se divirtam, despertem habilidades motoras e, além disso, aprendam as variadas formas de música das mais diferentes culturas.

Para as crianças, a música ajuda a ganhar independência nas suas atividades habituais, assumir o cuidado de si mesmo e do meio, e ampliar seu mundo de relações, já que a música tem o benefício de aproximar as pessoas e criar relações.

As crianças que vivem em contato com a música aprendem a conviver melhor com as outras crianças e estabelecem uma comunicação mais harmoniosa. Nesta idade a música as encanta, dá-lhes segurança emociona e confiança, porque elas se sentem compreendidas ao compartilhar as canções, sentem que estão inseridas num clima de ajuda, colaboração e respeito mútuo.

A música também é benéfica para a criança quanto ao poder de concentração, além de melhorar sua capacidade de aprendizagem em matemática. Além disso, facilita a aprendizagem de outros idiomas, potenciando sua memória.

Conforme Medina (2007),

Escutar música é uma das atividades mais estimulantes para o intelecto das crianças. Além disso, é um dos aprendizados mais agradáveis e divertidos que existem, sendo assim, a música proporciona:

- Melhor coordenação motora
- Desperta a sensibilidade e criatividade
- Ajuda à criança a comunicar-se
- Trabalho em grupo
- Aumento da autoestima
- Aprendizagem do alfabeto, de ritmos, etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas pesquisas realizadas e comparando-as com a prática tanto no dia a dia quanto em sala de aula, foi possível compreender melhor a relação da música com o desenvolvimento de uma criança e concluir que o uso da musica tem muitos benefícios na educação infantil.

Entende-se que a relação do ser humano com a música existe desde que o homem é homem e que ela está presente em suas vidas desde que o bebê está na barriga de sua mãe, em que o mesmo já consegue despertar reações diante dos sons e melodias.

Existem diversos tipos de músicas, que podem ser utilizadas para desenvolver habilidades, auxiliar nas regras do dia a dia e divertir uma criança. A música na escola não é utilizada para formar músicos, mas sim para desenvolver diversas habilidades nas crianças, além de ensinar sobre a diversidade das culturas existentes no Brasil.

Por fim, é possível concluir que a música deve ser utilizada como ferramenta auxiliadora no processo de ensino-aprendizagem, não somente dentro da escola, mas também em casa, visto que trás diversos benefícios e facilita a interação entre os familiares, entre professor e aluno e até mesmo entre alunos. Em casa cabe aos pais a decisão de que tipo

de música a criança pode ouvir, porém dentro da escola cabe ao professor e a coordenação pedagógica definir os melhores tipos de músicas e atividades a serem trabalhadas para desenvolver as habilidades desejadas dentro da sala de aula.

SILVINA MARIA DA SILVA SOUZA

Graduação em pedagogia pela Universidade Bandeirante de São Paulo (2009); Professora de Educação Infantil na Prefeitura do Município de São Paulo no CEI Yvone Lemos de Almeida Fraga.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Mário. Pequena história da música. Ed. Nova Fronteira, 2015.

BRITO, Teca Alencar de. Música na Educação Infantil. São Paulo: Petrópolis, 2003.

MEDINA, Vilma. Os benefícios da música para a criança. Guia infantil, 2017. Disponível em: <https://br.guiainfantil.com/educacion-musical/140-os-beneficios-da-musica-para-as-criancas.html> Acesso em 9 Nov. 2018.

MORAES, José. O que é música. Ed. Brasiliense, 2017.

SILVA, Luciene. A Música Na Educação Infantil E Suas Relações Com O Processo De Ensino. Universidade do Estado de Mato Grosso, 2017.

O AMBIENTE ALFABETIZADOR COMO FACILITADOR NAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA ESCOLA

RESUMO: Este artigo tem o foco voltado ao estudo dos conceitos que tratam do processo do Letramento na Educação. Dentro desse tema, o objetivo deste trabalho é apresentar os conceitos e definições que envolvem o termo letramento, apresentando os principais aspectos de sua concepção e considerando o ambiente alfabetizador como um facilitador no processo de ensino e aprendizagem. A escola na perspectiva do letramento, torna-se um espaço em que a aprendizagem ocorre de maneira a considerar as reais necessidades dos alunos. Com o planejamento do ambiente, das ações e dos materiais torna-se mais fácil atingir as metas traçadas, contextualizando a sua prática e as suas ações e tornando o ensino mais prazeroso. 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. O ambiente alfabetizador, no contexto educacional, pode ser entendido como um espaço em que há a cultura letrada, com diferentes materiais, como livros, revistas, cadernos, gibis, etc. Com a promoção de situações de aprendizagem em que a cultura letrada esteja disponível, o processo de alfabetização e letramento ocorrem de uma maneira mais eficaz.

Palavras-chave: Ambiente Alfabetizador; Letramento; Alfabetização; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Este estudo traz uma revisão bibliográfica cujo tema aborda as concepções de Letramento e a importância do Ambiente Alfabetizador na escola. Dentro deste tema temos como objetivo apresentar a analisar as concepções e conceitos que envolvem os termos Letramento e Ambiente Alfabetizador na perspectiva da aprendizagem significativa.

A justificativa para este estudo baseia-se no fato de o termo Letramento estar presente em grande parte das discussões atuais sobre aprendizagem e o ambiente alfabetizador constitui-se em uma alternativa para contribuir no processo de aprendizagem, desta maneira, conhecer como podem ser utilizados na prática em sala de aula é de fundamental importância no âmbito educacional.

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 ambiente alfabetizador, no contexto educacional, pode ser entendido como um espaço em que há a cultura letrada, com diferentes materiais, como livros, revistas, cadernos, gibis, etc. Com a promoção de situações de aprendizagem em que a cultura letrada esteja disponível, o processo de alfabetização e letramento ocorrem de uma maneira mais eficaz.

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.

Quando a escola cria condições de oferecer diferentes espaços buscando favorecer os alunos em relação a aprendizagem, está contribuindo para a construção do conhecimento e aprendizagem significativa, nesta perspectiva o ambiente alfabetizador traz diversas possibilidades de interação e aprendizagem.

CONCEITOS SOBRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

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.

[...] 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. [...] entretanto, uma vez que o caráter essencial do processo de aprendizagem escolar é o intercambio verbal, são as diferenças no uso da linguagem que tendem a ser e a continuar sendo o maior foco de preocupação. As crianças podem chegar a escola como falantes competentes da língua, mas sua competência toma a forma de uma variedade de dialetos. Dependendo de quais são estes dialetos, isso afetará o modo como as crianças serão julgadas, não apenas em seu desempenho verbal, mas também em questões de atitude e motivação. (COOK-GUMPERZ, 1991, p.17-18).

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.

Ao aprenderem a ler e a escrever nas situações escolares contemporâneas, as crianças são envolvidas em processos centrais de transmissão social do conhecimento na sociedade. Esta visão de aprendizado da leitura e da escrita como transmissão social implica uma ênfase na inerente seletividade dos sistemas educacionais contemporâneos, desde as escolhas de carreiras até o acesso às oportunidades diárias de aprendizado nas salas de aula. Considera-se, mais frequentemente, que a transmissão social implica a reprodução, através da colocação e instrução nas instituições educacionais e através do ornamento sócio econômico estratificado das sociedades. (COOK-GUMPERZ, 1991, p.13).

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, em que os alunos fossem capazes de criar e imaginar, tornando a escola viva, um local que possui significado para ações ali desenvolvidas.

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 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.

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).

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.

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.

[...] Da mesma forma, 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 ainda é “analfabeta” porque ainda não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do letramento, já é, de certa forma, letrada. (SOARES, 1998, p. 24).

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, e 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.

O AMBIENTE ALFABETIZADOR COMO FACILITADOR DA APRENDIZAGEM NA ESCOLA

O ambiente alfabetizador, no contexto educacional, pode ser entendido como um espaço em que há a cultura letrada, com diferentes materiais, como livros, revistas, cadernos, gibis, etc. Com a promoção de situações de aprendizagem em que a cultura letrada esteja disponível, o processo de alfabetização e letramento ocorrem de uma maneira mais eficaz.

O educador da infância, no processo de alfabetização, pode promover ações que facilitem o processo de ensino e aprendizagem, propondo atividades em grupos para que as crianças tenham oportunidade de ler e falar, mesmo que ela ainda não saiba ler.

O comportamento leitor é aprendido pela criança por meio da observação e imitação das ações dos adultos, em situações de leitura e fala. Nos momentos de história é possível incentivar a criança para que ela expresse opiniões, características dos personagens e elabore questões relacionadas a história.

Na promoção de atitudes e práticas de alfabetização e letramento o professor e educador da infância atua como o escriba das crianças, registrando as falas das crianças e realizando observações, ajudando-a formar uma linha de raciocínio e compreender o que o professor escreve e de que forma a escrita funciona no meio cultural em que vivemos. Ao observar o professor como escriba, a criança mesmo que não alfabetizada, vai compreendendo as formas de registro, como se escreve e para que se escreve, compreendendo o uso social da escrita.

O ambiente escolar é um espaço público e as crianças passam uma grande parte do seu tempo nela, neste sentido, é um local que promove a aprendizagem e a socialização. A organização dos espaços na escola e a sua estrutura física deve ser pensada no sentido de propiciar aos alunos o melhor aproveitamento possível contribuindo para o seu processo de ensino e aprendizagem.

Todos os envolvidos com a escola devem prever formas de organização dos espaços escolares no sentido de proporcionar as crianças, ambientes acolhedores que contribuam para o seu desenvolvimento e que sejam agradáveis. Por meio do planejamento dos espaços é possível prever ações pedagógicas a serem desenvolvidas, tendo como fundamento e objetivo a aprendizagem efetiva de todos.

O uso da tecnologia no ambiente alfabetizador pode se efetivar por meio do computador que permite formas diferentes de aprendizado, os símbolos, as teclas e as letras permitem que a criança adquira noções sobre a quantidade de letras, que estas são usadas repetidamente nas diferentes palavras, etc. Os recursos tecnológicos podem complementar o processo de alfabetização e letramento com o uso da internet, observação de diferentes formas de escrita, dentre outras.

Nas atividades cotidianas, nem sempre o professor é capaz de atentar-se as situações que surgem de maneira imprevisível e caso não tenha claro qual é a verdadeira função do ambiente alfabetizador e como ele se constitui, as atividades ali propostas não serão efetivadas com êxito. Além da sala de aula, existem diferentes espaços na escola que podem ser aproveitados e transformados em ambientes alfabetizadores e ambientes de aprendizagem, podemos citar como exemplo as salas de informática, biblioteca, quadras, etc.

O professor, com base no seu planejamento e tendo em vista os objetivos traçados pode transformar tais ambientes e promover diferentes atividades significativas de aprendizagem, integrando a criança aos diferentes espaços da escola e promovendo o seu contato com diferentes materiais e diferentes situações de aprendizagem, promovendo a interação com o meio no qual vive.

Com base nas ideias de Ferreiro (1986) podemos afirmar que ter um ambiente

alfabetizador e os materiais da cultura escrita a disposição não são garantia de sucesso na aprendizagem, a presença do objeto não garante o conhecimento, mas a sua ausência promove o desconhecimento. Para que a criança adquira conhecimento sobre a língua escrita ela deve escrever, neste sentido, a escrita tem um papel fundamental neste processo de aprendizagem.

A escola na perspectiva do letramento, torna-se um espaço no qual a aprendizagem ocorre de maneira a considerar as reais necessidades dos alunos. Com o planejamento do ambiente, das ações e dos materiais torna-se mais fácil atingir as metas traçadas, contextualizando a sua prática e as suas ações e tornando o ensino mais prazeroso.

[...] a oportunidade de estar em um ambiente planejado e cuidado para elas, pensando de forma humanizadora, buscando ser um espaço de promoção da vida, do crescimento, do desenvolvimento e da aprendizagem, sem perder de vista que isso terá também consequências positivas para todos os demais atores envolvidos nesse processo de promoção/construção da qualidade, no âmbito da instituição educativa e das famílias dessas crianças (SOUZA, 2005, p. 122).

Segundo Silva; Duarte (2013) tais questões nos levam a pensar sobre os espaços disponíveis na escola e como tais espaços são utilizados de forma a promover a aprendizagem. Neste sentido, o professor deve criar condições e situações de aprendizagem diferenciadas no sentido de contribuir neste processo. Pensar sobre os espaços e materiais e sobre a forma de trabalho com o ambiente alfabetizador não é tarefa simples e é preciso que o professor tenha consciência do seu papel como facilitador da aprendizagem dos alunos.

Com base nas ideias de Souza (2005) cabe ao professor promover condições necessárias que auxiliem o desenvolvimento da criança, com base nos princípios da autonomia e do exercício da cidadania. As atividades diversificadas e o contato com diferentes materiais contribuem nesse processo a medida que propiciam diferentes formas de aprendizagem e o contato com diferentes materiais alfabetizadores e pensados na perspectiva do letramento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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.

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 ambiente escolar é um espaço público e as crianças passam uma grande parte do seu

tempo nela, neste sentido, é um local que promove a aprendizagem e a socialização. A organização dos espaços na escola e a sua estrutura física deve ser pensada no sentido de propiciar aos alunos o melhor aproveitamento possível contribuindo para o seu processo de ensino e aprendizagem.

Com a perspectiva de Letramento temos um desafio aos educadores, no sentido de 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.

Quando a escola cria condições de oferecer diferentes espaços buscando favorecer os alunos em relação a aprendizagem, está contribuindo para a construção do conhecimento e aprendizagem significativa, nesta perspectiva o ambiente alfabetizador traz diversas possibilidades de interação e aprendizagem.

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.

VANESSA PEREIRA DE JESUS GARCIA

Graduação em Letras pela Faculdade São Camilo (2005); Pós-graduação em Gestão Escolar pela Faculdade FABAN (2010); Pós-graduação em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade Campos Elíseos (2013). Professora de Educação Infantil – no CEI Ceu Paz.

REFERÊNCIAS

COOK-GUMPERZ, Jenny. A construção social da alfabetização. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FREINET, Celestin. O método natural de Gramática. Lisboa, 1978.

FERREIRO, E. TEBEROSKY, A. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

KLEIMAN, A. B. (Org.). Os significados do Letramento. Campinas: Mercados da Letras, 1995.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Os sentidos da alfabetização. São Paulo: Ed. UNESP; CONPED, 2000.

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.

SILVA, Edilânia Cardoso da; DUARTE, Sidneya Ferreira Lira. Ambiente Alfabetizador além da sala de aula. 2013. Disponível em: <http://www.anapolis.go.gov.br/revistaanapolisdigital/wp-content/uploads/2013/03/Sidneya-Ferreira-e-Edil%C3%83%C2%A2nia-Cardoso.pdf> Acesso em 10 dez. 2018.

SOARES, M. B. Letramento: um tema

em três gêneros. Belo Horizonte: Ceale/ Autêntica, 1998.

SOUZA, Maria de Fátima Guerra. Aprendizagem, desenvolvimento e trabalho pedagógico na Educação Infantil. In: TACCA, Maria Carmen V. R. (org.). Aprendizagem e trabalho pedagógico. Campinas: Alínea, 2005.

TEBEROSKY, Ana. Entrevista: Ambiente Alfabetizador do professor. Disponível em: <http://ambientealfabetizadorprofessor.blogspot.com.br/> Acesso em 10 dez. 2018.

AVALIAÇÃO E APRENDIZAGEM

RESUMO: A avaliação escolar, hoje, só faz sentido se tiver o intuito de buscar caminhos para a melhor aprendizagem para os educandos, antes valia o ensinar e a ênfase está no aprender isso significa uma mudança em quase todos os níveis de avaliação no meio escolar, nota-se que esta não está presente em apenas um momento, mas em todo o contexto educacional e que existem princípios que poderiam estar sendo aplicados para um melhor aproveitamento da concepção do processo avaliativo, sem classificação de apto ou inapto para continuar um processo, além de concepções pré-estabelecidas pelo educador, o professor deixa de ser aquele que passa as informações para virar quem, numa parceria com crianças e adolescentes, prepara todos para que elaborem seu conhecimento assim o processo de avaliação quando bem realizado, permite elucidar os problemas da escola e toda a comunidade é envolvida na busca de soluções.

Palavras-chave: Avaliação; Aprendizagem; Rendimento Escolar; Desempenho.

INTRODUÇÃO

Desde os tempos mais remotos, em algumas tribos, os jovens só passavam a serem considerados adultos, após terem sido aprovados em uma prova referente aos seus usos e costumes. Na Grécia, Sócrates, sugeria a autoavaliação – O Conhecer-te a ti mesmo – como requisito para chegar a verdade.

O termo "Avaliação Educacional" foi proposto primeiramente por Ralph Tyler, em 1934, na mesma época em que surgiu a educação por objetivos, que tem como princípio formular objetivos e verificar se estes eram cumpridos.

Com o objetivo de se conhecer se o motivo do fraco desempenho escolar dos negros americanos provinha das deficiências dos serviços educacionais que eles recebiam em 1965 a avaliação passou a fazer parte de metodologias e matérias que utilizam abordagens qualitativas como a Antropologia, a Filosofia e a etnografia. Nesse mesmo ano, nos Estados Unidos, foi promulgada a Lei sobre a Educação primária e secundária pelo presidente Lyndon Johnson e por proposta do senador Robert Kennedy a avaliação dos programas sociais e educativos dos EUA. Foi dessa maneira que a avaliação passou a fazer parte de outra área como filosofia, sociologia, economia e administração. Deixando assim, não apenas de ser mono disciplinar, mas assumindo uma forma mais ampla quanto aos seus métodos, tipos e objetivos.

Um novo rumo na avaliação surgiu e 1980, nos EUA e na Inglaterra, com o neoliberalismo e a crise econômica, o estado tornou-se controlador e fiscalizador. Como consequência destas mudanças, a avaliação passou a ser mecanismo fundamental dos governos nos seus esforços obsessivo de implantação de uma escrita cultural e fiscalizadora. Deste modo, este trabalho objetivou que a avaliação deixe de ser vista como um instrumento de poder, de classificação dos alunos, mas sim que busque tornar-se parte da metodologia adotada pelo docente em sua prática pedagógica, auxiliando o aluno em seu desempenho escolar, social, pessoal e cultural.

Todos esses fatos históricos no campo da avaliação deram origem a sua conformação atual. Ainda hoje existe certo conflito entre a utilização de métodos quantitativos que coloca na discussão a real finalidade da avaliação, configurando-se dessa maneira uma questão filosófica.

Sendo assim a avaliação escolar tem o objetivo de diagnosticar a situação de aprendizagem de cada aluno verifica se o educando está conseguindo acompanhar e entender a programação curricular existindo deste modo várias formas de se avaliar.

Para que a avaliação sirva à aprendizagem é essencial conhecer cada aluno e suas necessidades. Assim o professor poderá pensar em caminhos para que todos alcancem os objetivos. O importante não é identificar os problemas de aprendizagem, mas necessidades, e levá-los a superação.

CONCEITOS BÁSICOS DE MEDIDA E AVALIAÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada em 1996, determina que a avaliação seja contínua e cumulativa e que os aspectos qualitativos prevaleçam sobre os quantitativos.

Essa nova forma de avaliar põe em questão não apenas um projeto educacional, mas uma mudança social.

A avaliação formativa não tem como pressuposto a punição ou premiação. Ela prevê que os estudantes possuem ritmos e processos de aprendizagem diferentes. Por isso, o professor diversifica as formas de agrupamento da turma. A avaliação formativa serve a um projeto de sociedade pautado pela cooperação e pela inclusão, em lugar da competição e da exclusão. Uma sociedade em que todos tenham o direito de aprender.

Quando a LDB estabelece que a avaliação deva ser contínua e priorizar a qualidade e o processo de aprendizagem, usa outras palavras para expressar o que o jargão pedagógico convencionou chamar de avaliação formativa. O primeiro a usar essa expressão foi o americano Michael Scriven, em seu livro Metodologia da Avaliação, publicado em 1967. Segundo ele, só com observação sistemática o educador consegue aprimorar as atividades de classe e garantir que todos aprendam.

Segundo Luckesi, 1986, "avaliação escolar é uma apreciação qualitativa sobre dados relevantes do processo ensino e aprendizagem que auxilia o professor a tomar decisões sobre o seu trabalho".

Sobre o ato de avaliar, Costa (2005, p.54) destaca "... é comparar uma medida com um padrão e de emitir um julgamento".

Avaliação escolar é um componente do processo de ensino que visa, através de verificação e qualificação dos resultados obtidos, determinar a correspondência destes com os objetivos propostos e daí orientar a tomada de decisões em relação atividades didáticas seguintes. (LIBÂNEO,1994, p.196)

Segundo Saul (1994), a avaliação consiste num "processo de análise e crítica de uma dada realidade visando a sua transformação".

Segundo Esteban (1996) considera prioritariamente, que avaliar significa investigar o movimento de construção do conhecimento pelo aluno, mediado pela ação escolar.

A avaliação é a reflexão transformada em ação. Ação, essa, que nos impulsiona a novas reflexões. Reflexão permanente do educador sobre sua realidade, e acompanhamento, passo a passo, do educando, na sua trajetória de construção do conhecimento. Um processo interativo através do qual educandos e educadores aprendem sobre si mesmos e sobre a realidade escolar no ato próprio da avaliação. (HOFFMANN, 1991, p.18)

Segundo Abramowicz (2003) vê a avaliação "como um processo dialógico, interativo, que visa fazer do indivíduo um ser melhor, mais crítico, mais criativo, mais autônomo, mais participativo". Acredita, "numa avaliação que leve a uma ação transformadora e também para promoção social, de coletividade, de humanização".

Segundo Lindeman (1972), citado por

Hoffmann (1991, p.47), “pelo seu significado próprio, medimos extensão, quantidade, volumes e outros atributos dos objetos e fenômenos. O que medimos deve ser invariavelmente expresso em escalas ou graus numéricos”.

Portanto, medida tem sido um ato necessário praticado nas escolas porque é a partir dela, que se podem dar os passos seguintes da aferição da aprendizagem. Já avaliar “é o ato de comparar uma medida com um padrão e de emitir um julgamento sobre a comparação”. (COSTA, 2005, p.54)

Segundo Hoffmann (1991, p.47) “a expressão medida, em educação, adquiriu uma conotação ampla e difusa”, uma vez que nem todos os fenômenos podem ser medidos por não existir instrumentos e por não admitirem tal precisão numérica, como o amor, a tristeza e outros sentimentos apresentados pelos humanos. É possível medir sim, a frequência dos alunos às aulas, medir ou contar o número de acertos em uma tarefa, o número de livros lidos ou de trabalhos entregues, porém não é desta forma que medida é entendida e utilizada pelos professores.

FUNÇÃO DA AVALIAÇÃO

A avaliação tem a função de alimentar, sustentar e orientar o processo ensino-aprendizagem devendo constar do Projeto Pedagógico de cada curso, conforme a sua especificidade. Deve colaborar para a autorregulação e autotransformação de cada curso, estimulando a cooperação entre os alunos, professores, coordenadores e instituição.

A relação estreita entre a construção do conhecimento e a avaliação garantiu a influência de concepções de aprendizagem nas práticas de avaliação educacional.

Na ótica da teoria Positivista, sob as lentes do empirismo, o conhecimento surge a partir das experiências que o sujeito acumula mediante ao tempo utilizando-se da observação seguindo até a obtenção das ideias sistemáticas.

O ambiente torna-se, portanto, o fator determinante da aprendizagem e não apenas um fator condicionante como, no máximo, deveria ser. O sujeito não exerce ação sobre o objeto do conhecimento. Ele é considerado como uma “tabula rasa”, todas as informações do mundo exterior vão sendo impressas por meio dos sentidos. Assim, o conhecimento é o registro dos fatos, a simples cópia do real.

O Positivismo prima pela objetividade e concebe a aprendizagem como mudança de comportamento, como resultado do treino e da experiência.

A avaliação é um processo destinado a verificar o grau em que mudanças comportamentais estão ocorrendo. A avaliação deve julgar o comportamento dos alunos, pois o que se pretende em educação é justamente modificar tais comportamentos. (TYLER, 1949, p.106)

Parllet (1982) defende que a avaliação nesse contexto é concebida como a testagem da quantidade de conteúdos retirados pelos educadores durante a aprendizagem.

Um pouco como se fossem sementes os alunos são pré-testados (as sementes são pesadas e medidas) e, depois submetidos a

experiências diferentes (tratamento). Após certo período seu rendimento é medido (crescimento ou produção) para se constatar a eficiência relativa dos métodos utilizados (fertilizantes).

Surge aí a denominada "Pedagogia do Exame", que utiliza a avaliação como forma de disciplinamento social dos alunos por intermédio do lema "Provas para Reprovar".

Essa abordagem quantitativa defende a crença na objetividade da avaliação, preocupando-se por isso mesmo em tratar estatisticamente os dados, em determinar meio e instrumentos precisos, objetivos e confiáveis. Sendo assim, a ênfase maior recai nos produtos ou resultados do ensino, não existindo preocupação com o processo em si, mas sim com o grau em que se alcançou o objetivo previamente definido. Esse tipo de avaliação não leva em consideração as diferenças de interesses e necessidades dos participantes do processo didático: alunos, professores, pais, etc.

A influência objetivista, provocou o redirecionamento da avaliação à concepção de medida.

A avaliação, sob uma falsa aparência de neutralidade e objetividade, é o instrumento por excelência de que lança mão o sistema de ensino. Para dissimular às desigualdades sociais que ela oculta sob a fantasia do dom natural e do mérito individual conquistado. (SOARES, 1981, p.53)

Vasconcelos (1990) complementa esse pensamento quando nos diz que "em nome da objetividade, a imparcialidade, do rigor científico chega-se a uma profunda desvinculação da avaliação com o processo educacional".

Assim, a lógica construída em virtude da influência Positivista é a classificatória, meritocrática, excludente, na qual avaliação não subsidia a construção do conhecimento, não orienta os rumos para o crescimento individual e social. Nesse contexto o sinal emergente dessa representação da avaliação é a reprovação. Essa reprovação, embora pareça um ato técnico-pedagógico e paradoxalmente "bem-intencionado", é essencialmente um ato político de reprodução das desigualdades.

As decisões sobre aprovação/reprovação de estudantes fundamentam-se, perigosamente, nas notas atribuídas aos testes, sem a interpretação de suas respostas. O que denuncia uma visão de conhecimento Empirista/Positivista e uma concepção de avaliação sentenciosa. (HOFFMAM, 1992, p.67)

O objeto de maior preocupação é o desenvolvimento das habilidades já adquiridas, e essas nem sempre são observáveis. Diante disso, torna-se importante respeitar o ritmo de cada um na aquisição do conhecimento para que este se torne significativo. Nesse contexto, busca-se uma maior valorização da autoavaliação, do estudo dos aspectos afetivos e emocionais que interferem na aprendizagem.

A autoavaliação é um processo contínuo que só se justifica quando se constitui como oportunidade de reflexão, tomada de consciência sobre a própria aprendizagem e sobre a própria conduta, para ampliar suas possibilidades e favorecer a superação de dificuldades. Ao ser solicitado a explicar

como chegou a uma dada solução de uma situação, o aluno é levado a pensar e explicitar suas próprias estratégias de aprendizagem, ampliando sua consciência sobre seu próprio fazer e pensar, sobre o seu aprender a aprender. O mesmo processo se aplica aos próprios professores.

MUDANÇAS NA AVALIAÇÃO

Para Hoffmam (1991), o trajeto a ser percorrido, quando praticamos a avaliação, é impulsionado pelo inusitado, pelo sonho, pelo desejo de superação, pela vontade de chegar ao objetivo/destino que vai sendo traçado, assim como quando realizamos o caminho a Santiago de Compostela, na Espanha. Da mesma forma, avaliar necessita da conversa uns com os outros, para compartilhar dos sentimentos de conquista, da compreensão das setas.

A avaliação, compreendida como a avaliação da aprendizagem escolar, deve servir à promoção, isto é, acesso a um nível superior de aprendizagem por meio de uma educação digna e de direito de todos.

Hoffmam (1991) é contrária à ideia de que primeiro é preciso mudar a escola e a sociedade para depois mudarmos a avaliação. Pelo contrário, a avaliação, por ser uma atividade de reflexão sobre os próprios atos, interagida com o meio físico e social, influi e sofre a influência desse próprio ato de pensar e agir. Assim, é a avaliação reflexiva que pode transformar a realidade avaliada.

Para transformar a escola, lugar em que ocorre a gestão educacional de um trabalho coletivo, é necessário que ocorra uma reflexão conjunta de professores, alunos e comunidade, visto que a partir disso desencadeiam-se processos de mudança muito mais amplos do que a simples modificação das práticas de ensino.

Para Hoffmam (1991), "projetar a avaliação no futuro dos alunos significa reforçar as setas dos seus caminhos: confiar, apoiar, sugerir e, especialmente, desafiá-los a prosseguir por meio de provocações significativas".

CURRÍCULO E AVALIAÇÃO

Mesmo nos processos de avaliação mais simples, sabemos que para tomar determinadas decisões fazem-se necessários alguns critérios e princípios sejam considerados seriamente. Não é o mesmo avaliar a roupa que iremos usar por conta do clima, se compararmos com a avaliação que fazemos sobre os rumos de nosso projeto de vida. As implicações são bem diferentes.

Já que o mesmo acontece na escola. No entanto, no espaço escolar, nem sempre as decisões estão nas mãos dos mesmos sujeitos: estudantes, professores, diretores, coordenadores, pais, responsáveis. Na maioria às vezes, a tomada de decisão fica sob a responsabilidade dos professores e/ou do conselho de classe. Isso faz com que o peso da avaliação fique redobrado e coloca o professor no lugar daquele que deve realizar tal tarefa a partir de critérios previamente estabelecidos, de preferência, coletivamente.

A avaliação é, portanto, uma atividade que envolve legitimidade técnica e legitimidade política na sua realização.

Ou seja, quem avalia o avaliador, seja ele o

professor, o coordenador, o diretor etc., deve realizar a tarefa com a legitimidade técnica que sua formação profissional lhe confere. Entretanto, o professor deve estabelecer e respeitar princípios e critérios refletidos coletivamente, referenciados no projeto político pedagógico, na proposta curricular e em suas convicções acerca do papel social que desempenha a educação escolar. Este é o lado da legitimação política do processo de avaliação e que envolve também o coletivo da escola.

Se a escola é o lugar da construção da autonomia e da cidadania, a avaliação dos processos sejam eles das aprendizagens, da dinâmica escolar ou da própria instituição, não devem ficar sob a responsabilidade apenas de um ou de outro profissional, é uma responsabilidade tanto da coletividade, como de cada um, em particular.

O professor não deve se eximir de sua responsabilidade do ato de avaliar as aprendizagens de seus estudantes, assim como os demais profissionais devem também, em conjunto com os professores e os estudantes, participar das avaliações a serem realizadas acerca dos demais processos no interior da escola. Dessa forma, vê-se a importância do estímulo à autoavaliação, tanto do grupo, quanto do professor.

A avaliação é algo inerente ao processo cotidiano e de aprendizagem, na qual todos os sujeitos desse processo estão envolvidos, levando à reflexão de que a avaliação na escola não pode ser compreendida como algo à parte, isolado, já que tem subjacente uma concepção de educação e uma estratégia pedagógica. Estimulando a equipe escolar a questionar conceitos já enraizados no campo da avaliação, bem como despertar para novas e possíveis práticas na avaliação escolar.

A avaliação, como parte de uma ação coletiva de formação dos estudantes, ocorre, portanto, em várias esferas e com vários objetivos.

Há a avaliação da aprendizagem dos estudantes, em que o professor tem um protagonismo central, mas há também a necessária avaliação da instituição como um todo, na qual o protagonismo é do coletivo dos profissionais que trabalham e conduzem um processo complexo de formação na escola, guiado por um projeto político-pedagógico coletivo. E, finalmente, há ainda a avaliação do sistema escolar, ou do conjunto das escolas de uma rede escolar, na qual a responsabilidade principal é o poder público. Esses três níveis de avaliação não são isolados e necessitam estar em regime de permanentes trocas, respeitados os protagonistas, de forma que se obtenha legitimidade técnica e política.

O COTIDIANO E SUAS POSSÍVEIS PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS

Inúmeras práticas avaliativas permeiam o cotidiano escolar. Em uma mesma escola, ou até em uma sala de aula, é possível identificarmos práticas de avaliação concebidas a partir de diferentes perspectivas teóricas e concepções pedagógicas e de ensino.

Isso é natural, uma vez que nossas práticas incorporam diferentes vivências e modelos,

bem como são permeadas por nossas crenças e princípios, nem sempre tão coerentes assim. A escola, ao longo das décadas, vem passando por inúmeras transformações do ponto de vista das concepções pedagógicas e correntes teóricas.

A cada período, podemos considerar que a escola incorpora determinadas práticas, rejeita outras, perpetua outras tantas. No entanto, é importante perceber que, mais do que defender uma ou outra corrente teórica, a busca pela coerência nas ações educativas deve ser o norte do professor. Por exemplo, se, como professor, propicio sempre estudos em grupo em sala de aula, no momento de avaliar também deve manter certa coerência com essa metodologia implementada em sala de aula. Se mobilizar os estudantes a estarem sempre identificando informações e pouco promovo situações de análise e reflexão, tal competência não será cobrada no momento da avaliação. Primeiro ela terá que ser vivenciada pelos estudantes no seu nível de desenvolvimento.

É importante reproduzir aqui uma fala recorrente em nossas salas de aula. Nossas falas representam nossas concepções e ideias sobre as coisas e o mundo. Uma vez que uma professora, em dia de prova, muitas vezes diz para sua turma: "hoje faremos uma avaliação!" Essa fala traz uma incorreção conceitual, comum em nosso cotidiano escolar, e importante de ser refletida. Se a avaliação é um processo que não se resume a medir ou verificar apenas, como pode ser feito em um dia? A fala adequada da professora deveria ser: "Hoje, vamos fazer um exercício que servirá de base para a avaliação de vocês!".

Os instrumentos utilizados nos processos de avaliação, são tarefas que são utilizadas para subsidiar a análise do professor acerca do momento de aprendizagem de seus estudantes.

Há variadas formas de se elaborar instrumentos. Eles podem ser trabalhos, provas, testes, relatórios, interpretações, questionários etc., referenciados nos programas gerais de ensino existentes para as redes escolares e que definem objetivos e conteúdo para uma determinada etapa ou série, ou podem ser referenciados no conhecimento que o professor tem do real estágio de desenvolvimento de seus alunos e do percurso que fizeram na aprendizagem.

É importante ressaltar também que os resultados advindos da aplicação dos instrumentos são provisórios e não definitivos. O que o estudante demonstrou não conhecer em um momento poderá vir a conhecer em outro. A questão do tempo de aprendizagem de cada estudante é um fator, na maioria das vezes, pouco levado em consideração.

Nesse sentido, como já vimos, um aspecto fundamental de uma avaliação formativa diz respeito à construção da autonomia por parte do estudante, na medida em que lhe é solicitado um papel ativo em seu processo de aprender.

Além disso, a avaliação formativa considera em que ponto o estudante se encontra em seu processo de aprendizagem.

Para Villas Boas (2004), a avaliação formativa é criteriosa, ou seja, toma como referenciais os objetivos e os critérios de

avaliação, mas ao mesmo tempo toma como referência o próprio estudante. Isso significa que a análise de seu progresso considera aspectos tais como o esforço despendido, o contexto particular do seu trabalho e o progresso alcançado ao longo do tempo. Consequentemente, o julgamento de sua produção e o retorno que lhe será oferecido levará em conta o processo desenvolvido pelo estudante e não apenas os critérios estabelecidos para realizar a avaliação. A avaliação formativa é realizada ao longo de todo o processo de ensino e aprendizagem.

O professor, trabalhando na perspectiva da avaliação formativa, não está preocupado no dia-a-dia em atribuir notas aos estudantes, mas em observar e registrar seus percursos durante as aulas, a fim de analisar as possibilidades de aprendizagem de cada um e do grupo como um todo. Pode, dessa forma, planejar e replanejar os processos de ensino, bem como pode planejar as possibilidades de intervenção junto às aprendizagens de seus estudantes.

O registro da avaliação formativa pode ser feito de diferentes maneiras. O professor deve encontrar uma forma de documentar os dados que for coletando ao longo do processo. A periodicidade de coleta desses dados também deve ser realizada de acordo com a realidade de cada grupo e do contexto em geral.

A finalidade é registrar este acompanhamento, os avanços e recuos dos estudantes, a fim de informar o professor acerca do processo, para que, assim, possa mediar e traçar estratégias de ação adequadas a cada estudante e às suas potencialidades.

Outros instrumentos de registro podem e devem coexistir: planilhas de notas, relatórios do desempenho dos estudantes, anotações diárias das aulas, diários do professor, na qual ele anota o que fez, o que foi produtivo, como poderia ser melhorado, enfim, há uma infinidade de possibilidades de registro da prática e do crescimento dos estudantes.

O portfólio é uma tarefa de suma importância para os estudantes e crianças, visto que os coloca em contato com sua aprendizagem constantemente. Além disso, também é um instrumento de avaliação importante, porque serve para valorizar seu trabalho, seu crescimento e suas aprendizagens. No portfólio, os estudantes deixam registrado de maneira concreta o seu caminho ao longo da escolaridade. Funciona como “um baú de memórias”. Ao final do ano ou ciclo, o estudante terá um dossiê de sua trajetória e poderá ter um acervo de material rico para lhe auxiliar nas suas próximas etapas.

Segundo Villas Boas (2004, p.38), “o portfólio é um procedimento de avaliação que permite aos alunos participar da formulação dos objetivos de sua aprendizagem e avaliar seu progresso. Eles são, portanto, participantes ativos da avaliação, selecionando as melhores amostras de seu trabalho para incluí-las no portfólio”.

O portfólio pode constituir-se, tanto para estudantes quanto para professores, como uma coleção dos trabalhos que conta a história de seus esforços, progressos, desempenho, criações, dúvidas etc. Nesse sentido, o portfólio pode ser considerado um instrumento de registro que serve para a

avaliação dos processos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O grande desafio posto para todo Sistema Educacional é a garantia do acesso com qualidade, eficiência e equidade a toda sociedade. Mas as dificuldades não devem desestimular os professores, e sim criarem mecanismos que possam levá-los a discutir com os discentes problemas de aprendizagem detectados na avaliação de provas elaboradas a partir de objetivos bem definidos e aplicadas em situações novas, ainda que, de forma simples, valorizar as realizações dos alunos, das mais simples às mais complexas (elevando a autoestima daqueles que apresentam maiores dificuldades), que constituam um novo momento de aprendizagem.

Assim agindo, estarão os professores dando um passo gigantesco na eliminação da avaliação classificatória e elevando, sobremaneira, a qualidade de aprendizagem em suas aulas.

A avaliação não pode ser um instrumento de discriminação e seleção social, de punição e/ou rejeição, mas sim, de investigação, reflexão, construção do conhecimento pelo aluno, mediados pela ação do professor.

O processo avaliativo ajuda alunos e professores em seu trabalho de ensino e aprendizagem para assegurar o cumprimento do direito à educação de todo cidadão.

A luta por uma escola para todos somente poderá ser consequente quando a escola for, além de um local de aprendizagem, um local de tomada de consciência e de luta contra as desigualdades sociais em estreita relação com os movimentos sociais, quando a escola encontrará seu lugar formativo.

Em síntese, a mudança da avaliação é fundamental para que deixe de atrapalhar a prática pedagógica e ajude a qualificá-la. Por meio de uma avaliação autêntica, o professor pode exercer sua atividade com amorosidade crítica, localizar efetivamente onde está o problema e lutar para superá-lo (inclusive nele mesmo: autoavaliação), cumprindo a função radical da avaliação de aumento de potência de vida dos educandos e educadores. É grande o desafio; porém, como dizia o poeta: “tudo vale a pena quando a alma não é pequena”.

PATRICIA FERREIRA DE ANDRADE

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Universidade Cruzeiro do Sul (2014); Especialista em Alfabetização e Letramento pela Faculdade Campos Elísios (2018); Professor de Ensino Infantil - na CEI Prof.ª Alice Aparecida de Souza.

REFERÊNCIAS

FRANCO, C. Avaliação, ciclos e promoção na educação. Porto Alegre. Artmed, 2001.

HADJ, Charles. Avaliação desmistificada. Porto Alegre. Artmed, 2001.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação: mito e desafio; uma perspectiva construtivista. 6ª Ed. Porto Alegre. Educação e Realidade, 1992.

LIBÂNEO, José Carlos. A avaliação escolar. São Paulo: Cortez; 1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da Aprendizagem Escolar. São Paulo. Cortez, 1996.

SAUL, Ana Maria. Avaliação Emancipatória: Desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. São Paulo. Cortez, 1988.

SOARES, Magda B. Avaliação educacional e clientela escolar. PATTO, M.H.S. Introdução à Psicologia Escolar. São Paulo. T.A. Queiroz, 1981.

TYLER, R. (1949). Basic principles of curriculum and instruction. Chicago: Univ. Of Chicago Press.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. Avaliação da aprendizagem – práticas de mudança: por uma práxis transformadora. São Paulo: Libertad, 2003.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Portfólio, Avaliação e Trabalho pedagógico. Campinas. Ed. Papirus, 2004.

REFLEXÕES SOBRE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E DESENVOLVIMENTO INFANTIL

RESUMO: O presente artigo possui como objetivo geral mostrar como a contação de histórias pode ser decisiva para a formação da criança em relação a si mesma ao mundo em sua volta. O objetivo é mostrar que por meio dos contos infantis a criança terá facilidade para a compreensão de valores básicos de conduta humana e convívio social. A contação de histórias tem papel importantíssimo na vida da criança, já que oferece oportunidades de viver o imaginário e favorece a visão original da realidade da criança. Quando lemos para as crianças um conto de fada, elas adquirem um conhecimento do real e também do que não é real. Para a criança, os contos de fadas são fontes de prazer, estímulo à criatividade, enriquecimento e experiências e motivação de aprendizagem. Os contos de fadas podem ser usados como recurso lúdico desenvolvendo na criança um comportamento prazeroso. Nele a criança aprende, brincando, a respeitar regras, se diverte, seja por meio da imitação, da socialização, interação ou dificuldades a serem vencidas. O método geral da pesquisa foi realizado mediante estudo de bibliografias a fim de mostrar aos pais e professores as formas diferenciadas de contar histórias, no intuito de despertar o prazer das crianças pela leitura.

Palavras-chave: Contos de Fada; Imaginação; Histórias; Contação de histórias.

INTRODUÇÃO

Por meio da Literatura Infantil é que a criança reorganiza sua percepção do mundo, falando da realidade e do sonho sem prepará-los ou opô-los um ao outro. É o início da formação da criança no mundo literário no que se refere ao seu desenvolvimento desde os primeiros anos até o decorrer de sua existência.

No momento quem ouvem contos de fadas, as crianças fazem uso da imaginação e da interpretação da realidade, o que permite a criação de um clima afetivo e de aproximação entre as pessoas.

Muito já foi pesquisado sobre os contos de fadas, pesquisas caracterizadas pela aplicação de conceitos e teorias psicológicas à prática educacional, em que se enfatiza o conhecimento psicológico sobre a criança, especialmente no desenvolvimento infantil.

É esperado que o professor, de posse de tais conhecimentos, organize seu trabalho pedagógico, o direcionando com base no desenvolvimento alcançado pela criança.

Quem de nós não se recorda, com saudades, dos contos lidos e ouvidos quando crianças?

Daquela historinha contada por nossos pais ao pé da cama antes de dormir, ou daquela contada e interpretada pela professora nas primeiras séries do Ensino Fundamental?

Os contos de fadas não descrevem o mundo de acordo com a simples realidade objetiva, eles levam em conta sua riqueza simbólica e descrevem a realidade subjetiva da mente humana. Isso os torna mais verdadeiros, nos faz refletir sobre os aspectos mais obscuros da nossa psique, os quais não podem ser alcançados diretamente por meio do pensamento consciente. Esse poder de atuação dos contos de fadas é maior ainda para o pensamento infantil, porque se o adulto tem dificuldade em aceitar e enfrentar suas próprias incertezas expressas nas aventuras dos contos, a criança é imediatamente captada pela beleza e a linguagem destes que muito se aproxima de seu próprio mundo inconsciente. Os contos de fadas permitem à criança elaborar seus sentimentos mais profundos e contraditórios por meio das identificações estabelecidas com seus personagens.

Afirma Aroeira (1996, p. 141) que "(...) contar histórias é uma experiência de grande significado para quem conta e para quem ouve."

Por meio das histórias lidas pelas próprias crianças ou contadas pelo professor, é possível que elas experimentem estados afetivos diferentes daqueles que a vida real pode lhes proporcionar.

Adquirindo o gosto pela leitura, a criança terá mais facilidade para escrever e terá um amplo repertório de informações para produzir suas próprias histórias, ilustradas e contadas por ela mesma.

Assim, a presença da Literatura Infantil na escola e no lar representa um forte estímulo à aprendizagem da leitura.

O processo de formação de um leitor começa bem antes dele aprender a decodificar a leitura do texto escrito. O início deste caminho e a sedução para o mesmo se dão ainda no berço, por meio de acalentos e

parlendas.

Na interação da criança com a obra literária está a riqueza dos aspectos formativos nela apresentados de forma fantástica, lúdica e simbólica. A intensificação dessa interação por meio de procedimentos pedagógicos adequados leva a criança a um maior entendimento do texto e a uma compreensão mais abrangente do contexto.

Uma obra literária é aquela que mostra a realidade de forma nova e criativa, deixando espaços para que o leitor descubra o que está nas entrelinhas do texto.

No entanto, a Literatura Infantil não pode ser utilizada apenas como um "pretexto" para o ensino da leitura e o incentivo à formação do hábito de ler.

Para que a obra literária seja utilizada como um objeto mediador de conhecimento, necessita-se estabelecer relações entre teoria e prática, possibilitando ao professor atingir determinadas finalidades educativas.

Os contos de fadas possibilitam à criança uma leitura em vários níveis: o sensorial, mediante aspectos exteriores do livro; o emocional, pelos sentimentos que a leitura provoca; e o racional, pela reflexão a que conduz e a construção do conhecimento.

Segundo Zilberman (2003, p.29), descreve que "A Literatura Infantil tem uma função formadora e não uma função pedagógica, ela está voltada ao cultivo do conhecimento do mundo e do ser."

Ler é uma fonte de prazer, estímulo à criatividade, enriquecimento de experiências e motivação de aprendizagem. Para isso, o professor deve cuidadosamente selecionar os contos para trabalhar com seus alunos. Livros e textos precisam estar de acordo com a faixa etária de cada aluno, assumindo assim um papel importante na formação desses leitores.

No próximo capítulo serão respondidas algumas questões na quais se trata da fundamentação teórica que este estudo foi embasado, dando suporte à pesquisa sobre como é importante a contação de histórias no desenvolvimento infantil.

CONTOS DE FADAS

Este trabalho prte do pressuposto que os contos de fadas contribuem para que a criança compreenda o que se passa à sua volta, permitindo assim, a construção do real. Para que se fundamente essa questão responderei às perguntas.

- Como os contos de fadas podem contribuir para o desenvolvimento da criança?
- Como utilizá-los como recursos pedagógicos?
- Qual o papel do professor?
- Como escolher o conto?
- Quais os melhores contos para cada faixa etária?

Os contos de fadas, mesmo sendo escritos em outra época, são compreendidos por crianças até os tempos atuais. Embora a origem e os tempos de sua criação sejam variados, todos possuem a mesma essência: a imaginação e a busca de respostas para o medo, a alegria, a angústia, as perdas, entre outras.

Ouvir histórias é muito importante na formação da criança, cos contos de fadas

funcionam como um elo entre o real e o imaginário.

É por meio da história que a criança se projeta momentaneamente nos personagens e penetra no mundo da fantasia, vivenciando um contato mais estreito com seus sentimentos e elaborando seus conflitos e emoções. Isso leva a criança a usar intensamente sua imaginação e vivenciar papéis que contribuirão para sua socialização. É assim também que ela aprende a lidar com seus medos e expectativas. Por meio dos contos a criança sente emoções importantes como raiva, tristeza, medo, alegria, insegurança, tranquilidade. Vivenciar essas emoções por meio dos personagens das histórias auxilia a criança a esclarecer e a lidar com suas próprias angústias, como a morte, a perda dos pais, o preconceito.

A criança necessita da magia e do lúdico para compreender o mundo que a cerca. Ao ouvir histórias, entendem as características e necessidades da fase de desenvolvimento na qual se encontram, bem como lidar como as emoções e sentimentos que a perturbam e que ainda não conseguem definir claramente.

Em face dessa questão, Bettelheim (1980, p.59) evidência que: “uma criança confia no que o conto diz, porque a visão de mundo aí apresentada está de acordo com a sua.”

Abramovich (1994) ressalta ainda que os contos de fadas retratem a dificuldade de ser a própria criança. Enfatiza também o quanto é importante para ela acreditar num mundo irreal e fantástico e poder vivenciar esses acontecimentos, como se estivessem acontecendo com ela mesma.

Compreende-se, então, que os contos de fada possibilitam à criança compreender e interpretar a vida cotidiana, bem como as representações do mundo.

O QUE SÃO CONTOS DE FADAS E COMO SURGIRAM

De origem celta, os contos de fadas são variações do conto popular ou da fábula. Geralmente são pequenas narrativas na qual o “mocinho” precisa enfrentar grandes obstáculos, antes de triunfar contra o mal e salvar sua amada. Tem como característica envolver algum tipo de magia, metamorfose ou encantamento e, mesmo como o nome conto de fadas, animais falantes são muito mais comuns nos contos do que as próprias fadas.

Ao contrário do que se pensa, os contos de fadas não foram desenvolvidos para o público infantil e muito menos transmitir valores morais. Em sua forma original, os textos traziam fortes doses de adultério, incesto, canibalismo e mortes hediondas.

Para Cashdan (2000, p.20), “Originalmente os contos de fadas eram narrados em reuniões sociais, como entretenimento para adultos, não em creches, como acontece nos dias de hoje.”

No século XIV surgiu a primeira coleção de contos, a qual foi escrita em latim e com motivos do folclore europeu, denominada Gesta Romanorum.

O italiano Giovanni Straparola, influenciado por Bocaccio, escreveu Piacevoli Notti (Noites de Prazer) e o conjunto foi publicado de 1550 a 1553.

As versões infantis segundo Coelho (1987),

dos contos de fadas, hoje consideradas clássicas, devidamente expurgadas e suavizadas, foram adaptadas pelo francês Charles Perrault, no século XVII, em uma época em que as mudanças na estrutura da sociedade desencadearam repercussões no âmbito artístico ao qual o autor reuniu oito histórias recolhidas da memória do povo no livro Conto de Mãe Gansa (1697).

A transformação ou popularização dos contos de fadas em literatura infantil só teria mesmo ocorrido no século XIX, em função da atividade de vendedores ambulantes ("mascates") que viajavam de um povoado para outro "vendendo artigos domésticos, partituras e pequenos volumes baratos chamados de chapbooks", Cashdan (2000, p.20). Estes chapbooks (ou cheap book, "livros baratos" em inglês), eram vendidos por poucos centavos e continham histórias simplificadas do folclore e contos de fadas expurgados das passagens mais fortes, o que lhes facultava o acesso a um público mais amplo e menos sofisticado.

Foi nessa época que o público adulto se desinteressou pelos contos de fadas, entretanto após a Revolução Francesa, os contos de fadas despertaram novamente a atenção dos pesquisadores no início do século XIX, os quais buscavam descobrir a evolução das diversas línguas e dialetos, e assim determinar a identidade de cada povo.

Mais de cem anos após a publicação do livro Contos da Mãe Gansa, os folcloristas Jacob e Wilhelm Grimm, mais conhecidos como os irmãos Grimm, realizaram um trabalho de coleta de antigas narrativas populares, no qual o principal objetivo era caracterizar o que havia de mais típico no espírito do povo alemão (mesmo que muitas destas narrativas originalmente nada tivessem de germânicas).

Os contos de fadas giram em torno de uma problemática espiritual, ética ou existencial, a qual é ligada à realização interior de cada um, basicamente por intermédio do amor. Geralmente suas aventuras têm como motivo central a união do cavaleiro com a amada, que pode ser uma princesa ou plebeia, após vencer os grandes obstáculos, levantados pela maldade de alguém.

Ainda conforme o autor, a fada ocupa um lugar de destaque na aventura dos seres humanos. O homem, devido à limitação da materialidade de seu corpo e do mundo em que vive, precisa de mediadores mágicos, os quais tornam possível a realização de seus sonhos e ideais. As fadas são os mediadores mágicos que foram criados para ajudar a enfrentar os opositores, os quais existem para atrapalhar ou impedir seus objetivos.

A CONTRIBUIÇÃO DOS CONTOS DE FADAS PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Os contos de fadas são expressivos para uma criança desde os primeiros meses de vida.

A convivência com os contos de fadas, sendo eles narrados ou lidos pelos pais, familiares ou professores, supre a criança com uma dose diária de afeto, o que minimizará conflitos internos em seu crescimento.

Os contos de fadas geralmente contam com a presença de um herói e um vilão, o

qual certamente receberá um castigo ao final da história e o herói uma recompensa. Isso levará a criança a distinguir o bem e o mal e assimilar uma lição de moral, a qual a enriquecerá psicologicamente.

A prática constante da leitura de contos de fadas em escolas de Ensino Fundamental, contribui para a formação de um ser humano mais consciente e responsável, já que a criança tem mais facilidade em entender a si própria e compreender melhor o mundo em que vive e as pessoas com as quais ela convive.

A magia dos contos de fadas facilita à criança organizar sentimentos uma vez que trazem mensagens que encorajam seu ego, ajudam a vencer a rejeição, a rivalidade familiar e aliviam pressões vividas, já que a criança enxerga com mais facilidade, que sempre é possível encontrar uma saída.

O final feliz representado nos contos de fadas, também é uma grande contribuição à criança, já que a encoraja a buscar valores e formar uma crença positiva na vida, o que influenciará na formação de sua identidade.

Como um instrumento de autoconhecimento, os contos de fadas incitam o emocional e consequentemente, o físico.

Podemos observar o corpo, a face e as expressões da criança durante o conto e, percebermos quando ela se encole de medo, bate palmas, sorri de alegria ou enche os olhos de lágrimas.

Não devemos omitir o medo, a angústia e a vingança contidos nos contos de fadas. Esses sentimentos são uma forma em que a criança tem de simbolizar seus próprios conflitos. Omitir essas passagens dos contos de fadas é perder a verdade da história.

Segundo Bettelheim (1980), os contos de fadas transmitem às crianças que lutas contra as dificuldades na vida são inevitáveis, mas se as pessoas defrontarem de modo firme as opressões sem se intimidarem, elas dominarão os obstáculos e ao final serão vitoriosas.

A emoção deve ser explorada ao narrar-se um conto de fadas. É essencial à criança ouvir a voz do contador de maneira diferente do que estão acostumadas diariamente.

O reconto incentiva o desenvolvimento das capacidades cognitivas, linguísticas e sociais e propicia a realização de outras atividades como a pintura, a dramatização e a dança. A história fala por si própria, fazendo com que muitas crianças, sejam elas pobres ou ricas, reinventem sua realidade, utilizando sua imaginação.

Os contos de fadas proporcionam à criança criar mentalmente imagens e com esse conteúdo, fazer relações às quais podem chegar a uma criação autêntica, de sua autoria, embora seja o resultado de uma combinação. Ela cria combinando o real sensível com o ideal sonhado, a realidade com o simbólico e, se essa história atuar nas suas questões inconscientes, ela poderá estar se permitindo participar de um mundo imaginário que poderá fazer parte do seu mundo real. O conto de fadas é a cartilha na qual a criança aprende a ler somente na linguagem das imagens.

IMPORTÂNCIA DA NARRATIVA

Independentemente do local de origem, os contos de fadas se passam em locais e épocas inexistentes, o que facilita a compreensão em várias culturas e por várias idades, uma vez que retratam conflitos que interpõem toda a base humana universal.

O ato de contar histórias, o qual foi passado de geração em geração e por diferentes classes sociais, manteve seu objetivo inicial, o de encantar crianças e adultos com sua magia.

A narrativa surgiu pela necessidade que as pessoas têm em contar e recontar histórias do cotidiano, sobretudo quando esta história é significativa para quem conta e para quem ouve. Assim, a pessoa tem vontade de compartilhar essas histórias com outras pessoas, o que durante esse percurso, pode trazer algumas modificações a história original, já que o contador pode dar seu formato à história, acrescentando ou omitindo detalhes que pode não considerar expressivos.

O sucesso de uma narrativa depende de vários fatores interligados. É fundamental a elaboração de um plano, um roteiro, a fim de organizar o desempenho do narrador e garantir segurança e naturalidade na hora de contar a história. Quando seguidos esses passos é possível transformar o improviso em técnica, fundir a teoria à prática.

Também é de suma importância o cuidado com a escolha da história a ser contada e o modo como ela será contada. Os contos de fadas não devem ser aplicados com algo para preencher um momento vago.

Abramovich (1995), nos alerta sobre o perigo das escolhas de livros incorretos e ensina como o “contar história” pode ser uma experiência enriquecedora para a criança.

Ouvir contos de fadas é uma atividade muito prazerosa para a criança e oferece grande contribuição ao seu desenvolvimento, deve ser uma atividade prática, diária e constante, nas salas de aula e educação infantil.

COMO CONTAR HISTÓRIAS

A arte de contar histórias possui algumas técnicas que devem ser desenvolvidas e cultivadas para facilitar a compreensão da criança:

- Livros de histórias que contenham textos e imagens ou somente imagens;
- Objetos e sucata (formas animadas), gravuras e desenhos;
- Dobraduras de papel, por exemplo, origami, as quais podem estar prontas ou serem dobradas com as crianças no momento da história;
- Fantoche manufaturados (prontos) ou feitos por diversos materiais;
- Com a interferência do ouvinte;
- Oralmente, sem apoio algum.

Desde que se conheça bem a história a ser contada, pode-se narrar qualquer história à criança, o que não significa que o narrador tem que saber a história de cor, mas sim estar familiarizado com ela para evitar que se esqueça algum pedaço ou para poder improvisar em alguma situação diferente que possa ocorrer quando estiver contando.

Nem toda história vem do livro pronta para

ser contada. É necessário que o narrador faça uma adaptação verbal, a qual servirá para facilitar sua compreensão e torná-la mais dinâmica e mais comunicativa.

Caso o narrador opte por não utilizar nenhum recurso ou acessório para contar a história, trabalhando somente com a simples narrativa, deve-se utilizar a voz com variadas entonações e alguns gestos, no qual o narrador se expressará por meio de sua postura, expressão corporal, expressões faciais, sua vivacidade, estimulando a imaginação de quem ouve.

Se o narrador preferir utilizar o livro, deverá mostrá-lo às crianças. Neste caso, o narrador, obrigatoriamente, precisa conhecer a história sem a ler, assim as crianças poderão acompanhar a história por intermédio das imagens.

Ao utilizar o recurso das gravuras, é indicado que as imagens sejam reproduzidas em tamanho maior que o original, em papel cartolina, o que permitirá a observação dos detalhes pelas crianças pequenas. As figuras devem ser empilhadas, viradas para baixo na sequência dos acontecimentos; à medida que o narrador conta a história e as personagens aparecem, ele mostra as figuras, uma a uma, em um suporte próprio. Dessa maneira se favorece a percepção da criança com naturalidade. A substituição ou inserção de uma nova gravura, no momento exato deixa à narrativa fluir ininterruptamente.

Ao se utilizar o flanelógrafo, cada personagem é colocada, individualmente, ocupando seu lugar no quadro, que representa a ideia de movimento.

A utilização dos desenhos desperta a curiosidade das crianças. No caso de as histórias terem poucas personagens, pode-se utilizar desenhos em papel de metro ou giz na lousa, durante a contação.

Outra técnica de interferência pode resultar da criatividade do narrador: dividir as crianças em dois grupos no qual um canta e o outro fala, ao mesmo tempo em que os dois grupos gesticulam, de acordo com o enredo da história. Pode ser combinada no desenrolar da história, ao ser pronunciada uma palavra, as crianças emitam um som, entre outros exemplos. O objetivo da interferência é tornar a narrativa mais atraente para o narrador e para a criança. No entanto, Coelho (1990) adverte que é preciso ter cautela para não transformar a atividade em um “programa de auditório”, devendo o narrador mantes o controle e o equilíbrio do enredo.

A IMPORTÂNCIA DO NARRADOR

Alguns professores pensam que não tem habilidade para contar histórias, e, ao passar por essa experiência, descobrem qualidades em si próprios que reacendem sua criatividade. Essa descoberta os incentiva a modificar a prática de ensino, obtendo resultados positivos.

Compreende-se que o trabalho efetivo do professor ao narrar contos de fadas requer conhecimentos teóricos sobre a definição, recursos, materiais e objetivos sobre a técnica ou metodologia para se contar bem uma história, ao mesmo tempo em que é preciso uma tomada de consciência sobre a incorporação desta prática em sua atuação

pedagógica, de forma a compreender com clareza suas finalidades e contribuições.

A preparação do professor para contar histórias às suas crianças vai, desde a seleção do conto de fadas mais apropriado, de forma a ser muito bem versado no seu enredo e o significado das palavras, até o conhecimento total da história, de maneira que o narrador se sinta seguro para contá-la e transmita essa segurança a quem ouve.

É necessário criar um clima de envolvimento para aproveitar o texto e suscitar, em quem o ouve, sensações e sentimentos diferenciados. Quando o professor usa toda a sua magia de contar, ele insere na criança o processo de ensino aprendizagem e aguça sua curiosidade pela leitura.

Para isso o professor deve criar um clima de envolvimento, de magia e encanto.

Deve-se saber das as pausas, criar intervalos, respeitando o tempo da criança para que ela construa o seu imaginário e seu próprio cenário, visualizando seus monstros, criando seus dragões entrando pela casa, vestindo-se de princesa, sentir o galope do cavalo, imaginar o tamanho do bandido e outras coisas mais.

Busatto (2005) acredita que antes de contar uma história o professor deve ler em voz alta e ouvir o que está lendo, assim perceberá vícios de linguagem, os quais podem ser facilmente substituídos por uma dicção correta. A autora ainda adverte que quem não for um bom leitor, dificilmente será um bom narrador. Os professores precisam estar à vontade no momento de contar ou narrar uma história, pode julgar se seu conteúdo é adequado à criança que irá ouvir.

Para favorecer as práticas de leitura é necessário dispor de um acervo de livros e outros materiais em sala, possibilitando às crianças a escolha de suas leituras. Ao proporcionar o contato livre com os livros, favorece o empréstimo do mesmo para serem levados para casa primordialmente, em que ele se tornara modelo de um bom leitor para as outras crianças. A leitura de "livrinhos de histórias" é vista por alguns professores como uma forma isolada, muitas vezes não obedece a uma continuidade de planejamento, nem tampouco apresenta objetivos para aproximar a criança do livro. Dessa forma, as atividades relacionadas com o contar histórias perdem seu significado perante as crianças, visto que referidos professores até as contam com certa frequência, permitem que elas manuseiem os livros com certa constância, entretanto a definição clara da incorporação do ato em sua prática não é apresentada.

Os contos de fadas aquietam, prendem a atenção, informam, socializam, educam.

Nesse sentido:

O compromisso do narrador é com o conto de fadas, como fonte de satisfação das necessidades básicas das crianças. Se elas as escutam desde pequeninas, provavelmente gostarão de livros, vindo a descobrir nos livros, histórias como aquelas que lhes eram contadas. A intenção ao proporcionar momentos de leitura de histórias é assegurar ao maior número de crianças possíveis o direito de ler. Cagneti (1986, p.21) descreve: "A literatura infantil contribui para que não se deixe essa tarefa por acaso..." fazendo

com que as crianças, desde cedo, apreciem e se habituem a sentar em roda para ouvi-las, quer seja na forma contada ou lida. O professor deve criar um clima agradável e convidativo à escuta atenta, propiciando a expectativa, de forma a permitir que olhem o texto e as ilustrações sem atropelos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ato de contar uma história, além de atividade lúdica e criativa, desenvolve a imaginação e auxilia a criança a organizar o discurso, por meio da coerência e da normalidade. É importante que o professor dedique um pouco de seu tempo para escutá-la. É provável que, ao narrar, ela adquira habilidades para desenvolver melhor a escrita, por intermédio da sistematização das ideias.

Não importa se é conto de fada, lenda, parlendas ou outros porque o ato de recontar uma história faz aflorar na criança uma somatória de todas as vozes, da qual também emerge a sua própria voz, em pleno exercício de sistematização de pensamento e de criatividade.

Ao abordar esse tema tão amplo num espaço tão limitado não obtive, nem de longe, a pretensão de quão profundo pode ser a interpretação de uma criança até mesmo uma simples história com um fantoche.

Finalmente, cabe apontar que este estudo permite constatar que a força criadora e a sabedoria profunda presentes nos contos de fadas e seu conteúdo, pode ajudar os homens a encontrar o caminho para a realização de seus poderes criativos latentes.

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

AMARILHA, Mary. Alice que não foi ao país das maravilhas. – Rio de Janeiro; Editora Vozes, 2006.

AROEIRA, M.; SOARES, M.; MENDES, R. Didática de pré-escola: vida e criança: brincar e aprender. São Paulo; FTD, 1996.

BETTELHEIM, Bruno. A psicanálise dos contos de fada. /tradução Arlene Caetano. 7ª ed. – Rio de Janeiro; Paz e Terra, 1980.

_____ A psicanálise dos contos de fada. / tradução Arlene Caetano. 16ª ed. – Rio de Janeiro; Paz e Terra, 2000.

BUSATTO, Cleomari. Narrando histórias no século XXI: tradição e ciberespaço. Dissertação (Mestrado em literatura). Universidade Federal de Santa Catarina, 2005.

CAGNETI, Sueli. Livro que te quero Livro. Rio de Janeiro; Nódica, 1996.

CASHDAN, Sheldon. Os sete pecados capitais nos contos de fadas: como os contos de fadas influenciam nossas vidas. / tradução Maurette Branndt – Rio de Janeiro; Campus, 2000.

COELHO, Betty. Contar histórias uma arte sem idade. São Paulo; Ática, 1990.

COELHO, Nelly Novaes. O Conto de Fadas. São Paulo; Ática, 1987.

_____. O Conto de Fadas: símbolos mitos arquétipos. – São Paulo; DCL, 2003.

GELDER, Dora Van. O mundo real das fadas. São Paulo; Pensamento, 1986.

HOUAISS, A. Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro; Objetiva, 1983.

OLIVEIRA, Maria Alexandre de. Dinâmicas em Literatura Infantil. São Paulo; Paulinas, 1988.

TINOCO, S. C. A Mudança nas Concepções dos Professores sobre o Ensino e Aprendizagem de Ciências. São Paulo, Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. 1999.

RODRIGUES, Isabel C. de Melo. Mini Dicionário Compacto da Língua Portuguesa. 201ª ed. – São Paulo; Rideel, 2001.

ZILBERMAN, Regina. A literatura infantil na escola. 11ª ed. – São Paulo; Global, 2003.

JOGOS MATEMÁTICOS

RESUMO: Este artigo tem a finalidade de uma reflexão sobre o uso de jogos na Matemática, criando contextos prazerosos de aprendizagem. Busca-se contribuir para que haja uma aprendizagem por meio do uso das tecnologias, para isso, deve-se ter o diagnóstico de quais são os jogos que os educandos gostam, planejando e compreendendo como eles funcionam, a sua finalidade e quais os saberes que serão aprendidos bem como os materiais que serão necessários para que o jogo ocorra. A escola deve propiciar aos educandos atividades diversificadas que rompam com o paradigma tradicional em que eles são apenas ouvintes e não protagonistas da aprendizagem, utilizando jogos que os educandos gostam tornam a aprendizagem eficiente, contextualizada e significativa.

Palavras-chave: Jogos; Aprendizagem; Ensino; Tecnologia; Contextos significativos.

INTRODUÇÃO

O uso de jogos surge pela necessidade de incluir os educandos que tem dificuldade de se apropriar dos conhecimentos matemáticos de forma tradicional.

Também, pode ser utilizado para tornar o ensino da Matemática prazerosa para todos, contextualizar e articular conhecimentos advindos de outras culturas e povos.

Então, por meio do jogo deve-se aprender saberes relacionados a história dos povos que criaram o jogo, curiosidades, conhecimentos diversos e científicos.

Portanto, nesse artigo vamos relacionar os jogos em projetos interdisciplinares que desfragmentam o ensino.

O QUEBRA CABEÇA SUDOKU

O quebra cabeça favorece a aprendizagem porque a criança terá o desafio de monta-lo favorecendo as habilidades de concentração, memória, disciplina, cooperativismo e resolução de problemas.

Com os quebra cabeças podem se formar desenhos de cidades, do corpo humano, da natureza e das artes ampliando as aprendizagens.

Segundo Dante (2010) por meio desse recurso, os alunos aprendem Matemática brincando. Em um jogo, o aluno desempenha papel ativo na construção de seu conhecimento, desenvolvendo raciocínio, autonomia, além de interagir com os colegas.

Atualmente, tem sido amplamente utilizado o quebra cabeça Sudoku que é um quebra cabeça no qual se utiliza os números de 1 até 9 e não deve repetir o mesmo número na linha, coluna ou no grupo.

Na matemática o Sudoku pode ser amplamente utilizado com a finalidade de estimular o raciocínio matemático, a organização e o desenvolvimento cognitivo bem como com a prática do jogo diminuir o tempo de montagem e resolução de problemas e do quebra cabeça.

Quanto ao jogo ele pode ser desenvolvido a partir do nível básico e conforme o desenvolvimento da criança espera-se que ele chegue até o nível avançado.

Ainda, podemos ressaltar que o jogo está disponível em papel, jornais, internet e aplicativos no celular. Por isso constatamos que o jogo está amplamente divulgado e tem baixo custo.

Segundo Dante (2010) um excelente recurso didático para enriquecer as aulas de Matemática é a internet. Nela há sites que exploram a história da Matemática, curiosidades, desafios, etc.

O JOGO LEGO

Os blocos de montar podem ser amplamente utilizados na sala de aula de modo a facilitar a aprendizagem utilizando os blocos na resolução das operações matemáticas de soma, subtração, multiplicação e divisão bem como na construção de sólidos geométricos.

O Lego é um instrumento facilitador dos conceitos matemáticos que ficam mais claros e acessíveis a aprendizagem de saberes

abstratos e sem aplicação na realidade do educando.

Além dos cálculos ele pode ser utilizado na identificação de sólidos geométricos planos e espaciais.

O jogo pode ser utilizado como instrumento concreto e lúdico facilitando a aprendizagem significativa, lúdica, contextualizada, com imaginação e exploração das peças.

Portanto, por intermédio do brincar com o Lego que se faz um diagnóstico do ponto de partida das aprendizagens necessárias as crianças e também se constrói aprendizagens significativas e parceria e cooperativismo entre as crianças.

JOGO DE TABULEIRO XADREZ

O tabuleiro possui 64 casas quadradas sendo dividida pela metade entre brancas e pretas.

Dessa forma, pode-se explorar as operações matemáticas de soma, multiplicação e potenciação já que podemos numerar as linhas de acordo com a sua linha e coluna e também calcular o tamanho do tabuleiro multiplicando as 8 linhas pelas 8 colunas.

O uso do xadrez pode servir de ponto de partida para a aprendizagem dos saberes: adição, multiplicação, potenciação progressões aritméticas, geométricas, matrizes e determinantes.

Quanto ao jogo xadrez são desenvolvidas habilidades relacionadas ao raciocínio lógico, pois cada peça possui movimentos diferentes e demanda ao jogador várias estratégias para vencer o jogo.

Vale ressaltar que as regras utilizadas no jogo são importantes para à aprendizagem pois são introduzidos valores atitudinais como: a ordem, o silêncio, a colaboração, a cooperação e a ética.

Em vista disto, a rede municipal de ensino do município de São Paulo tem utilizado o ensino de xadrez no contra turno escolar valorizando a importância do jogo e também ampliando a tempo que o educando permanece na escola.

Portanto, ações e projetos diversificados é de vital importância na inclusão de todos na escola pois cria ambientes acolhedores combatendo a evasão escolar, a autonomia intelectual a ética, a criatividade e forma cidadãos plenos de direitos e deveres.

JOGOS UTILIZANDO O COMPUTADOR

Nos contextos sociais atuais é fundamental que os educandos se familiarizem com a utilização do computador já que é amplamente utilizado na sociedade e no mundo do trabalho.

Com o intuito de tornar a matemática mais divertida e inclusiva é possível aprende-la com jogos disponíveis para download nos computadores e smartphones.

Também é essencial que todos sejam incluídos digitalmente porque os computadores são amplamente utilizados em nossa sociedade. Assim, para que a escola forme cidadãos plenos é necessário que os alunos aprendam a utilizar a informática na

escola de forma aprofundada e abrangente.

Segundo Dante (2010) em uma era de tecnologia e comunicação, é fundamental que os alunos se familiarizem com o computador e com programas específicos para aprofundar ainda mais sua aprendizagem matemática.

Na rede de computadores é possível encontrar para download diversos jogos que trabalham saberes ligados a aprendizagem das quatro operações básicas, raciocínio lógico e cálculo de expressões algébricas.

Quanto aos jogos é possível encontra-los por intermédio de pesquisa no site de busca na internet, tornando-os instrumentos acessíveis em escolas que possuem equipamentos com acesso à internet.

Sendo assim, é possível utilizar os laboratórios de informática disponíveis na escola se apropriando de espaços diferentes da sala de aula tradicional e tornando o ensino atrativo.

O QUEBRA CABEÇA TANGRAM

O Tangram é um jogo formado por um retângulo dividido em sete peças que tem o objetivo de formar diferentes figuras. Quanto a sua aplicação no ensino ele é um instrumento importante para tornar as aulas mais atrativas, divertidas e criativas.

O quebra cabeça também está disponível para se jogar na internet tornando o jogo acessível e popular. Com as sete peças é possível formar diversas figuras de acordo com a sua inspiração, objetivo e raciocínio.

Assim sendo, cada criança pode criar figuras diferentes dos colegas tornando o seu trabalho único e autoral.

É possível articular as diferentes disciplinas escolares por intermédio de ações ou projetos envolvendo esse jogo rompendo com o paradigma tradicionalista de fragmentação do saber.

Além disso, é possível utilizar, publicar e expor as artes criadas na confecção do Tangram com o intuito de reconhecer e valorizar as atividades dos educandos.

Por isso, com a finalidade inclusiva se faz necessário atividades diversificadas no currículo favorecendo a aprendizagem dos conteúdos formais e informais, ofertando ações que estimulem a criatividade, imaginação, autonomia intelectual e iniciativa indispensáveis à formação do cidadão pleno de direitos e deveres.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção desse artigo possibilitou a reflexão sobre maneiras inclusivas de ensinar por meio de ações ou projetos diferenciados tornando a escola atrativa e inclusiva.

Assim diante do que foi exposto por meio de jogos existe a possiblidade de tornar a escola mais próxima da realidade do educando favorecendo a aquisição dos saberes formais, atitudinais e comportamentais.

O jogo é uma das possíveis estratégias de favorecimento à aprendizagem articulando o lúdico e o brincar. Assim sendo, é importante considerar que a criança aprende por intermédio da observação, interação e brincadeiras.

Por intermédio dos jogos também é possível articular projetos interdisciplinares,

rompendo com a desfragmentação curricular tradicionalista.

É possível também, ao invés de trabalhar com disciplinas curriculares trabalhar de acordo com eixos temáticos, surgindo como uma possibilidade de desfragmentação tradicional do currículo e diminuindo o número de disciplinas.

A sociedade demanda da escola práticas sociais e culturais. Assim, a escola surge como espaço privilegiado à formação dos educadores e educandos, complementando a formação familiar que é diferenciada e peculiar a cada criança.

É essencial que as atividades propostas tenham significado para os alunos. Dessa forma o uso de jogos é uma opção cativante e agradável para o ensino, quando o saber se torna fascinante a aprendizagem ocorre intuitivamente e de maneira prazerosa.

O aprendizado tradicional vem perdendo espaço para o ensino construtivista, por intermédio de projetos, tornando a escola aberta à diversidade.

Assim o professor abandona o papel tradicional de transmitir o conhecimento para ser o mediador da aprendizagem intervindo nas dúvidas peculiares, coordenando e articulando ações e projetos escolares visando à aprendizagem e a permanência dos alunos.

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.

A IMPORTÂNCIA DO LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO: O presente artigo discorre sobre o letramento como objeto de inserção dos indivíduos na sociedade letrada, refletindo sobre sua importância na Educação Infantil e sua contribuição para inserir a criança desde as menores idades em uma cultura letrada. Para isso, inicia descrevendo o que vem a ser "cultura letrada", como parte integrante da consolidação identitária da criança, constituída mediante as suas vivências e acesso aos mais diferentes tipos de gêneros discursivos. Em continuidade, explana sobre a Educação Infantil como um ambiente que tem por responsabilidade apresentar e inserir a criança neste mundo letrado, tomando por ponto de partida o repertorio infantil construído nas suas relações em família. Em sequência, correlaciona as práticas de letramento com a atuação do educador, vendo este como o mediador do processo de ensino-aprendizado infantil e principal personagem que traz as interações infantis com os objetos do letramento. Conclui, evidenciando que é fundamental incluir práticas letradas no cotidiano de Educação Infantil, favorecendo uma formação cidadã que insira os indivíduos com visões críticas reflexivas e compreensivas da finalidade da comunicação escrita em um universo letrado que é referência nesta sociedade. Traz por objetivo fornecer subsídios que enriqueçam uma reflexão sobre a importância das práticas de letramento na Educação Infantil. Trata-se de uma pesquisa de revisão de literatura.

Palavras-chave: Educação Infantil; Letramento; Cultura Letrada.

INTRODUÇÃO

O presente artigo aborda como tema o letramento no contexto da Educação Infantil, refletindo sobre a importância deste no desenvolvimento das habilidades necessárias para as ações de ler e escrever que serão consolidadas nas próximas etapas de Educação.

Apesar da criança em idade escolar pertencente à Educação Infantil ainda não saber ler e escrever, ela se encontra envolta por um universo letrado em que consegue perceber que as palavras têm valia social.

Por meio da observação dos adultos que tem ao seu redor, ele passa a perceber que a leitura e a escrita são fundamentais para encontrar-se inserida neste mundo. Mesmo que esta percepção não se dê com a ótica de um adulto, a criança sente a necessidade de estar neste mundo em que ela compreenda a significação das palavras que tem em seu entorno, estabelecendo algumas significações nos símbolos aos quais tem contato.

Neste contexto, é possível perceber que a criança lê o mundo sendo capaz de se conectar pela leitura dos elementos que visualiza mesmo que esta leitura não seja da palavra que ali encontra-se descrita. Com isso, a criança passa a construir uma cultura letrada.

Os estímulos que a criança tem nesta etapa da sua vida em relação a leitura e escrita se tornam fundamental para tornar-se leitores e escribas ativos que compreendam a função comunicativa e social de linguagem escrita, devendo a escola fornecer uma gama de experiencias que favoreçam esta percepção.

Portanto, a Educação Infantil tem um papel essencial a ser instrumentalizado pelo educador de trazer diversidade de textos, os quais a criança, pelo contato, consiga perceber a valia da linguagem escrita.

Dessa forma, o artigo traz como objetivo o fornecimento de subsídios que propiciem uma reflexão em relação a prática pedagógica dos educadores na Educação Infantil em uma perspectiva de letramento que favoreça a inserção social da criança no mundo letrado.

Para isso, 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.

CULTURA LETRADA

A criança já nasce envolta em uma sociedade letrada e para inserir-se neste meio é fundamental que adquira aprendizagens sobre a leitura e escrita para não ser exclusos desta sociedade. Compartilhando da ideia de que a criança desde o nascimento se encontra em uma sociedade letrada, Espinosa e Silva (2015) colocam que o nascimento introduz a criança em um mundo letrado, fazendo com que as práticas que envolvem o letramento sejam essenciais para conectar a criança a este meio, devendo iniciar-se no âmbito familiar mediante a oferta de materiais letrados que familiarizem os pequenos. Sendo assim, os autores complementam afirmando que ao entrar na escola, a criança

já traz uma bagagem sobre a importância do mundo letrado em sua vida, mostrando que a alfabetização é importante, mas não é a única forma de inserir o indivíduo na sociedade letrada.

Corroborando com este pensamento, Costa et al (2015) evidenciam que:

A criança antes mesmo de aprender a ler e escrever, já utiliza de conhecimentos do uso da leitura e escrita, no convívio em sociedade letrada, ao ingressar na Educação Infantil, traz conhecimentos de leitura e escrita, mesmo que ainda não saiba codificar e decodificar a língua. (COSTA et al, 2015, p. 162)

De acordo com Goulart (2006) a constituição da linguagem se dá por meio da construção de sistemas que referenciam o mundo, associadas a formação do indivíduo em uma perspectiva de cidadão com propriedade da linguagem e do conhecimento que estão associados à sua utilização e que terão serventia na sua vida em sociedade. Com isso, a linguagem oral se torna a primeira forma de introdução ao sistema alfabético imprescindível para a desenvoltura com a linguagem no meio social.

Conforme Lima (2012), a sociedade contemporânea, traz a cultura letrada como uma cultura que faz parte do cotidiano infantil, emergindo desde o nascimento, trazendo dentre suas contribuições, esta cultura favorece a construção de conhecimentos acerca da importância social da linguagem escrita. Sendo assim, quanto mais vivencias a criança tiver com gêneros textuais, maior será sua percepção sobre a valia deste instrumento nas suas interrelações sociais.

Assim, Teberosky (1997 apud LIMA, 2012) enfatiza que:

[...] as crianças começam a construir seus conhecimentos sobre o sistema de escrita a partir das informações que recebem quando presenciam diferentes atos de leitura e escrita por parte de seus familiares e outros adultos. Esse fato aponta para a importância do papel social da escola em inserir, desde cedo, as crianças no mundo das práticas letradas, para que se apropriem da leitura e da escrita através da participação em práticas sociais de leitura e escrita. Percebemos assim, a importância do "letramento" para o processo de alfabetização, de se alfabetizar numa perspectiva de letramento, ou seja, de se alfabetizar letrando. (TEBEROSKY, 1997 apud LIMA, 2012, p. 2)

De acordo com Castro e Coelho (2010), a prática do letramento deve ser abordada como algo cultural, uma vez que a maioria das crianças iniciam sua vida escolar com uma bagagem obtida de informalmente, pela absorção das experiencias do seu cotidiano. Neste contexto, partindo das experiencias vividas pelas crianças, Costa et al ( ) acrescentam que um primeiro passo para a assimilação deste letramento no repertorio infantil se dá pelo desenvolvimento da oralidade, que gera concepções fundamentais para a aquisição das habilidades da leitura e da escrita.

Dessa forma, Bakhtin (1998 apud GOULART, 2006) exponenciam a respeito das habilidades da leitura e escrita e sua complexidade:

Ler e escrever são atividades altamente complexas que envolvem o conhecimento

de linguagens sociais que historicamente e culturalmente foram se organizando oralmente e por escrito, por meio de recursos expressivos, como modos de dizer os conhecimentos das diferentes esferas sociais criadas pelo homem. As linguagens sociais apresentam os conhecimentos das esferas de conhecimento com sintaxes e repertórios lexicais que as caracterizam, associadas a gêneros do discurso que foram se elaborando para dar conta das necessidades humanas nas situações sociais. (BAKHTIN, 1998 apud GOULART, 2006, p. 3)

Mas esta complexidade vai tomando forma de uma maneira bem sutil no desenvolvimento infantil, ocorrendo naturalmente diante das experiencias que defrontam. Neste contexto, Goulart (2011) acrescenta que os modos com que as crianças se deparam com os discursos orais e escritos que se inicia um processo de construção do conhecimento sobre a importância desta linguagem socialmente

Sendo assim, Knüppe (2003) fortifica esta visão, colocando que quando a criança vivencia experiencias que a colocam em contato com livros, jornais, cartazes da rua, embalagens de brinquedos ou alimentos, assim como ao observarem práticas de escritas de seus familiares ou de leitura dos mesmos, esta aos poucos vai e apropriando, mesmo que inconscientemente, da função social da escrita, o que facilita a compreensão de sua utilidade.

Portanto, partindo da perspectiva que a criança vai se constituindo como um indivíduo que pertence a uma cultura letrada desde o seu nascimento e que o favorecimento deste se dá pelas vivências e experiencias com os meios de linguagem escritas, é perceptível a importância de trazer este conhecimento individual para dentro do ambiente escolar, pois este será o ponto de partida para a alfabetização.

EDUCAÇÃO INFANTIL

O que é fato e reforçado por Castro e Celho (2010) é que grande parte das crianças que chegam ao ambiente escolar respectivo da Educação Infantil, o contato com os meios de linguagem escritas são escassos o que gera a falta de compreensão destas crianças sobre a importância e utilidade do mesmo em seu contexto social. Sendo assim, a escola passa a ter o papel de ofertar as crianças as diversas formas de gêneros literários e promover este essencial contato com o mundo letrado, favorecendo a maximização de vivências e experiencias que enriqueceram seu repertório e possibilitarão a construção do conhecimento sobre a linguagem escrita.

Neste contexto, Soares (2001 apud ARAUJO et al, 2015) traz para a escola a responsabilidade de entrosar as crianças o mundo letrado, evidenciando que:

A escola tem a maior responsabilidade sobre o acesso ao mundo da leitura e da escrita e por isso é essencial, para ela, entender a alfabetização e o letramento como acontecimentos complicados, mas com uma vasta possibilidade de utilização no meio social. Uma promoção da alfabetização na perspectiva do letramento, possibilitando uma composição de aptidões para o eficaz e adequado uso do ler e escrever. Esse uso implica habilidades variadas, tais como:

competência de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos para informar ou informar-se, para interagir com os outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou introduzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio à memória, para catarse. (SOARES, 2001 apud ARAUJO et al, 2015, p. 4)

Nesta mesma ótica, Ávila (1995 apud KNÜPPE, 2003) reflete que para oferecer condições das crianças que se maravilharem com o mundo letrado e começarem a construir um conhecimento em torno da serventia deste para suas vidas em sociedade, esta deve organizar um espaço adequado para a desenvoltura de práticas de letramento que favoreçam, atribuindo um cuidado relativo a articulação de um trabalhado de letramento associado as características e especificidades do público-alvo, para que diante de suas necessidades seja desenvolvido um trabalho sem uma estimulação precoce errônea, semelhante a um ambiente criados para os primeiros anos do Ensino Fundamental.

Uma forma interessante de apresentar a criança ao mundo letrado, é mostrá-la seu nome dando valia identitária as letras que tiverem contato. Assim Castro e Coelho (2010) enfatizam que ao se identificarem com a formação das letras, começam atribuir os primeiros significados sobre a coligação das letras com a representação de algo ou alguém, iniciando uma concepção sobre a linguagem escrita e sua serventia representativa. Com isso, uma gama de atividades pode ser criada, levando ao aprofundamento da função escrita em relação a sua importância social que vai se constituindo aos poucos na mente infantil.

Certificando a inserção infantil em um mundo letrado propiciado pela educação, Soares (2009 apud ESPINOSA; SILVA, 2015) evidencia que:

[...] é na Educação Infantil que tem início um trabalho de introdução as atividades que envolvem a alfabetização e as práticas sociais de escrita e de leitura, conceituadas de letramento. Segundo a autora o contato com a língua escrita não fica restrito ao processo de grafar palavras, mas é parte integrante do processo de utilização das práticas de uso da leitura e da escrita. (SOARES, 2009 apud ESPINOSA; SILVA, 2015, p. 10)

Conforme Castro e Coelho (2010), a Educação Infantil se constitui como uma etapa essencial para o desenvolvimento das crianças, pois, nesta fase, as crianças se apropriam de informações fundamentais sobre a escrita, consolidadas mediante a utilização de estratégias metodológicas que envolvam o brincar com as palavras, assim como a identificação das semelhanças e diferenças entre termos diante dos mais variados gêneros literários e da observação e reprodução de ações que envolvam as habilidades da leitura escrita evidenciadas na atuação do educador.

Dessa forma, Lima (2012) enfatiza que a Educação Infantil deve propiciar uma gama de aprendizagens significativas para as crianças, em que os objetivos sejam bem definidos e o planejamento incorpore os elementos necessários para o alcance do objetivo, promovendo o desenvolvimento das habilidades necessárias para a construção do conhecimento de vários conteúdos, inclusive

dos relativos a alfabetização.

Assim, Castro (1996 apud KNÜPPE, 2003) se volta, novamente, para a importância do ambiente no desenvolvimento da linguagem escrita e aquisição das habilidades que a correspondem na Educação Infantil, pontuando que:

O papel da educação infantil é de proporcionar um ambiente rico em desafios, respeitar a espontaneidade e a criatividade da criança, favorecer informações sobre o mundo que a cerca, satisfazer necessidades emocionais, sociais e físicas. A alfabetização, quando não estimulada, é consequência destas oportunidades vivenciadas na educação infantil. (CASTRO, 1986 apud KNÜPPE, 2003, p.20)

Porém, Facchini (2018) adverte que o papel da Educação Infantil no que concerne a alfabetização, não deve se configurar como promotor de "leiturização", necessitando trazer preocupações em torno da formação de leitores, como indivíduos que desenvolveram goto pela leitura como ação importante para a sua desenvoltura social, mediante o olhar de valia da mesma e não atribuindo a esta elementos de obrigatoriedade que acabam por afastar as crianças desta leitura, pois não encontram prazer na mesma.

Dessa forma, Facchini (2018) coloca, ainda, que o papel da Educação Infantil deve se dar na postura mediadora entre a criança e a cultura escrita, com a consciência de promoção, resgate e ampliação do desejo pela leitura, auxiliando na constituição de indivíduos leitores/escritores efetivos. Isso requer das escolas e educadores que busquem atualizar-se nas concepções infantis e na forma com que as crianças aprenderem para oferecer a estas, práticas pedagógicas que facilitem a construção do conhecimento sobre a leitura e escrita.

Diante destes fatores, Castro e Coelho (2010) analisam o ambiente da Educação Infantil como:

O ambiente na educação infantil deve estimular na criança o desejo de querer aprender a ler e a escrever. A sala deve ser bem colorida, provida de materiais diversos como: alfabeto fixado nas paredes, cartazes, livros, revistas, exposição dos trabalhos das crianças etc. Tal ambiente deve ser preparado com atividades permanentes, construção de projetos com assuntos variados do interesse das crianças e uma sequência de atividades pensada de maneira que supra os diferentes níveis de dificuldade. Portanto, trabalhar do mais simples ao mais complexo, do concreto ao abstrato, é essencial para melhor compreensão do mundo pela criança. (CASTRO; COELHO, 2010, p. 84)

Mas, segundo Lima (2012), ainda é possível observar nas escolas de Educação Infantil, práticas pedagógicas que incitem a leitura e escrita com objetivos voltados a memorização dos signos alfabéticos sem dar a devida importância para a significação atribuída pelas crianças a estes símbolos. Assim, a leitura é vista como atividades mecânicas, provindas da aquisição do código alfabético pela memorização, estabelecendo relações sobre a sonoridade e a interligação dos simbolismos, mas sem propriedade sobre a importância destas palavras em um conjunto como representação do real, de um pensamento e de uma identidade humana.

Para fugir desta retrógada forma de apresentação do mundo letrado ao público da Educação Infantil, Espinosa e Silva (2015) pontuam que um ambiente de Educação Infantil favorável a aquisição dos conhecimentos de leitura e escrita devem se estruturar em um espaço com cor e com materiais letrados diversos que decoram a sala para que a criança sinta-se estimulada a ter contato com os mesmos. Este ambiente deve ser preparado com atividades permanentes, construção de projetos com assuntos variados do interesse das crianças e uma sequência de atividades pensada de maneira que supra os diferentes níveis de dificuldade.

Com um ambiente adequado, Lima (2012) afirma que:

Nesse sentido, acreditamos que o espaço da Educação Infantil pode contribuir para ampliar as habilidades de uso da linguagem escrita principalmente para aquelas crianças que apresentam experiências de letramento mais limitadas. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998) aponta que a aprendizagem da língua oral e escrita é um dos fatores relevantes para as crianças ampliarem suas possibilidades de inserção e de participação nas diversas práticas sociais. (LIMA, 2012, p. 3)

Neste contexto, Barrera et al (2018) frisam que a Educação Infantil adquire um papel de suma importância na formação leitora das crianças mediante o objetivo de garantia dos direitos infantis à cultura oral e escrita, ao propiciar a estas o contato direto com gêneros discursivos orais e escritos, fazendo com os pequenos consigam estabelecer relações positivas com a linguagem, a leitura e a escrita, e que lhes seja produzido o desejo de aprender a ler e a escrever.

Dessa forma, as práticas pedagógicas na Educação Infantil devem ter por base as práticas de letramento, pois este favorece o desenvolvimento dos subsídios que iniciam o processo de alfabetização, inferindo nos outros processos educacionais, que levam a criança a atingir as expectativas de formação cidadã dos educandos que se contextualizem com o meio em que estão inseridos, mediante a aquisição de habilidades e competências que possibilitem sua interação social e cultural.

O EDUCADOR E O LETRAMENTO

O educador é um dos profissionais mais importantes neste processo de aquisição das habilidades da leitura e escrita, pois está em contato direto com as crianças. Portanto quando ele parte de uma perspectiva de letramento que Espinosa e Silva (2015) definem como um conjunto de práticas sociais que utilizam da escrita como sistema simbólico e da importância da articulação desta escrita com contextos específicos que buscam ao alcance de objetivos específicos, o educador deve trazer práticas pedagógicas que levam a criança a construir um conhecimento em torno da importância e significação da linguagem escrita como peça fundamental para as interrelações sociais.

Em complemento, Castro e Coelho (2010) justificam a importância de uma prática de letramento na Educação Infantil, levantando que:

Aprender uma língua não é apenas aprender letras, palavras, mas é também entender os significados que expressam as diferentes formas como as pessoas vivem, interpretam e representam a realidade. A escrita se faz presente de diversas formas, cumprindo diversas funções. (CASTRO; COELHO, 2010, p. 82)

Em complemento, Soares (2004 apud COSTA et al, 2015) enfatiza que o letramento se relaciona com a compreensão da utilidade das habilidades inerentes a utilização do sistema convencional alfabético, mediante as variadas intenções da constituição destas diante das práticas sociais. Dessa forma, Costa et al (2015) colocam que o letramento está além das práticas sociais que as crianças vêm dentro do ambiente escolar, pois se consolida nas várias funções dos diferentes gêneros discursivos associados a suas objetivações e na articulação com o leitor que tem contato com ele dentro de uma sociedade totalmente letrada.

Para Castro e Coelho (2010) o educador que deseja utilizar das concepções do letramento como guia para inserir a criança no universo social letrado, deve verificá-lo como uma prática que tem como papel trazer importância da linguagem escrita social. Sendo assim, o processo de letramento não ocorre somente nas salas de aula, mas sim em todos os ambientes que a criança se insere, dentro e fora do espaço escolar. Esses locais trazem experiencias fundamentais para o embasamento das práticas de letramento a serem utilizadas pelos educadores.

A noção de letramento está associada ao papel que a linguagem escrita tem na nossa sociedade. Logo, o processo de letramento não se dá somente na escola. Os espaços que frequentamos, os objetos e livros a que temos acesso, as pessoas com quem convivemos, também são agências e agentes de letramento castro e coelho

Portanto, o educador deve partir da compreensão do letramento como Espinosa e Silva (2015) o configuram

O letramento representa os diversos meios da prática social em que a escrita se faz presente, e, se pensarmos sobre essa perspectiva, de que as crianças vivem em uma sociedade letrada, percebemos que é quase impossível imaginar que durante muito tempo aprenderam decorando e formando palavras desconexas do contexto em que vivem. (LUIZATO, 2003 apud ESPINOSA; SILVA, 2015, p. 11)

Conforme Castro e Coelho (2010), o papel do educador é de fundamentalidade para trazer as crianças as possibilidades de utilizações da escrita enquanto fator social importante para a inserção no mundo letrado, mostrando a criança que cada forma com que a linguagem escrita se apresenta traz uma significação em termos de comunicação, favorecendo a ampliação da sua visão sobre a escrita e sua importância social.

Ao se ver no papel de mediador do processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita infantil, o educador, segundo Castro e Coelho (2010) deve:

O educador como mediador, que parte da observação da realidade para, em seguida, propor respostas diante dela, estará contribuindo para a formação de pessoas críticas e participativas na sociedade e para

uma prática significativa, em que o professor planeja suas aulas com coerência, visando à construção de conhecimentos com os alunos. (CASTRO; COELHO, 2010, p. 84)

Para que esta postura mediadora seja correlata a prática pedagógica que inclua o letramento, o educador, de acordo com Castro e Coelho (2010) deve trazer o repertorio individual das crianças para dentro da sala de aula e aproveitar destas vivencias e experiencias obtidas no seu relacionamento com outros indivíduos para provocar nas crianças o interesse por se envolver no mundo letrado. Quando se traz o conhecimento prévio infantil, torna-se mais fácil projetar e articular sobre a significação da escrita em leitura em sociedade.

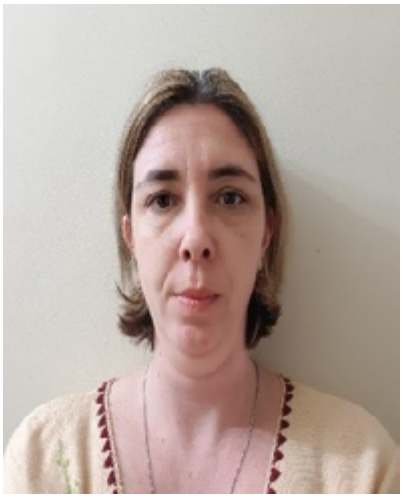
Dessa forma, o educador deve ser capaz de provocar nas crianças uma motivação que propicie ao interesse por aprender mais profundamente sobre a leitura e escrita, mediante a utilização de ferramentas metodológicas que propiciem o prazer por estas ações, devendo, para isso, articular os conhecimentos prévios infantis com os conhecimentos que a criança deve adquirir em relação a aquisição de habilidades fundamentais para a leitura e escrita. Assim, para trazer a significação da importância da linguagem escrita, o letramento vem a agregar uma gama de interrelações que a própria criança poderá criar, se apropriando efetivamente da escrita enquanto função social e imprescindível para sua inserção no mundo letrado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das fontes argumentativas evidenciadas no decorrer do artigo, foi possível perceber que a Educação Infantil é uma etapa da educação essencial para a formação cidadã da criança no que concerne ao estímulo a leitura e a escrita em virtude das demandas sociais que inferem sobre estes elementos.

Dessa forma, o educador, como um mediador do processo de ensino-aprendizagem infantil deve propiciar a criança experiencias que promovam vivências agradáveis e prazerosas em uma perspectiva do letramento, ofertando as mesmas diversidades textuais que despertem interesse e motivação, possibilitando a compreensão sobre a importância da leitura e escrita em suas finalidades sociais.

Sendo assim, cabe ao educador buscar estratégias metodológicas que favoreçam a construção do conhecimento sobre os conteúdos inerentes a leitura e escrita, antes mesmo das crianças se apropriarem do código alfabético, o que gera a facilitação sobre os próximos processos que incluem a alfabetização e inserem estas crianças como seres cidadãos socialmente ativos.



ANA FLÁVIA 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

ARAUJO, Joseane Fátima de Almeida et al. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: relação de interdependência e indissociabilidade. XIII Congresso Internacional de Tecnologia e Educação, 2015. Disponível em: <http://www.pe.senac.br/congresso/anais/2015/arquivos/pdf/comunicacao-oral/ALFABETIZA%C3%87%C3%83O%20E%20LETRAMENTO%20NA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20INFANTIL%20rela%C3%A7%C3%A3o%20de%20interdepend%C3%AAncia%20e%20indissociabilidade.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2018.

CASTRO, Magali e COELHO, Silmara. O PROCESSO DE LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL. Pedagogia em ação, v.2, n.2, p. 79-85, 2010.

BARRERA, Sylvia Domingos et al. DESENVOLVENDO COMPETÊNCIAS DE LETRAMENTO EMERGENTE: INSERÇÃO DO PROGRAMA DECOLE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL. Disponível em: <http://srvd.grupoa.com.br/uploads/imagensExtra/legado/V/VIANA_Fernanda_L/Decole_Desenvolvendo_Compet_Letramento_Emergente/Lib/Amostra.pdf>. Acesso em: 17dez. 2018.

COSTA, Rossana Cristina da et al. O ACESSO À CULTURA LETRADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL. Revista SER – Saber, Educação e Reflexão, v.2, n.2,p. 156-166, Ago-Dez/2015.

ESPINOSA, Daniela Cardoso e SILVA, Thaise da Silva. ALFABETIZAÇÃO E

LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANALISANDO PRÁTICAS NA PRÉ-ESCOLA. Horizontes – Revista de Educação, Dourados, MS, v.3, n5, p. 9-19, 2015.

FACCHINI, Luciana. O LETRAMENTO NA PERSPECTIVA DAS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO. XIV Seminário Internacional de Educação, 2014. Disponível em: <https://www.feevale.br/Comum/midias/f3660f18-6529-465e-9fca-d6f782a10c4c/O%20LETRAMENTO%20NA%20PERSPECTIVA%20DAS%20CRIAN%C3%87AS%20DA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20INFANTIL.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2018.

GOULART, Cecília. PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O TRABALHO PEDAGÓGICO NO CONTEXTO DA CULTURA LETRADA. TEIAS, Rio de Janeiro, ano 7, nº 13-14, 2006.

GOULART, Cecília M. A. EDUCAÇÃO INFANTIL E PRÁTICAS DE LETRAMENTO: CONHECIMENTOS DA LÍNGUA E DO DISCURSO DE CRIANÇAS DE 4 E 5 ANOS. Ensino Em Re-Vista, v. 18, n. 1, p. 57-66, 2011.

KNÜPPE, Luciane. A CRIANÇA DA EDUCAÇÃO INFANTIL E O MUNDO. Revista Electrónica Diálogos Educativos, ano 3, n. 5, p. 18-26, 2003.

LIMA, Amara Rodrigues. PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA EXPERIÊNCIA EM UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DO RECIFE. IV EPEP – Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco, 2012. Disponível em: <http://www.fundaj.gov.br/images/stories/epepe/IV_EPEPE/t7/C7-272.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2018.

O PORQUÊ DA PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIORES

RESUMO: Este artigo sinaliza que, embora o número de brasileiros com diploma universitário, nas últimas décadas, tenha aumentado, ainda é grande o número de excluídos na educação superior brasileira. Comenta-se a respeito do mínimo em qualidade no ensino e da precarização do trabalho docente nas Instituições de Ensino Superior (IES), apontando-se os principais aspectos dessa precarização. Questiona se essa precarização do trabalho docente é o que torna o desempenho qualitativo das IES particulares, em tese, menor do que o alcançado pelas IES públicas em exames nacionais de desempenho. Como hipótese, determina que se esse nivelamento for feito para um nível ainda mais inferior, o professor terá de lidar com alunos ainda mais despreparados, caso medidas de educação inclusiva sejam generalizadas no Brasil. Isso porque força-se a entrada de muitos alunos iletrados nas IES, seja por meio de quaisquer que sejam os critérios adotados, criando uma situação absurda, quando não um engodo para mascarar a tórrida realidade da precariedade da educação pública nacional, fundamental e média. Os objetivos buscam apresentar possíveis caminhos a serem seguidos, a fim de se minimizar a precarização do trabalho docente nas IES. A pesquisa é bibliográfica.

Palavras-chave: Precarização; Trabalho Docente; Instituições de Ensino Superior (IES); Qualidade e Letramento.

INTRODUÇÃO

Conforme o Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), houve um crescimento no número de brasileiros com diploma universitário na última década. O percentual geral aumentou de 4,4% em 2000 para 7,9% em 2010. Também aumentou o percentual de adolescentes de 15 a 17 anos na escola, de 77,4% (em 2000) para 83,3% (em 2010). Na análise da população de 10 anos ou mais por nível de instrução, de 2000 para 2010, o percentual de pessoas sem instrução ou com o fundamental incompleto caiu de 65,1% para 50,2%. Esses avanços ocorreram em todas as grandes regiões do País.

Contudo, percebe-se o quanto ainda é grande o número de excluídos na educação superior brasileira. E, se nas Instituições de Ensino Superior (IES), existe o mínimo em quantidade de jovens, também existe o mínimo em qualidade no ensino no Brasil; porque, certamente, há precarização do trabalho docente nas IES.

Há tempos, Bosi (2007) aponta como os principais aspectos da precarização do trabalho docente: o crescimento da força de trabalho docente, especialmente, no setor privado e em novas IES estaduais, em que as condições de trabalho e de contrato existentes geralmente são precárias; a mercantilização das atividades de ensino, pesquisa e extensão nas IES públicas; e a adoção de critérios exclusivamente quantitativos para a avaliação da produção do trabalho docente e suas consequências.

Certamente, existem ainda outras facetas envolvidas nessa questão, pois nem Bosi (2007) aborda o tema sem comentar sobre as péssimas condições de acesso promovidas pelos sistemas Fundamental e Médio de ensino nacional; ele nem se interessou em analisar a qualidade e a capacidade dos estudantes que chegam às IES. Sequer comentou que, hoje, a grande maioria dos alunos da rede pública de Ensino Fundamental e Médio sai da escola sem as mínimas condições de ingressarem em IES (quer públicas ou privadas), por serem praticamente analfabetos. Mesmo que os alunos da rede particular de ensino sejam mais capazes de lograr êxito nesses ambientes, nem sempre isso ocorre. Por sua vez, nas IES públicas, ocorre uma inversão dessa situação, pois os alunos ficam com expectativa de terem mais condições de enfrentar o mercado de trabalho do que aqueles oriundos de IES particulares.

Todavia, se a precarização do trabalho docente nas IES públicas continuar a avançar muito, afetando a qualidade do ensino oferecido, não haverá mais como se formar bons profissionais nessas instituições. E, da mesma maneira que acontece nos níveis Fundamental e Médio públicos, o ensino nas IES públicas poderá, também, ficar atrás, em termos qualitativos, do ensino privado.

Com a queda do nível qualitativo educacional, muitas vezes, diante de inúmeros alunos incapazes de frequentar as IES, o professor, compadecido, acaba preparando aulas mais simples, mais fáceis, menos elaboradas e complexas, facilitando demais a vida acadêmica e a aprovação

dos alunos. Muitos mestres acabam tendo que fazer um nivelamento e uma avaliação "por baixo" dos alunos, receosos em serem os responsáveis pelo fracasso estudantil deles. Isso ocorre com uma frequência ainda maior, em IES privadas, já que os estudantes que têm acesso a elas são, teoricamente, mais despreparados do que aqueles que conseguem entrar em IES públicas, em virtude da concorrência daquela que é, em sua maioria, menor.

Eis aí o problema da pesquisa, pois será essa precarização do trabalho docente o que torna o desempenho qualitativo das IES particulares, em tese, menor do que o alcançado pelas IES públicas em exames nacionais de desempenho?

A hipótese é a de que esse nivelamento poderá ter de ser feito para um nível ainda mais inferior, e o professor terá de lidar com alunos ainda mais despreparados, caso medidas de educação inclusiva sejam generalizadas no Brasil. Forçar a entrada de muitos alunos semianalfabetos (iletrados), seja por meio de quaisquer que sejam os critérios adotados, criando uma situação absurda, quando não um engodo para mascarar a tórrida realidade da precariedade da educação pública nacional, Fundamental e Média, é correr o risco de piorar ainda mais a qualidade das IES públicas.

Conforme o contexto acima, os objetivos do presente artigo são os de apresentar possíveis soluções/caminhos a serem seguidos, a fim de se evitar ou, pelo menos, minimizar a precarização do trabalho docente nas IES.

A pesquisa é bibliográfica, feita por meio de livros, revistas científicas, jornais, dissertações e pesquisas de órgãos competentes.

A revisão de literatura compõe-se dos seguintes capítulos:

1: "A Situação Precária do Trabalho Docente nas IES". Comenta sobre o mau desempenho dos professores, que também são mal preparados, precisando se reciclar.

2: "Trabalho Docente e Leitura". Critica a pouca leitura do docente, que por ganhar pouco mal pode comprar livros. Comenta que ele deve se reciclar e enfatizar as práticas discursivas de leitura e escrita como fenômenos sociais que ultrapassam os limites da escola.

3: "Trabalho Docente e Novas Metodologias da Educação". Discorre sobre a Era da Informação, mencionando a necessidade de professores mais críticos, que devem transformar a informação em conhecimento para formar seres humanos completos, não "máquinas do saber".

4: "O Docente de IES como Agente de Letramento". Traz a diferença entre o letramento e a alfabetização, mencionado a escrita neste contexto e levando à reflexão a respeito das novas possibilidades de ação pedagógica com a linguagem verbal e escrita.

A SITUAÇÃO PRECÁRIA DO TRABALHO DOCENTE NAS IES

O início do processo de industrialização brasileiro, no começo do século XX, requereu uma mão de obra maior, melhor e mais capacitada, pois foram profundas e significativas as mudanças ocorridas no

País, nos âmbitos social e educacional. Daí a necessidade de se modificar o processo de ensino-aprendizagem, para facilitar o aprender dos alunos, tornando-os mais próximos de suas reais necessidades (GADOTTI, 2000).

Contudo, como esse processo pouco foi alterado, ocorreu o fracasso escolar brasileiro, uma vez que a escola, por ser "elitizada", e voltada para crianças cujas necessidades de aprendizagem eram praticamente as mesmas, não modificou suas formas e métodos de ensino, a fim de levar o conhecimento às crianças advindas de diferentes estratos sociais, que possuíam necessidades relacionadas ao aprendizado bem distintas daquelas que frequentavam a escola antes de suas chegadas. Desde então, a qualidade da educação pública brasileira começou a entrar em declínio.

(...). Talvez, se o Poder Público tivesse adotado critérios diferentes para o acesso de cada pessoa, considerando-se as condições e as capacidades individuais de cada uma, a sua sorte seria outra. Pessoas diferentes necessitam de métodos de ensino e de escolas diferentes. Nesse sentido, há um famoso brocardo jurídico que dispõe: deve-se dar aos desiguais um tratamento desigual para se alcançar a igualdade (CAVALCANTE e PONTES, 2010, p. 4).

Além disso, ainda há o vestibular para tentar selecionar, ou seja, separar os alunos bons dos ruins. Contudo, nas IES públicas, em cursos de pouca procura, não há uma concorrência suficiente para se promover uma diferenciação adequada. E a situação é ainda pior no setor das IES particulares, cuja expansão desenfreada a partir da última década vem promovendo uma concorrência tal que a educação virou uma espécie de mercadoria, ganhando o cliente, ou melhor, o aluno, quem cobra menos, e não quem oferece uma melhor formação.

Talvez seja pelo número reduzido de alunos que chegam até a universidade, que ela não seja alvo de maiores preocupações por parte do Poder Público. Este se preocupa apenas em autorizar, de uma forma descontrolada e sem critérios objetivos, a abertura de IES particulares, achando que com a ampliação das vagas no ensino superior, o acesso poderá ser melhorado. Esquece, contudo, de atentar mais para a qualidade do ensino e as condições de estudo oferecidas por tais instituições (CAVALCANTE e PONTES, 2010).

Claro, que há a fiscalização do MEC, mas ela é muito precária. Com certeza, é bem mais fácil abrir uma IES particular do que fechar uma que tenha um desempenho qualitativo educacional insatisfatório.

O acesso poderá até ser ampliado, mas não se acredita que adiantaria, considerando-se que não há uma fiscalização efetiva nessas IES. Afinal de contas, entende-se que de nada adianta colocar um aluno, já despreparado, para estudar em uma IES afetada pela precarização do trabalho docente.

Mesmo com este crescimento, há muitos cursos com mais vagas do que candidatos a eles, e isso num país em que as possibilidades de desenvolvimento profissional para quem está fora do ensino superior são limitadas.

É de conhecimento geral que o Estado oferece ao povo brasileiro cursos de

capacitação técnica, mais especificamente às pessoas que não conseguem ingressar nas IES. Isso se dá por meio de instituições como: o Centro Federal de Ensino Técnico (CEFET), o Colégio Técnico (COLTEC), a Faculdade de Tecnologia (FATEC), entre outras (há até mesmo os Serviços Sociais Autônomos, como o Serviço Social do Comércio (SESC), o Serviço Social da Indústria (SESI), o Serviço Nacional de Aperfeiçoamento Industrial (SENAI), o Serviço Nacional do Comércio (SENAC), que dão certo apoio ao Poder Público no desenvolvimento dessas atividades. Mas, mesmo assim, muitos estudantes, praticamente analfabetos, em virtude de terem feito um Ensino Fundamental e Médio fracos, são impedidos de ingressar até mesmo nesses cursos de capacitação, já que as vagas são muito limitadas e, portanto, concorridas. O processo seletivo de ingresso chega a ser mais disputado do que o de muitos vestibulares (CAVALCANTE e PONTES, 2010, p. 4).

É evidente que tais cursos são importantes e que o Estado deveria ampliá-los, oferecendo um maior número de vagas. Aliás, isso até que vem acontecendo gradativamente. Mas, além disso, ele deveria dar mais suporte e apoio às escolas de Ensino Fundamental e Médio públicas, além de reformular o sistema educacional brasileiro, a fim de que um maior número de pessoas tenha reais condições de fazer um curso superior ou, pelo menos um técnico, de maneira mais decente.

Essa reforma foi proposta em começar por meio de uma ampliação na duração dos ensinos Fundamental e Médio, que poderia passar a ser de treze anos, excluindo-se mais dois anos, destinados aos ensinos técnicos ou profissionalizantes, a serem escolhidos pelos alunos. Se em apenas onze anos de estudos os estudantes estão saindo da escola quase analfabetos, talvez em treze, eles passem a sair menos analfabetos (mais letrados, quem sabe!). Além disso, com a frequência obrigatória nos cursos técnicos ou profissionalizantes nesse período de dois anos, os mesmos teriam a oportunidade de ingressarem um pouco mais bem preparados no mercado de trabalho.

Além dessa medida, todos os alunos das escolas públicas ou particulares deveriam ser obrigados a realizar um estágio de no mínimo uns 15 dias, em setores que tenham relação com a profissão que pretendam desempenhar no futuro, a fim de obterem informações sobre ela, para não incorrerem em erros no momento da sua escolha.

Faz-se importante evitar o dispêndio de recursos públicos de forma desnecessária. Tal iniciativa tem por finalidade evitar que os estudantes de IES públicas, é claro, venham a escolher mal suas futuras profissões, tornando-se frustrados e vindo a desistir delas, após anos de estudos custeados pelo poder público, antes de colarem grau e, portanto, retirando a oportunidade de outras pessoas interessadas em seguir tais profissões.

E, por falar em gasto do Poder Público com educação, é bom lembrar que com o intuito de se evitar o pagamento de maiores salários a professores mais bem qualificados, com mestrado, doutorado ou pós-doutorado, IES públicas têm contratado muitos professores temporários, com simples pós-graduação em

lato sensu.

Acontece que chegando às universidades públicas, os recursos não são bem repartidos e, muitas vezes, dá-se prioridade de aporte a áreas de pesquisas e extensão, ficando a graduação com uma parte ínfima. Dessa maneira, setores não rentáveis dessas instituições são levados a auferir recursos de outras formas, como por exemplo, através da oferta de cursos de pós-graduação que, ao invés de serem gratuitos, são caríssimos (BOSI, 2007).

Conforme o próprio Bosi (2007) admitiu, não que a pesquisa e a extensão não sejam importantes para o desenvolvimento nacional. Elas o são, ainda mais quando as IES privadas realizam menos de 10% da pesquisa e da pós-graduação nacionais. O que está errado é a destinação conjunta de recursos para atividades diferentes, educacionais e cientificas, já que esta poderá concentrar mais investimentos do que aquela, ficando precárias as suas condições.

Entende-se que, se o Estado não destinasse os recursos de uma forma conjunta à graduação (ensino), à pesquisa e à extensão das IES públicas, professores mal preparados não seriam contratados, já que as instituições teriam mais recursos disponíveis para realizar concursos a fim de aumentarem o número de professores adjuntos, com mestrado, doutorado e pós-doutorado - portanto, mais bem preparados.

Parafraseando Feurstein (apud Souza; Depresbiteris e Machado, 2004) outra coisa que o professor deve fazer é estimular os alunos a procurarem estabelecer, organizar e reorganizar suas próprias ideias e conceitos sobre determinado assunto. Nesses métodos, o professor tem que pensar a prática docente como interação, devendo atuar como se fosse um mediador do processo de ensino-aprendizagem.

Como resultado da adoção da prática desses métodos por seus professores, os alunos passariam a ser os sujeitos-agentes de seus saberes e de suas histórias. Consequentemente, a busca do saber partiria deles como um desejo e não como uma imposição, o que tornaria o aprendizado mais prazeroso e, portanto, mais efetivo, pois formariam um conhecimento crítico, uma vez que obtido de uma forma autenticamente reflexiva (FREIRE, 1997).

Em síntese, defende-se aqui que, se os professores não fossem mal preparados, eles saberiam contornar melhor algumas situações embaraçosas que acontecem nas salas de aula. E, para se ter certeza do preparo dos professores, acredita-se que o controle dos professores universitários por meio de exames padronizados aplicados nacionalmente a todos eles, seja da rede pública ou do particular, ajudaria a minimizar a precarização do trabalho docente, com a exclusão da possibilidade dos despreparados continuarem lecionando.

TRABALHO DOCENTE E LEITURA

Todo mestre atual sabe que a alfabetização e a leitura têm gerado grandes discussões por parte dos estudiosos da Educação, já que há muitos anos se observam algumas dificuldades de aprendizagem nas escolas em geral. Dentre as questões mais comentadas,

destaca-se o ensino da Língua Portuguesa. Mesmo depois de alguns anos na escola, o aluno ainda sente dificuldades para escrever um texto coeso e coerente. Isso demonstra o fracasso das práticas linguísticas das aulas.

Mesmo o professor denunciando constantemente isso, dificilmente ele é ouvido. O que se percebe é um menosprezo pela profissão, pois ao pagar-lhe um salário tão baixo, ele se vê afastado da possibilidade de comprar os livros que deseja e que necessita como instrumento para seu trabalho. Também como escritor o professor não tem chance, por não ser um representante social da elite formadora de opiniões, embora ele a represente obrigatoriamente em sala de aula (SOARES, 2005).

Conforme Soares (2005, p. 73), a função primordial da escola seria, para grande parte dos educadores propiciar aos alunos caminhos para que eles aprendam, de forma consciente e consistente, os mecanismos de apropriação de conhecimentos. Assim como a de possibilitar que os alunos atuem, criticamente em seu espaço social.

Em síntese, conforme já citado, entende-se que é preciso enfatizar as práticas discursivas de leitura e escrita como fenômenos sociais que ultrapassam os limites da escola. Acredita-se que o trabalho realizado por meio da leitura e da produção de textos é muito mais que decodificação de signos linguísticos, ao contrário, é um processo de construção de significado e atribuição de sentidos (HADDAD e RIBEIRO, 2003). Defende-se ainda que a leitura e a escrita são atividades dialógicas que ocorrem no meio social por meio do processo histórico da humanização.

Adotar esse ponto de vista requer mudança de postura, uma vez que a diferença linguística não é mais vista como deficiência. O trabalho com a leitura e a escrita adquire o caráter sócio histórico do diálogo e a linguagem preenche a representação social: "a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial" (BAKHTIN, 2003, p. 95).

Nessa perspectiva, a evolução histórica da linguagem, a própria estrutura do significado e a sua natureza psicológica mudam de acordo com o contexto vivido. A partir das generalizações primitivas, o pensamento verbal eleva-se ao nível dos conceitos mais abstratos (VYGOTSKY, 1993, p. 30).

Não é simplesmente o conteúdo de uma palavra que se altera, mas o modo pelo qual a realidade é generalizada em uma palavra. Afinal, o significado dicionarizado de uma palavra nada mais é do que uma pedra no edifício do sentido; não passa de uma potencialidade que se realiza de formas diversas na fala (VYGOTSKY, 1993, p. 156).

Entende-se que esta é uma realidade que precisa mudar. Nenhum país consegue dar um salto de produtividade e caminhar para a sociedade do conhecimento sem melhorar seus indicadores de alfabetização e leitura. O desafio é transformar os brasileiros em leitores ávidos e produzir mais e melhores livros. Em 1990 a população brasileira somava 147 milhões e a indústria vendeu 212,2 mil livros, o que equivale a 1,44 exemplar por pessoa. Treze anos depois, a indústria do livro vendeu 225,8 mil exemplares, para uma população de 179 milhões, e a relação caiu para 1,42

livro por pessoa. Na comparação com países desenvolvidos, percebe-se claramente o engodo em que o Brasil se encontra. Nos Estados Unidos são produzidos onze livros per capita ao ano. Na França são sete. O provável argumento é o de que a produção brasileira é relativamente menor porque a renda das pessoas é, também, muito inferior (HADDAD e RIBEIRO, 2003).

Mas o fato é que as populações de países desenvolvidos não apenas compram mais livros: elas leem mais. Informações contidas no Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL) do Governo Federal são taxativas. Até 2003, o índice de leitura no Brasil era de 1,8 livro por habitante por ano; na Colômbia de 2,4 livros; nos Estados Unidos, cinco; na França, sete (HADDAD e RIBEIRO, 2003).

A pesquisa "Retratos da Leitura no Brasil", realizada em 2015 pela Câmara Brasileira da Indústria do Livro (CBL), Sindicato Nacional das Editoras de Livros (SNEL) e Associação Brasileira dos Editores de Livros (ABRELIVROS), revelou que os índices de leitura por faixa de idade crescem enquanto os jovens estão na escola. Os leitores efetivos, isto é, os que leram pelo menos um livro nos últimos três meses, chegam a 45% da população, na média nacional, mas esse índice cai para 23% na faixa etária dos 20 aos 29 anos, quando a maioria dessas pessoas já não estuda mais (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2016).

A pesquisa envolveu 5.012 amostras, envolvendo mais 40 cidades, tendo pessoas com idade superior a 14 anos, correspondendo a um universo estimado de mais de 80 milhões de pessoas. O resultado mostrou que a média de livros lidos nos últimos 12 meses ficava na faixa de 4,96, sendo, destes, somente 2,43 livros inteiros. Quando os livros são de Literatura, o índice ficava ainda menor em relação àqueles lidos por vontade própria, não perfazendo a média de dois livros (1,26) e quando são recomendados pela escola, não se alcançava sequer um livro (0,42), conforme o Instituto Pró-livro (2016).

O Instituto Pró-Livro, que tem como missão "Transformar o Brasil em um país de leitores", realiza a pesquisa desde 2007, sem, no entanto, apresentar variações significativas em relação aos índices de leitura. Muitos brasileiros ainda chegam à vida adulta sem nunca terem lido um livro, ou ainda, sem a competência para ler e compreender o que lê. É fato também que "[...] apenas um em cada 4 brasileiros domina plenamente as habilidades de leitura, escrita e matemática". (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2016, p.127).

Em uma sociedade que não lê, a conquista da leitura é o primeiro passo para a formação dos valores da sociedade, propiciando a participação social, compreensão do homem pelo homem, nível cultural, forma de lazer, formação e exercício da cidadania, inclusão e acessibilidade. A formação do leitor envolve os aspectos político, psicológico e metodológico por meio das ações de leitura, considerada como um processo constante de esforços conscientes da área educacional, em um contexto em que o professor e o bibliotecário sejam agentes de inclusão social e informacional através da mediação da leitura (MORO e ESTABEL, 2012, p.58).

Daí a necessidade de se discutir a necessidade de se ampliar a atuação pública e privada voltada à formação de leitores; pois, embora a A Lei do Livro, assinada no dia 21 de dezembro de 2003, pelo então Presidente da República Luís Inácio Lula da Silva, estabeleça alíquota zero de PIS/COFINS sobre todo tipo de operação com livro no país, inclusive a importação, sabe-se que essas medidas podem ajudar a reduzir o preço de venda dos livros, mas não o principal canal para democratizar o acesso ao livro e à leitura, que é a expansão da rede de bibliotecas públicas, que ainda é muito limitada e com acervo e equipamento desatualizados (MORO e ESTÁBEL, 2012).

Entende-se também que é preciso, dentre outros detalhes, aumentar o tamanho e o poder aquisitivo da classe média, especialmente da classe de professores, para o Brasil ter um mercado de massa. Sem isso, o livro é um produto de elite. A nova regulação dos preços dependerá do comportamento do mercado, do repasse dessa redução entre editoras, distribuidoras e livrarias.

Ampliar as feiras do livro, como as bienais internacionais do livro de São Paulo e do Rio de Janeiro, bem como levar para o interior esse tipo de iniciativa são formas que a indústria do livro encontrou para tentar frear a queda das vendas, mais forte nos anos em que a economia foi e é marcada por recessão e desemprego.

Conforme o exposto, entende-se que democratizar o acesso à leitura, tomar medidas para fortalecer a indústria do livro e reduzir o preço de vendas, permitirão atender à demanda revelada na pesquisa "Retratos da Leitura no Brasil": 89% dos entrevistados consideram o livro um meio eficaz de transmissão de ideias; 82% acham que é uma forma fundamental de se atualizar; 81% acreditam que é importante ler para os filhos; 78% gostam de ler livros; 62% leram ou consultaram livros no último ano; 30% leram livros nos três meses que antecederam a pesquisa; 20% compraram ao menos um livro no ano; 14% estavam lendo um livro no dia da entrevista.

Está certo que eles leem, principalmente, livros religiosos, inclusive a Bíblia, histórias em quadrinhos, livros de informática, aventura, poesia, culinária e literatura juvenil. Há, portanto, espaço para que a indústria editorial ganhe mais viço. E para que os brasileiros se habilitem a operar a máquina do desenvolvimento econômico com maior competência - o que resultará em mais riqueza para todos.

TRABALHO DOCENTE E NOVAS METODOLOGIAS DA EDUCAÇÃO

Após o intenso processo de globalização que acometeu o mundo, especialmente na entrada do século XXI, quando inúmeras e profundas mudanças se fizeram presentes, em todos os âmbitos, na profissão docente não foi diferente. Assim, iniciou-se para os professores um novo século repleto de novos desafios e inquietações. Alguns até pensaram ter encontrado grandes soluções, especialmente, ao tomarem suas decisões comparando o presente com os fatos passados.

Percebe-se que se chegou ao século XXI

com métodos de ensino que não atendem mais as demandas da educação. Assim, "(...) Um novo mundo globalizado e informatizado se apresenta e com ele muitas áreas como a educação tem de rever conceitos, métodos e quebrar paradigmas para suprir as demandas do ensino" (GADOTTI, 2000, p.179).

Com isso, acredita-se ser viável comparar os perfis dos docentes e discentes atuais com os das décadas passadas, na tentativa de se identificar algumas características em comum ou diferentes em relação aos docentes desta geração, pois estas poderão nos fornecer alguns elementos contribuidores às pesquisas na área de ensino superior no Brasil (GADOTTI, 2005).

É bom esclarecer que sempre que alguém compara o perfil das gerações, nota transformações muito nítidas, tanto positivas como negativas.

No caso do professor, de acordo com Pérez Gomes (2001), o processo político entre as gerações é um dos elementos que mais contribuiu para a mudança do perfil docente. Contudo, o advento da Era da Informação, que possibilitou ás pessoas informações e conhecimento maiores e em tempo recorde, deixando as pessoas mais críticas, também levou essa criticidade para as salas de aula. Além disso, trouxe a massificação do ensino, facilitando o acesso das classes "B" e "C" à escola, especialmente às IES.

Claro que os docentes queriam mais oferta no ensino, aliás, esta era sua maior bandeira, que conseguiram atingir em parte; todavia, nem os docentes, nem a estrutura educacional estavam preparados para atender esta demanda. Além disso, novos elementos passaram a fazer parte da rotina escolar, como: cidadania, sustentabilidade, virtualidade "ou o uso das tecnologias nas escolas", globalização e transdisciplinariedade, entre outros (PÉREZ GOMES, 2001, p. 58).

Uma das diferenças significativas nos perfis dos docentes das gerações passada e presente, que pode fornecer elementos para que se compreenda melhor o que está ocorrendo neste momento no sistema de ensino brasileiro, pode ser explicada por Dowbor quando ele cita: " (...) O docente deixará de ser 'lecionador' para ser gestor do conhecimento" (DOWBOR, 2000, p.10).

Antes da Democracia, os docentes eram bastante respeitados, com formação conservadora, ideia do bem comum e da pátria. Idealizavam ser o agente de modernização da sociedade; vinham da classe média e alta da sociedade; eram modelo de subjetividade e comportamento para alunos e amigos. Seus salários eram bem melhores do que os de hoje; eles atravessaram a etapa em que a escola passou de instrumento de ascensão social para a fase reprodutivista, que a escola era um aparelho ideológico do estado. Eram escolarizados num contexto social, capitalista e comunista. Contudo, os recursos tecnológicos eram manipulados só pelo professor, que ainda se utilizava de estruturas curriculares rígidas sem brechas nem modificações (DOWBOR, 2000).

Após a Democracia, o processo educacional sofreu grandes mudanças. Isso não significa, porém, que mudou para melhor. Algumas coisas melhoraram sim, é claro, com a liberdade de imprensa, com a queda da

ditadura. Contudo, muita coisa importante precisa há tempos acontecer e não acontece. Vieram as transformações tecnológicas e com elas a Era do Conhecimento, um momento novo e rico de possibilidades. Mas, se a ciência avançou, especialmente após o ano 2000, muito ainda deve ser avançado em termos de educação, pois os valores continuam distorcidos, uma vez que os pais estão delegando à escola, toda a responsabilidade na educação de seus filhos e muitos mestres ainda se encontram bastante defasados no desempenho de sua profissão (TAVARES, 2003).

Assim, diante de tantas mudanças para o próprio bem-estar físico e social, a educação enfrenta sérios problemas e muitos discutem a necessidade de uma reestruturação na educação, mas não existe uma "receita eficaz" a ser seguida. O desenvolvimento é acelerado e as informações são atualizadas a todo instante.

Os alunos vêm à sala de aula com a informação e cabe aos educadores, fazer com que essa informação se torne conhecimento. Desse modo é que a escola pode ser vista não somente como obrigação e sim como uma fonte de conhecimento intelectual, uma perspectiva de futuro, na formação de cidadãos que tenham a ética e a moral como princípio.

Numa breve reflexão sobre passado e presente, segundo Tavares (2003), percebe-se que as grandes descobertas trouxeram mais comodidade ao ser humano, mas lhe tiraram a devida responsabilidade para com o meio ambiente. O Aquecimento Global é prova disto. Sendo assim, a escola precisa repensar sua metodologia, pois tudo indica que ela não é mais viável para essa geração. É urgente repensar sobre o processo educacional como um todo, pois só assim as IES conseguirão formar bons profissionais e cidadãos.

Neste contexto, baseando-se em Gadotti (2005), entende-se que a escola precisa mais do que nunca buscar a transformação das práticas pedagógicas, motivando o aluno a aprender por meio dela, considerando-a um ambiente relevante, necessário ao desenvolvimento de cidadãos críticos e que pensam no bem comum social. Tudo bem que a educação tradicional seja em grande parte a responsável pelo desenvolvimento intelectual, tendo ajudado na preservação dos valores morais. Contudo, não se pode esquecer que os tempos mudaram. Na educação tradicional a educação de valores vinha do lar. Os pais que ensinavam seus filhos a ter respeito, dignidade e lealdade. A mãe sequer trabalhava para dar conta disso. Ocorre que a educação moderna trouxe mudanças. Com a mulher conquistando seus direitos, ela se encontra mais ausente e os filhos também, mais livres, rebeldes e menos regrados. E são esses os alunos que a escola recebe: crianças educadas, principalmente, pela mídia. Torna-se difícil o docente pós-moderno resolver essa questão. Pior ainda se deixá-lo chegar assim às IES.

Primeiro de tudo, é preciso registrar que cabe à família a transmissão de valores à formação moral do aluno e não à escola. A esta resta a transmissão de conhecimentos na formação de seres pensantes, críticos e acima de tudo, pessoas responsáveis, que

pensam no bem comum.

De acordo com Gadotti (2000, p. 182):

Seja qual for a perspectiva que a educação contemporânea tomar, uma educação voltada para o futuro será sempre uma educação contestadora, superadora dos limites impostos pelo Estado e pelo mercado, portanto, uma educação muito mais voltada para a transformação social do que para a transmissão cultural.

Em síntese, vive-se hoje a necessidade de uma educação mais voltada para o futuro, visto que na era da informação não há como se enquadrar em nenhum modelo do passado, porém os mesmos poderão ter grande participação na educação dessa nova era. E tudo deve começar na escola básica, para que tenha boa repercussão na escola superior.

Enfim, para alunos mais letrados urge despertar-lhes o interesse pela educação, para que eles sejam capazes de filtrar as informações e agir com responsabilidade perante si e a sociedade. Todos os docentes devem ser mais conscientes da necessidade de uma nova reflexão no processo educativo, pois o sistema seguido já está ultrapassado e nada viável para essa geração. Parafraseando Gadotti (2000), muitos são a favor da educação tradicional, outros da educação moderna.

Na verdade, os dois sistemas têm seus pontos positivos e negativos, mas não se pode justificar o presente olhando apenas por esta esfera. É possível se falar na educação para o futuro quando a sociedade se unir em prol da educação para os valores, que forma verdadeiros cidadãos com princípios de moral, ética, honestidade, dignidade, espiritualidade, respeito e lealdade. Neste caso, formando um ser humano completo, não "Máquinas do saber" (GADOTTI, 2005, p. 194).

O DOCENTE DE IES COMO AGENTE DE LETRAMENTO

É de conhecimento geral que, há mais de 25 anos, no Brasil, o letramento tem sido tema de congressos e debates e, atingiu as esolas em termos de diretrizes curriculares e pedagógicas. Neste contexto, o letramento é visto como o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita no contexto social, visando à inserção do sujeito nas práticas sociais que exigem tais habilidades (GUEDES e BARBOSA, 2009).

De acordo com Soares (2005), alfabetização e letramento são conceitos distintos, sendo a alfabetização associada à aprendizagem inicial da leitura e da escrita - o processo de aquisição da "tecnologia da escrita". Já, para esta autora, o letramento, é o processo de apropriação das práticas sociais de leitura e escrita. Assim, a alfabetização incorpora o aspecto mais técnico da leitura e da escrita e o letramento o aspecto mais social.

Desse modo, o letramento é:

(...) o estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, participam competentemente de eventos de letramento (SOARES, 2005, p. 145).

Em outras palavras, para ser letrada a pessoa precisa de familiaridade com a leitura.

As competências que constituem o letramento são distribuídas de maneira contínua, cada ponto ao longo desse contínuo indicando diversos tipos e níveis de habilidade, capacidades e conhecimentos, que podem ser aplicados a diferentes tipos de material escrito. Em outras palavras, o letramento é uma variável contínua, e não discreta ou dicotômica (SOARES, 2005, p. 71).

Assim, para compreender letramento, faz-se necessário entender o que são as práticas sociais e as práticas sociais de letramento, também definidas, num contexto sócio histórico.

Desta forma, torna-se cada vez maior, o compromisso de responsáveis pela formação de professores em desenvolver práticas de letramento no universo da sala de aula.

Diante da enormidade de facetas que circundam o processo de letramento, é preciso construir referenciais para que leitores/escritores, especialmente nos cursos de licenciaturas, produzam leituras/escrita, que lhes permitam a inserção social e que consequentemente sejam agentes multiplicadores em suas comunidades de ação (GUEDES e BARBOSA, 2009, p. 6).

Evidentemente essa já é uma discussão que permeia o espaço das IES, pois se encontra instituído como um 'sintoma' na maioria das universidades: muitos professores sentem a dificuldade em fazer com que alunos leiam textos, livros de sua área, porque o texto é denso, de difícil leitura, requer outras referências para sua compreensão.

Para quem está no ensino e formação fica a necessidade de se voltar ainda mais para a discussão sobre a leitura como constitutiva do sujeito, o que implica propor novas formas de trabalhá-la em sala de aula, quaisquer que sejam os níveis de ensino.

Quando se diz que "ler o que define e como e por que se lê", afirma-se que não se lê todo e qualquer tipo de texto do mesmo jeito. Assim, os dados evidenciaram que as formas e os tempos de ler estão condicionados às condições sociais e históricas de produção dessas leituras. Por isso, não há uma leitura "boa ou ruim", "certa ou errada", mas leituras que acontecem respondendo ao contexto em que a produção dessa leitura se dá. Os sujeitos vão construindo um mosaico com fragmentos de tempos e recortes de gêneros textuais, que vão resultar nesse leitor acadêmico inserido na sociedade da cultura de mídia e mercado: lê "de tudo um pouco". Fica para a instituição –escola o desafio de trabalhar para que aqueles que por ela passem sejam, mais do que nunca, leitores críticos e seletivos (RESENDE e PELANDRE, 2005, p. 13).

De acordo com Bakhtin (2003), não se adquire a linguagem, a língua materna especialmente. Quando se nasce, a língua já existia, portanto, alguém que nos antecedeu no curso da história humana já a inventara. E o (...) tentar compreender, aprender (e ensinar) a língua requer um adentrar nessa corrente viva da língua, da fala, apreendê-la em sua natureza, na relação social primeiramente, para, a partir daí, formar nossa consciência pela palavra. Assim, nossa consciência não se limita ao ato de escrever. Ela se desenvolve porque temos um universo de palavras, de signos que formam e traduzem o nosso

pensar (...) (BAKHTIN, 2003, p. 270).

Conforme a perspectiva de letramento de Bakhtin (2003) que é a sócio histórica, há interdependência entre o conhecimento e a política. Assim, o saber e o fazer são condicionados pelas condições materiais e sociais em que se realizam, entendendo a aprendizagem da linguagem escrita também na dimensão política. Assim sendo, esse capítulo ao discutir esse tema torna-se relevante porque possibilita um pensar sobre a ação do professor universitário frente ao fenômeno letramento e "podem sinalizar, para a universidade, as transformações necessárias para formar professores que façam uma diferença no mundo dominado pela escrita" (KLEIMAN, 2006, p. 89).

Vem do mesmo modo, contribuir para a reflexão sobre novas possibilidades de ação pedagógica com a linguagem verbal e escrita, na perspectiva de se repensarem metodologias de trabalho que favoreçam a formação de sujeitos criticamente letrados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante tudo que foi registrado neste estudo, entende-se que não basta alfabetizar o sujeito, deve-se procurar letrar o sujeito, educando-o de verdade para que este se torna bom cidadão e profissional. E esse negócio de a história da educação no Brasil, partir de iniciativas que começaram e não terminaram, como as tentativas de ações voltadas à alfabetização de jovens e adultos, por exemplo, fizeram com que o analfabetismo - tanto o funcional quanto o absoluto - evoluíssem, mas provavelmente não no mesmo ritmo que as tentativas de o erradicar.

Em 2005, o governo já prometia alfabetizar vinte milhões de adultos em quatro anos. Foi uma meta ousada, mas não suficiente para atender a demanda por educação que tem o Brasil. Não se pode esquecer da diferença entre a alfabetização e o letramento para que a Educação tenha sentido de fato.

Quando o assunto é alfabetização, é difícil não voltar a questão: acabar com o analfabetismo absoluto (de pessoas que não tem conhecimento algum da língua escrita) ou com o analfabetismo funcional (de pessoas que sabem escrever o nome, mas são incapazes de ler um pequeno texto, por exemplo, sendo iletradas).

Acredita-se que a duração da maioria dos programas de alfabetização de jovens e adultos não contribuem para trazer uma população devidamente educada e preparada. Não contribuem para o letramento do indivíduo.

Acredita-se também que as políticas públicas precisam de parâmetros, mas os seis meses de duração de programas oferecidos para erradicar o analfabetismo é muito curto para uma aprendizagem completa. As grandes mobilizações ficam com a imagem de campanha e o resultado não é qualitativo, conforme pensam os próprios representantes da Rede de Ação Alfabetizadora de Adultos do Brasil (RAAB).

O preço da ignorância em razão da falta de investimento contínuo em educação é maior do que se imagina, no Brasil. O atraso educacional do País o exclui do cenário mundial e continuará excluindo se não

houver investimentos na área, muito embora pareça que agora o passo já tenha sido dado.

A falta de financiamento na educação tem mais culpa na atual situação do País em termos educacionais do que a falta de diálogo entre os programas instaurados e a realidade da sociedade civil. Mesmo que recentemente tenha se falado em 7% do Produto Interno Bruto (PIB) nacional investido em educação, ainda não é suficiente. Nesse caso, entende-se que o setor privado não deveria apenas fomentar a educação, mas investir de fato.

A dificuldade de ter empresas investindo em educação está no fato delas exigirem resultados imediatos. A responsabilidade social das empresas atende a seus interesses mercadológicos. Geralmente agem em locais onde estão instaladas, mas a demanda está justamente onde elas não estão. Surge então, nesse contexto, o problema da empregabilidade.

Quanto à precarização do trabalho docente, bônus salariais poderiam ser oferecidos aos docentes que obtivessem melhores resultados em exames padronizados nacionalmente, o que levaria muitos a buscar a excelência no ensino, através de um melhor preparo. Certamente, esse tipo de bônus é bem mais adequado do que o relacionado à produtividade acadêmica. A esse respeito, basta lembrar o que ocorreu em 1998, quando se estabeleceu uma gratificação por produção chamada de Gratificação de Estímulo à Docência. Claro que isso foi ruim.

Todos os assuntos aqui tratados, assim como algumas soluções apresentadas tiveram como principal função tentar minimizar os efeitos da precarização do trabalho docente na universidade, a partir do "desafogo" do ensino superior, tornando-o mais adequado aos anseios de cada estudante, às suas expectativas e capacidades de aprendizado.

Finaliza-se com algumas dúvidas e sugestões, pois se entende que seria mais adequado que o Poder Público criasse mais opções de cursos, abrisse mais vagas, ou mesmo direcionasse o aprendizado segundo as necessidades de cada estudante. Do mesmo modo, acredita-se que seria melhor aumentar os caminhos e as possibilidades educacionais que podem ser, desde cedo, seguidas pelas crianças, como ocorre na Alemanha e já foi aqui comentado.

Nesse caso, há dúvidas em relação às cotas, pois uma pessoa que ingressa numa instituição pública de ensino superior por meio do sistema de quotas, pode não ter condições de seguir seus estudos, acompanhando as aulas sem dificuldades, como aqueles que estão, teoricamente, mais bem preparados, por terem passado por um processo seletivo de ingresso bem mais dificultoso. Então, deve haver um preparo para tal, para que essa pessoa possa se sentir menos frustrada ante uma decepção consigo mesma, ou sofrer algum tipo de preconceito por parte dos outros colegas que enfrentaram o processo seletivo normal, levando-a a desistir de seu curso.

Na verdade, o Estado deveria era oferecer ótimas condições de ensino Fundamental e Médio públicos, para que a concorrência entre todos os vestibulandos, advindos de instituições públicas ou particulares fosse realmente igual. Assim, todos os que escolhessem trilhar o caminho das IES, e

que lá chegassem, seriam igualmente bem preparados, e teriam mais chances de ter uma formação adequada às suas capacidades, já que os professores não teriam que fazer um nivelamento “por baixo”, e poderiam lecionar assuntos mais complexos e reflexivos.

Enfim, os professores poderiam cobrar mais de todos os seus alunos. Se o sistema de quotas realmente for estabelecido permanentemente, talvez, aliado a ele, deveria haver a exigência de que os estudantes aprovados por meio de tal método cursassem pelo menos um ano de uma espécie de curso preparatório, oferecido pela própria instituição de ensino, antes de se verem aptos a ingressar nas IES públicas.

Assim, preparados para esse tipo de ensino, o superior, eles poderão ter mais chances de aprender, de lograr êxito e, quem sabe, terão uma melhor sorte do que os alunos advindos de estratos sociais inferiores tiveram quando das suas entradas nas escolas públicas no início do século XX, que despreparadas para recebê-los, não conseguiram ensiná-los, dando início ao declínio da educação pública brasileira, fundamental e média, que vem ocorrendo até hoje.

O difícil é saber se, de fato, poder-se-á evitar a precarização do trabalho docente nas IES, e o consequente fracasso escolar dos universitários brasileiros. O negócio é induzir o aluno ao letramento, com urgência, pois com mais leitura (da vida e da escola), o aluno passa a ter mais condições de ajudar bastante a melhorar a postura do professor.

MARIA APARECIDA DIAS PINN

Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Jose A. Vieira (1991); Pós-graduação em Psicopedagogia pela Faculdade de Taboão da Serra-INPG (2004); Professor de Educação Infantil na Prefeitura de São Paulo.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BOSI, Antônio de Pádua. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. In: Educação e Sociedade, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1503-1523, set/dez 2007.

CAMPOS, Stela. Analfabetismo funcional: índice no Brasil é preocupante. Jornal Valor, São Paulo, 161ª ed., 18/07/2002.

CAVALCANTE, Márcia Molina; PONTES, Johnson Moura. A precarização do trabalho docente. RAES – Revista de Administração de Empresas da Faculdade Sumaré. Artigo publicado em agosto/2010.

DOWBOR, L. A reprodução social. São Paulo, Vozes,1998.

FOLHA DE SÃO PAULO. A questão da leitura. Disponível em: http://www.folhaonline.com.br/Edu/2005. Acesso em abr. 2014.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 2000.

_____. Boniteza de um sonho: ensinar e aprender como sentido. Curitiba/PR: Positivo, 2005.

GUEDES, Edna Guiomar Salgado Oliveira; BARBOSA, Dulce Aparecida Silva. Montes Claros. 2009. Letramento e ensino superior: o professor universitário como agente de letramento. Artigo da Universidade Estadual de Montes Claros/MG.

HADDAD, Sérgio; RIBEIRO, Vera M. Alfabetismo funcional no município de São Paulo. Disponível em: http://www.folhaonline.com.br , set/2003.

IBGE – Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. Sensos de 2000 e 2010. Disponível em: http://www.ibge.gov.br. Acesso em: 20/06/2016.

_____. Senso da educação. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/edu2007. Acesso em: 20/06/2016.

INAF – Instituto Nacional de Analfabetismo Funcional. Pesquisa sobre analfabetismo funcional nacional. In: PIRES, Luciano. Escolaridade: um fator determinante de renda. In: Jornal do Brasil, Rio de Janeiro, 22/04/2005.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. Retratos da Leitura no Brasil. 4ª ed. São Paulo, 2016. Disponível em: http://wwwprolivro.org.br/home/imagens/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no-Brasil_2015.pdf>. Acesso em: Set 2017.

KLEIMAN, A. B. apud CORREA, Manuel

Luiz Gonçalves; BOCH, Françoise (orgs.) Ensino de língua: representação e letramento. São Paulo: Mercado das Letras, 2006.

LITERACY (2000) apud PIRES, Luciano. Escolaridade: um fator determinante de renda. In: Jornal do Brasil, Rio de Janeiro, 22/04/2002.

MACHADO, Antônio Berto. Post-scriptum. Porto Alegre, 2004. Arqueografia da docência universitária. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS/PPGEDU). (p. 212-219).

MORO, Eliane Lourdes da Silva; ESTABEL, Lizandra Brasil. Mediadores de Leitura na Família, na Escola, na Biblioteca, na Bibliodiversidade. In: NEVES, I. C. B.; MORO, E. L. S.; ESTABEL, L. B. (Org). Mediadores de leitura na bibliodiversidade. Porto Alegre: Evangraf, 2012. p. 41-63.

PÉREZ GÓMEZ, A.I. A cultura escolar na sociedade neoliberal. Porto Alegre: Ed. Porto Alegre, 2001.

REZENDE, Mara Cristina Fischer; PELANDRE, Nilcea Lemos. Letramento e leituras do leitor adulto: práticas marcadas pela história e sociedade. In: GUEDES, Edna Guiomar Salgado Oliveira; BARBOSA, Dulce Aparecida Silva. Montes Claros, 2009. Letramento e ensino superior: o professor universitário como agente de letramento. Artigo da Universidade Estadual de Montes Claros/MG.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. 2. ed. 6. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOUZA, A. M. M.; DEPRESBITERIS, L.; MACHADO, O.T.M. A mediação como princípio educacional: bases teóricas das abordagens de Reuven Feurstein. São Paulo: SENAC, 2004.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

ARTE/EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO

RESUMO: Quando discutimos atualmente Educação Especial Inclusiva ainda trata se de um tema polemico, pois, os professores não se sentem preparados para receber essa demanda de alunos e realizar um trabalho de qualidade. A legislação é explicita em termos de obrigatoriedade, todavia sabemos que inclusão vai muito além de matricular os alunos com necessidades educacionais especiais, é preciso, criar condições para que todos possam desenvolver suas capacidades perante o ensino e a aprendizagem. Buscou-se por meio desse estudo, compreender esse novo paradigma. Assim sendo, buscou-se como objetivo fazer-se uma reflexão contextualizada dos conceitos, da legislação, da pratica pedagógica vinculando-se no campo da arte educação.

Palavras-chave: Inclusão; Educação Inclusiva; Artes Visuais.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como base minhas vivencias na área educacional e minha experiência na decorrente especialização na área de Educação Inclusiva agora entrelaçada ao estudo de artes. Convém ressaltar que o presente estudo baseou-se em investigação bibliográfica para fundamentar a temática. Foi por vontade de se fazer presente, ou tornar-se visível para o conjunto da sociedade que algumas lutas foram sendo travadas em prol dos sujeitos com necessidades especiais na educação. Há passos largos e lentos a humanidade vem evoluindo nas suas diversas áreas e também na Educação Especial Inclusiva. Por muito tempo não havia um olhar clarificado sobre o tema. Pode-se observar que as concepções sobre a deficiência foram evoluindo "conforme as crenças, valores culturais, concepção de homem e transformações sociais que ocorreram diferentes momentos históricos" (BRASIL, 2001, p.25). Entretanto abordar a inclusão é uma questão de direitos humanos e de evolução de aprendizado, pois devemos estar preparados para receber esses alunos de forma eficaz. Contudo, a inclusão requer cuidados na sua amplitude de significado, a inclusão escolar é possibilitar a singularidade de cada sujeito num ambiente pluralista e diversificador, procurando desenvolver suas possibilidades e potencialidades por meio de uma pratica pedagógica flexível envolvendo o espaço, o tempo, os conteúdos e os recursos.

EDUCAÇÃO ESPECIAL

Buscamos situar historicamente o percurso da educação especial, tanto no cenário mundial como brasileiro, levando em consideração as suas concepções que foram ao longo do tempo evoluindo "conforme as crenças, valores culturais concepção de homem e transformações sociais que nos ocorreram em diferentes momentos históricos" (BRASIL, 2001, p.25). Durante a história da humanidade as pessoas com algum tipo de deficiência estiveram presentes nas mais diversas épocas, embora silenciadas. Foi por vontade de se fazer presente, ou tornar-se visível para o conjunto da sociedade que algumas lutas foram sendo travadas em prol dos sujeitos com necessidades especiais. E, com isso, diferentes concepções e práticas acompanharam a evolução histórica da Educação Especial, a começar pela fase da exclusão, seguida da segregação institucional, da integração e mais recentemente da inclusão. Numa perspectiva histórica constata-se que desde o período da Antiguidade, denominado a fase da "exclusão" 1 , que a sociedade mantinha seu pensamento com relação às pessoas com algum tipo de deficiência como as com manifestações sobrenaturais. Quando era legitimado qualquer tipo de deficiência, o abandono, o desprezo e a rejeição, geralmente, eram praticados, devido a essas pessoas não terem nenhum valor social. [...] na Antiga Grécia, na cidade-estado de Esparta, as crianças com deficiências físicas eram abandonadas ou simplesmente mortas, e deste modo a sociedade não admitia

a sua existência, por razões de natureza pragmática e religiosa (FERNANDES, 2002, p.15). Diante disso fica evidente que durante todo o período da Antiguidade as pessoas com deficiência eram consideradas como um atraso para a sociedade, sendo excluídos do convívio social. A Idade Media, considerada a fase da segregação institucional, tinha na igreja uma voz em prol da igualdade, pois ela desempenhava papel fundamental na sociedade, na medida em que trazia uma dimensão universal pregando a igualdade entre os humanos, uma vez que "todos eram filhos de Deus". Nessa concepção Mantoan (1997, p. 215) menciona que: O Cristianismo modificou a postura diante da deficiência incluindo seu portador entre as 'criaturas de Deus', assim ele não poderia ser abandonado, já que possui alma. Sob a influência do Cristianismo os portadores de deficiência passam a ser assistidos em suas necessidades básicas de alimentação e abrigo, mas não havia a preocupação com seu desenvolvimento e educação. Com o advento do Renascimento, novos paradigmas ideológicos surgiram, e com isso, avanços nos estudos referentes às ciências. Tais avanços refletiram sobre os conceitos de deficiência, abrindo espaço para uma nova visão aos indivíduos deficientes. Nesse sentido, Jimenèz (1994) informa que é o período onde surgem os primeiros interessados com as deficiências como: Bauer, Fadre Pedro de León, Valentin Hauy, Joubert, entre outros. Nesse período tivemos personalidades no campo das ciências, das artes, entre outros, que tiveram deficiência como: Galileu Galilei, Johannes Kepleer, Beethoven. Na visão de Mazzotta (2005, p.16): A própria religião, com toda sua força cultural, ao colocar o homem como 'imagem de Deus', ser perfeito, inculcava a ideia da condição humana como incluindo perfeição física e mental. E não sendo 'parecidos com Deus', os portadores de deficiências (ou imperfeições) eram postos a margem da condição humana. Em uma sociedade instrumental, alicerçada pelo trabalho e condições humanas físicas ementais, questionava se a serventia deum sujeito imperfeito que não estaria apto a produzir metaforicamente como uma maquina. Eram classificados em seres produtivos que se encaixam dentro do mercado de trabalho e os que não preenchiam critérios para tal, não podendo ao menos se sustentar sendo um estorvo para a maioria das famílias. Além disso, ainda eram taxados, ridicularizados, tratados com desprezo, atuando como bobo da corte para animar a nobreza em decorrência de sua deficiência sendo congênita ou não.

Nesse tempo acreditava – se que pessoas com necessidades especiais não fossem capazes de pensar como uma pessoa considerada " normais", pois apresentavam um déficit em suas capacidades físicas, sensoriais ou motoras.

INCLUSÃO ESCOLAR

Os modelos da educação especial, muita dúvida ainda permanece a respeito da inclusão no ambiente escolar, em especial a Educação Especial desde seu entendimento e significado no âmbito escolar. Desse modo passa a conviver muitos termos como

"integração" e "inclusão" e dúvidas referentes de qual caminho a escola deve se direcionar. Cabe aqui tecer algumas reflexões com base na autora Maria Teresa Mantoan que em seu livro "Inclusão escolar" faz uma abordagem paradigmática. Nesse sentido a autora adverte ao que, geralmente, vem ocorrendo no âmbito do cotidiano escolar: [...] não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor nem anulando e marginalizando as diferenças nos processos pelo qual forma e instrui os alunos. E muito menos desconhecer que aprender implica ser capaz de expressar, dos mais variados, o que sabemos, implica representar o mundo a partir de nossas origens, de nossos valores e sentimentos. (MANTOAN, 2003, p.12) Segundo a autora, as duas terminologias "integração" e inclusão têm significados semelhantes, porém empregados para expressar situações de inserção diferentes e se fundamentam em posicionamentos teórico-metodológicos divergentes "(MANTOAN, 2003, p.10)". Por muito tempo ouvimos falar em "integração" do aluno deficiente no ambiente escolar, que por sua vez prioriza a inserção da pessoa com deficiência tanto na sociedade ou no campo educacional. Nesse sentido, Mantoan (2003) refere-se à integração como "a inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns, mas seu emprego dá-se também para designar alunos agrupados em escolas especiais para pessoas com deficiência, ou mesmo em classes especiais, grupos de lazer ou residências para deficientes". (MANTOAN, 2003, p.14) No campo educacional a integração do aluno nas escolas permite-lhes o acesso por inúmeras possibilidades, dentre as quais a inserção às salas de aulas do ensino regular ao ensino de escolas especializadas. Trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados segundo Mantoan (2003, p.14) O processo de integração ocorre dentro de uma estrutura educacional que oferece ao aluno a oportunidade de transitar no sistema escolar — da classe regular ao ensino especial — em todos os seus tipos de atendimento: escolas especiais, classes especiais em escolas comuns, ensino itinerante, salas de recursos, classes hospitalares, ensino domiciliar e outros. Nesse sentido Sassaki (1997), pontua que estamos vivenciando um momento de grande transição paradigmática entre a integração e a inclusão. Sendo a integração vista como preparação da pessoa com deficiência para o convívio social, já a inclusão visa à modificação social como forma de condição essencial das pessoas com deficiência que possam exercer a sua cidadania. Dessa forma, pode-se compreender que a integração é vista como o "especial na educação", ou seja, a justaposição do ensino especial ao regular, ocasionando um inchaço desta modalidade, pelo deslocamento de profissionais, recursos, métodos e técnicas da educação especial às escolas regulares". (MANTOAN, 2003, p.15) A inclusão (o próprio termo), já sugere a exclusão, pois incluir pressupõe que alguém ficou fora, à margem de algo. Esse dilema ético, social e republicano é de longa data, mas na contemporaneidade tem ganhado destaque e urgência de tematização, reflexão e encaminhamento. A inclusão vai além dos

questionamentos da educação regular e especial, das questões políticas e curriculares. Vai em direção de viabilizar a inserção de todos os sujeitos no ensino regular não fazendo distinção de gênero, classe social ou condição física. Segundo Mantoan (2003, p.24) "as escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades." É, nessa perspectiva de integração, que a pessoa com deficiência começa a ganhar espaço ao atingir seu desenvolvimento social educacional e profissional. Essas diferenças e semelhanças servem-nos como um bom começo para entendermos as transformações nas escolas que ocorreram e que vem ocorrendo ao longo dos tempos. De modo que possam permitir o acolhimento de todos os alunos nos diferentes níveis de ensino. No que tange as Necessidades Especiais, os princípios dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), aponta que: A expressão necessidades educacionais especiais podem ser utilizadas para referir-se ao sujeito cujas necessidades decorrem de sua elevada capacidade ou de suas dificuldades para aprender. Está associada, portanto, a dificuldades de aprendizagem, não necessariamente vinculada a deficiência(s). (BRASIL, 1998, p. 23) Ainda, segundo os PCNs, tratar de Necessidades Educacionais Especiais, aponta para questões além das dificuldades específicas dos alunos e passa a significar o que a escola pode fazer. [...] dar respostas às suas necessidades, de um modo geral, bem como aos que apresentam necessidades específicas muito diferentes dos demais. Considera os alunos, de um modo geral, como passíveis de necessitar, mesmo que temporariamente, de atenção específica e poder requerer um tratamento diversificado dentro do mesmo currículo. (BRASIL, 1998, p. 24) Nessa linha de pensamento o ato de incluir se direciona na ideologia de que todos os alunos podem aprender se considerarmos que poderão ser aprendizagens em níveis diferenciados. Santos (2003, p.81), mencionam que a Inclusão: [...] é uma luta, um movimento que tem por natureza estar presente em todas as áreas da vida humana, inclusive a educacional. Inclusão se refere, portanto, a todos os esforços no sentido da garantia da participação máxima de qualquer cidadão em qualquer arena da sociedade em que viva, à qual ele tem direito, e sobre a qual ele tem deveres. No que visa a noção de escola inclusiva frente às diferenças Carvalho (2004, p.29) pontua que: Escolas inclusivas são escolas para todos, implicando num sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer dos alunos. Sob essa ótica, não apenas portadores de deficiência seriam ajudados e sim todos os alunos que, por inúmeras causas, endógenas ou exógenas, temporárias ou permanentes, apresentem dificuldades de aprendizagem ou no desenvolvimento (CARVALHO, 2004, p. 29). O olhar lançado pelo professor a respeito da inclusão no ambiente escolar traz algumas dúvidas e anseios ainda que aos poucos vá se estabelecendo uma compreensão. Segundo Mantoan (2003,

p.76) “a maioria dos professores têm uma visão funcional do ensino e tudo que ameaça romper o esquema de trabalho prático que aprenderam a aplicar em suas salas de aula é inicialmente rejeitado”. Já Carvalho (2003, p. 28) comenta que “ao lado de muitos educadores que se mostram receptivos e interessados na presença de alunos com deficiências, em suas salas, há os que a temem, outros que a toleram e muitos que a rejeitam”. Sob esse viés, a inclusão para muitos docentes como algo desconhecido, incorporando muitas vezes uma visão equivocada ao aluno deficiente. O professor interpreta as diferenças como doença, anormalidade, incapacidade, entre outros, essas percepções variam de acordo com suas percepções variando desde sua aceitação, tolerância e até mesmo a indiferença. Percebe-se que o posicionamento do professor perante o aluno incluído na escola de ensino regular, está, de certa forma, vinculado ao modo como os educadores concebem a inclusão de uma maneira geral. Fica evidente que compreender e vivenciar a diferença no contexto escolar causa alguns sentimentos frente aos alunos, sentimentos, por vezes, de compaixão, preconceito, tolerância e, até de indiferença. A imagem que o educador constrói sobre esses alunos é, muitas vezes, sua aculturação, pelos seus pré-conceitos e o meio em que está inserido e esses fatores são fundamentais para que o docente aceite ou não essa realidade do aluno que possui algum tipo de deficiência. Compreende também, que a escola que vai ao caminho da inclusão requer novas estruturas e também habilidades e profissionais competentes para seu desenvolvimento e com isso apresenta inúmeras dificuldades para se tornarem escolas inclusivas, na qual todos os alunos são bem-vindos. Em relação a isso Mantoan (2003,p. 40), menciona que isso: “implica um esforço de modernização e reestruturação das condições atuais das maiorias das nossas escolas, especialmente as de nível básico, ao assumirem que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam em grande parte do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada”. O que as atuais políticas educacionais inclusivas propõem é o rompimento das inúmeras barreiras existentes nas escolas. E, para que essas políticas inclusivas sejam aplicadas nas escolas é necessário inovar. Nesse sentido, uma proposta voltada a flexibilidade curricular envolvendo as diferenças, uma proposta de ensino aprendizagem em que aja um aperfeiçoamento do professor, uma preocupação na estrutura física e também nos recursos de materiais para assegurar a permanência de todos os alunos na escola. Mas, esses fatores vão além, essa inovação paradigmática da inclusão requer uma reorganização das políticas escolares, isso envolve planejamentos, elaboração de currículos e a gestão da escola, entre outros. Nesse sentido, é necessária uma mudança no setor educacional em prol de uma educação de qualidade para todos, centrada na excelência do conhecimento, da diversidade cultural e da alteridade do mundo humano.

ARTE/EDUCAÇÃO: LINGUAGEM, EXPRESSÃO E CONHECIMENTO

O presente tema justifica-se a partir de um interesse pessoal, considerando a minha trajetória acadêmica no curso de Artes Visuais, e minha especialização em Atendimento Educacional Especializado intrincado entre a teoria e a pratica, necessidades e realidades do cotidiano. A Educação Especial escolar possui uma história recente, e a inclusão escolar em arte-educação, mais recente ainda, havendo uma enorme carência na formação docente nesses aspectos. Isso também se evidencia na pouca produção de artigos na área da arte/educação, uma vez que na área da arte terapia, por exemplo, há mais produção sobre o assunto. E, diante dessa carência de entendimento e de profissionais docentes capacitados para atuar nessa especialização, há, também, uma lacuna de publicações bibliográficas na área. Percebi a partir dessas situações, que seria necessário adentrar ao estudo em relação ao campo da Educação Especial no ensino das Artes Visuais, especialmente relacionado ao aspecto da deficiência visual, pois muitas escolas não estão conseguindo acompanhar a realidade da inclusão. Nesta perspectiva, destacamos a linguagem artística como uma possibilidade de acesso e potencialidade do sujeito com deficiência, pois é inerente à arte a liberdade e a autoria da criação e expressão. A arte é por natureza interdisciplinar e inclusiva, porque nela não há limites e nem regras a serem seguidas com rigor científico e, nisso, há uma possibilidade de expressão que extrapola os padrões convencionais de aprendizagem. Aqui serão tratados aspectos pertinentes ao ensino das artes na educação especial, englobando seus princípios norteadores, seus fundamentos e estratégias de linguagens artísticas, bem como uma breve contextualização histórica das artes visuais na educação especial. No Brasil ela esteve marcada inicialmente pelos ideais do Movimento das Escolinhas de Arte difundidos por Noemia Araujo Varella e por Helena Antipoff. Ambas alçaram voos no desenvolvimento de trabalhos com arte com o público especial. Nesse sentido as relações entre arte e educação especial mobilizam a Escolinha de Arte do Brasil, favorecidas por convênios com a Pestalozzi e com a Apaes. Para tratar do assunto tomaremos como principal referência o livro “Artes Visuais na Educação Inclusiva” dos autores Rodrigo Hübner Mendes, e pelos coordenadores de seus programas Singular e Plural, José Cavalhero e Ana Maria Gitahy. Rodrigo Mendes é conhecido por seu trabalho em educação inclusiva, pois desde que ficou tetraplégico aos 18 anos de idade que encontrou por meio da arte o caminho para um novo olhar na sua vida, criando então uma escola de arte para pessoas com algum tipo de deficiência. Segundo Mendes (2010, p. 29): O Conceder novas oportunidades a pessoas em situação de vulnerabilidade. Essa foi a motivação que me levou a idealizar, em 19 de dezembro de 1991, a criação de uma escola de artes plásticas. Foi a data de minha primeira exposição, quando coloquei à mostra 60 aquarelas. Além de ser minha primeira aparição em público como artista

plástico, esse momento representava um marco em minha trajetória, dado a quantidade de significados e emoções nele inseridos. Segundo ele, o contato com a arte foi de tal importância para o processo de superação de suas limitações. Desde então, decidiu dar início ao projeto, visando oferecer a outras pessoas a oportunidade de se beneficiarem dos resultados propiciados pela prática artística. Sua proposta inicial partiu em prol da "Associação Rodrigo Mendes" (ARM), para a qual seu objetivo central era o atendimento especializado para o público portador de alguma deficiência. Entretanto, em decorrência de novos paradigmas, e tomando conhecimento da filosofia de inclusão social pela UNESCO em 1996, mudou o direcionamento da instituição, passando a se chamar de "Instituto Rodrigo Mendes" (IRM), pois considerou todo o tipo de pessoa com ou sem deficiência, tornando-se uma escola a todos. Neste sentido entra em discussão qual a relação estabelecida entre a arte e educação inclusiva, para a qual Mendes (2010, p.49) pontua pelo menos dois níveis: [...] no primeiro que partem do pressuposto que a arte rompe com o predomínio lógico matemático das disciplinas escolares. Oferece ao educando outras portas de acesso ao desenvolvimento de seu potencial. Além disso, por lidar constantemente com a subjetividade, a arte favorece a criação de marcas pessoais de cada aluno em Pestalozzi: uma das primeiras ações e organizações voltadas para as pessoas deficientes. Apaes são entidades especializadas no atendimento às pessoas com deficiência intelectual e múltipla, são pioneiras na promoção da inclusão há mais de 50 anos. Seu processo de aprendizagem. No segundo nível, temos como a busca pela ressignificação de padrões, a desconstrução de verdades consideradas como absoluta, utilizando oficinas de arte como meio para facilitar discussões teóricas e conecta-las com a vida pratica. Em linhas gerais entende-se que a arte é uma linguagem carregado de potencialidade autotransformadora que, por consequência, também possibilita transformação social, tendo em vista a amplitude das questões por ela contempladas. Se referindo ainda às metodologias e práticas exercitadas pelo Instituto Rodrigo Mendes, que se fortalece em dois programas: o Singular e o Plural, embora cada um esteja direcionado a um setor, agem de maneira integrada havendo uma inter-relação. O princípio do Programa Singular segundo Mendes (2010, p.59), está direcionado "[...] a reunir pessoas com interesses comuns para se inter-relacionarem a partir de suas próprias historias de vida, com seus próprios olhares, afetos e desafetos, habilidades e inabilidades, e tantos outros.". Para Pareyson (apud MENDES, 2010, p.59) esse tipo de experiência permite reconhecer o sujeito na perspectiva da "congenialidade". Nesse sentido, a valorização dessa atitude exige a elaboração de um sistema de ensino que considera o sujeito do ateliê como integrador da linguagem visual, e ao mesmo tempo da sua própria experiência, ou como quer Mendes (2010, p.60): "[...] a arte enquanto experiência de si mesmo ao fazer, apreciar e relacionar-se com a arte, com outras ideias, meios e pessoas". Portanto, se estabelecem

objetivos que são de fato norteadores para o desenvolvimento do ensino da arte, que Mendes (2010, p. 62) define como: • formar e ampliar o repertório procedimental e cultural em artes visuais; • valorizar e estimular processos criativos; • incentivar o desenvolvimento de projetos pessoais; • colaborar para o reconhecimento e o exercício da autonomia; Neste sentido, se considera relevante para o ensino e aprendizagem da arte, a formação do repertório e o processo de descoberta da linguagem artística de cada sujeito. Ao que diz respeito ao âmbito da objetividade, a investigação se dá por meio "[...] da exploração de recursos técnicas e materiais apresentados pelo artista professor, que tem por intenção Congenial idade, que segundo Pareyson apresenta uma Teoria Estética, que auxilia a especificação do campo artístico, posiciona a atividade artística entre as ideias de "Forma" e "Formatividade", definindo a Arte como fazer, exprimir e conhecer. Encaminhar o aluno à ampliação e construção de um repertorio procedimental próprio." (MENDES, (2010, p. 63) Em suma, compreende-se que durante esse processo investigativo da linguagem visual, os materiais, os recursos, as potencialidades se revelam com o andamento da própria prática. E, com os resultados obtidos pela experiência, geram conhecimentos não somente para a formação do próprio repertório de "como o que produzir", mas também de tal importância que as escolhas dos materiais e técnicas estão inseridas no desejo da expressividade. Outros aspectos também são levados em consideração no que tange a metodologia, como o repertório de vida de cada sujeito, considerando suas memórias e seus saberes prévios. "Aprimora-se no fazer arte é também se aprimora no pensar arte" (MENDES, 2010, p.67). Nessa perspectiva, o predomínio da criatividade se faz presente e sobre ela é preciso um trabalho intencional, uma vez que "[...] a criatividade parece emergir de múltiplas experiências, juntamente com um desenvolvimento estimulado de recursos pessoais, incluindo um senso de liberdade para aventurar-se além do conhecimento" (MENDES, 2010, p.67). Assim, consideram-se também as diversas linguagens e materialidades que fazem a ligação entre a criatividade e a expressão plástica, como o uso das imagens, palavras, sons, gestos, olhares, entre outros. Também se pode mencionar o uso de portfólio como recurso para se referir ao "lugar" que reúne amostragens dos processos e percursos do ensino e aprendizagem de cada aluno, uma vez que ele possibilita a organização e visibilidade dos processos, constituindo-se uma espécie de registro e memória dos trabalhos e pesquisa desenvolvidos. Mendes costuma se referir ao educador como artista professor e, designa a ele a tarefa de ser o parceiro do aluno "artisteiro" em busca da solução dos problemas. Nesse aspecto é que menciona o diálogo investigativo como o elemento que possibilita a troca de hipóteses, sentidos e olhares, entre o educando e o educador. Conforme Mendes (2010), essa proposta metodológica envolve a objetividade e a subjetividade das experiências artísticas de tal maneira que os procedimentos ampliam o repertório técnico-

material e, são compreendidos e considerados como fontes estruturantes para o exercício da autonomia. Em Mendes (2010), o aspecto da autonomia pretende valorizar os alunos em suas diferenças autorais, refletindo diretamente na sua autoestima e fazendo com que muitos "reconfigurem" seus lugares na sociedade, na família e em outras instituições, imprimindo suas marcas pessoais. No âmbito do currículo, que Mendes menciona de "currículo acompanhado", sua estrutura visa o estudo e o desenvolvimento das teorias filosóficas e educativas de Deleuze, Foucault, Luigi Pareyson, Loris Malaguzzi, Humberto Maturana, Ana Mae Barbosa, Paulo Freire, Fernando Hernandez, entre outros. O autor caracteriza o currículo como uma "construção flexível, capaz de adequar os conteúdos pertinentes ao ensino e aprendizagem da arte diante das necessidades de cada aluno" (MENDES, 2010, p.84). Nesse sentido, os fundamentos que norteiam essa abordagem curricular abrangem três pilares centrais sendo eles: a investigação, a construção e a apropriação. Mendes (2010) menciona que a investigação engloba a experimentação das potencialidades dos materiais e das relações subjetivas da arte. A construção por sua vez, encaminha os resultados das investigações para o desenvolvimento de processos criativos e projetos coletivos. Já a apropriação gera a organização dos conhecimentos para autoria artística. São três ações em que as suas ordens sequenciais são estipuladas com referência nas relações estabelecidas entre professor e aluno. Essas três instâncias do fazer, apreciar e refletir arte são consideradas como atividades permanentes. Mendes (2010) considera o fazer artístico vinculado a todo tipo de pesquisa e explorando por meio de materiais, modalidades e modos de ver e apreciar a arte. O apreciar propicia a percepção dos objetivos e das subjetividades e a interação entre eles. Já a reflexão promove a organização dos pensamentos, dos significados aprendidos pelo sujeito que participa ativamente do ato de experimentar. Vale destacar que a Arte/Educação não propõe um modelo metodológico fechado e muito menos modelos de certo e errado. A Arte/Educação vai à busca do processo de construir a intenção dos saberes, despertando o olhar, a voz, o sentir, o tocar e o pensar num princípio da coletividade e individualização de todos os sujeitos ali envolvidos. Por fim, destacamos que as artes permitem a diversidade criadora do sujeito, quando tratadas de modo que possibilitem a auto invenção, a expressão e a comunicação criativa e poética nas diferentes linguagens. Com isso refutamos as pedagogias que instituem uma prática que desconsidera o aluno como ator e tratam as aulas geralmente como receitas, engessadas e sem autoria. Pensamos numa pedagogia rumo à diversidade, que agregue e considere o outro e que potencializa aquilo que cada um tem de melhor. É ir além de uma proposta formatada que já considera todo o percurso; é ter a percepção que os pilares centrais da educação inclusiva se encaixam na flexibilidade do currículo, na parceria com os pais e comunidade em geral, na formação de educadores aptos e que disponibilizam de estruturas adequadas para realmente

contemplar a todos. Para uma educação inclusiva é necessário pensar numa proposta curricular diversificada, que tenha a preocupação de que crianças e jovens aprendem de formas diferentes, cada sujeito com suas peculiaridades. Um currículo na direção do conhecimento, do lúdico, da vivência e exploração de diferentes meios potencializando todos os sentidos, na promoção da sensibilidade, do olhar mais estético, entre outros. Contemplar a diversidade é a diferença na escola atual, é um longo percurso a ser construído e caminhado, mas não impossível.

O PAPEL DAS ARTES

A definição original e abrangente de arte (do latim ars, significando técnica ou habilidade) é o produto ou processo em que o conhecimento é usado para realizar determinadas habilidades, ou num sentido mais amplo, é o conjunto das atividades humanas que visam a expressão de um ideal estético mediante de uma atividade criativa.

Em algumas sociedades, as pessoas consideram que a arte pertence à pessoa que a criou. Esse é o conceito de propriedade, de arte como valor de mercado, de copyright. Geralmente pensam que o artista usou o seu talento intrínseco na sua criação. Essa visão (geralmente da maior parte da cultura ocidental) reza que um trabalho artístico é propriedade do artista. É o conceito da exclusão do acesso a esse capital privado.

Outra maneira de se pensar sobre talento é como se fosse um dom individual do artista. Os povos judeus, cristãos e muçulmanos pensam dessa maneira sobre a arte. É um conceito individual na criação, mas não obrigatoriamente no acesso à coisa criada.

Outras sociedades pensam que o trabalho artístico pertence à comunidade. O pensamento é levado de acordo com a convicção de que a comunidade deu ao artista o capital social para o seu trabalho. Nessa visão, a sociedade é um coletivo que produz a arte através do artista, que apesar de não possuir a propriedade da arte, é visto com importância para sua concepção.

Esse sim é um conceito inclusivo, todos podem criar e produzir a partir de um mesmo contexto social, e a comunidade que ofereceu esse contexto social vão ser beneficiários dessa cultura que ela mesma gerou.

Mas, para chegarmos a essa concepção, precisamos renunciar a alguns absolutos, como diria o Prof. Lino de Macedo e, agora falando especificamente das pessoas com deficiência, se de um lado precisamos lutar para mudar os dogmas da sociedade, também precisamos entender que a pessoa com deficiência é parte de um todo, e não o centro do universo.

Não podemos pensar numa "arte do deficiente" isolada do seu contexto social, senão ela mesma reforça a sua exclusão, e só criamos sub comunidades, cada vez mais isoladas. Um grupo de teatro de autistas, um coral de cegos, um vernissage de pintores surdos, não é arte inclusiva.

A Helena é uma bailarina. Ponto. Não é uma bailarina com deficiência. O Togu não é um pintor com Síndrome de Down, é um pintor. Ponto. Da mesma forma que o Stevie Wonder não é um músico cego, nem o Itzhac

Perlman é um violinista cadeirante. Alguém alguma vez se referiu à Beethoven como aquele compositor surdo? Inclusão não tem adjetivos, não tem patologias, nem situação social. Ou é ou não é.

Que possamos todos ser artistas sem precisar falar em inclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendendo-se de maneira geral que a Educação Inclusiva é um processo, e como tal, requerer ser construído e respeitado, sem piedade ou compaixão. Sendo assim precisam-se somar esforços de uma união entre o governo, escolas, professores, país e familiares todos envolvidos nessa caminhada.

O que se observa em termos de inclusão, que o que muito se faz transparecer que o problema esta apensas vinculado ao sujeito na sua debilidade, no viés que o problema e a deficiência estão sempre localizados no sujeito e nunca no ambiente e nos recursos. Mas que de tal forma não condiz, pois, a problemática é bem mais complexa do que se possa imaginar, pois requer espaço, tempo, conhecimento e recursos. Para haver inclusão é necessário que façamos uma revisão em nossos conceitos e nas praticas curriculares e nos programas existentes.

Em termos de Arte Educação, é possível ter um ambiente escolar que reconheça os sentidos para a promoção do conhecimento artístico na busca da de autonomia possível de cada sujeito, cientes de seu mundo, promovendo por meio das experienciais estéticas, do fazer e perceber a arte como linguagem.

Por fim, ao termino desse estudo, conclui-se que a inclusão perpassou por mudanças visíveis ao longo da humanidade. A inclusão existe, é algo real, porem muitas vezes é distante do que as leis asseguram. É distante a sua compreensão perante as escolas e pela sociedade, mas é um caminho a ser trilhado e percorrido por aqueles que têm vontade e acreditam na mudança, assim como eu.

RENATA MODESTA ALVES DOS SANTOS

Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Itapecerica da Serra FIT (2010); Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I - na EMEF Conde Pereira Carneiro.

REFERÊNCIAS

MENDES, Rodrigo. Artes visuais na educação inclusiva: metodologias e praticas do Instituto Rodrigo Mendes. 2010, Petrópolis

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p.39-40.

MAZZOTTA, Marcos J. S. Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Ensaios pedagógicos – construindo escolas inclusivas. Brasília: MEC, 2005

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990.

_____. Inclusão Escolar: o que é? Por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

SILVA, T. T da. (org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social. Lex – Coletânea de Legislação e Jurisprudência, São Paulo, v.53, p. 760, out/dez. 1989.

_____. Ministério da Educação. Lei das diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96.São Paulo; Saraiva, 1996.

_____. NOVAES, Adauto, BRISSAC, Nelsson. 2003. O ponto zero da fotografia. Ensaios. Rio de Janeiro: Funarte, Programa Arte sem barreiras.

_____. MEC/SEB: Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

TAILLE, Y. de la; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. 20.ed. Piaget, Vygotsky. Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

FORMANDO ALUNOS LEITORES

RESUMO: O presente artigo aborda sobre a importância da leitura e ações que podem promovê-la. Há muitas concepções e processos de ensino, assim se analisa a contribuição da leitura no aprendizado e formação de alunos leitores, bem como a importância do convívio com textos literários. Tenta-se provar neste trabalho de pesquisa que a leitura é fundamental para o desenvolvimento social, moral, literário, psicológico, material, afetivo e etc. da criança, porque uma criança criada em torno do mundo da leitura certamente vai atingir um desenvolvimento muito mais satisfatório, vai ter inconsciente as verdades do mundo, os dilemas que devem ser resolvidos em algum momento da vida, obter maior segurança para passar por todos os estágios psicológicos e tornar-se um adulto formado tanto cultural quanto socialmente.

Palavras-chave: Leitura; Alfabetização; Letramento.

INTRODUÇÃO

A leitura é um processo indispensável para o aprendizado e a formação de todas as pessoas. É fonte de informação e de conhecimento, além de ser uma atividade fundamental na formação cultural e benéfica à saúde mental e de promoção das descobertas no mundo. O processo de integração da criança se realiza efetivamente por meio da aquisição da leitura e da escrita, em virtude de que o uso da linguagem oferece à ela condições de expressar e internalizar ações e informações favoráveis ao desenvolvimento humano. Quando ocorre a alfabetização as pessoas passam a interagir e a obter condicionantes sócios culturais que atuam decisivamente na relação indivíduo e sociedade. Porém, neste artigo amplia-se o conceito de leitura, não como mera decodificação de sinais gráficos e sonoros, mas sim como a interação entre leitor e diferentes tipos de texto. Nesse intuito, "para aprender a ler, é preciso que as crianças construam uma representação adequada dos fins da leitura, assim como da tarefa de ler!" (Celis, 1998, p.38). Além do conhecimento e da reflexão sobre os processos de aquisição da leitura, a criança precisa perceber a função social desta prática, ou seja, as funções que a leitura desempenha no cotidiano das pessoas.

O desafio da escola, portanto é formar praticantes da leitura e escrita e não apenas sujeitos que possam decifrar o sistema de escrita. É formar seres humanos críticos capazes de ler nas entrelinhas, interagir com os textos e desejosas de embrenhar-se em outros mundos possíveis que a literatura oferece. (LERNER 2002, p. 27)

O QUE É ALFABETIZAÇÃO

A alfabetização é o processo de ensino e aprendizagem de um sistema linguístico e da forma como usá-lo para se comunicar com a sociedade.

Por meio da alfabetização, o sujeito será capaz de codificar e decodificar uma língua, aprendendo a ler e escrever. Esse processo também habilita o sujeito a desenvolver diversos métodos de aprendizado da língua.

É o processo no qual os educadores procuram dar mais atenção ao aprendizado do alfabeto e dos números, a coordenação motora e a formação de palavras, sílabas e pequenas frases.

O QUE É LETRAMENTO?

Enquanto a alfabetização desenvolve a aquisição da leitura e da escrita, o letramento se ocupa da função social de ler e escrever.

O letramento é o estado que um indivíduo ou grupo social alcança depois de se familiarizar com a escrita e a leitura, possuindo uma maior experiência para desenvolver as práticas do uso nos mais diversos contextos sociais. Um indivíduo letrado é capaz de se informar por meio de jornais, interagir, seguir receitas, criar discursos, interpretar textos, entre outros.

Ensinar a ler e escrever é um desafio que transcende amplamente a alfabetização em sentido estrito. O desafio que a escola

enfrenta hoje é o de incorporar todos os alunos à cultura do escrito, é o de conseguir que todos seus ex-alunos cheguem a ser membros plenos da comunidade de leitores e escritores. (LERNER 2002, p. 17)

QUAL A DIFERENÇA ENTRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO?

A alfabetização é o processo de aprendizagem em que se desenvolve a habilidade de ler e escrever, já o letramento desenvolve o uso competente da leitura e da escrita nas práticas sociais.

Então, uma das principais diferenças está na qualidade do domínio sobre a leitura e a escrita. Enquanto o sujeito alfabetizado sabe codificar e decodificar o sistema de escrita, o sujeito letrado vai além, sendo capaz de dominar a língua no seu cotidiano, nos mais distintos contextos.

QUADRO 1- Diferenças entre alfabetização e letramento

	Alfabetização	Letramento
Conceito	Alfabetização é o processo de aprendizado da leitura e da escrita.	Letramento é o desenvolvimento do uso competente da leitura e escrita nas práticas sociais.
Uso	Uso individual da leitura e escrita.	Uso social da leitura e escrita.
Individuo	Alfabetizado é o sujeito que sabe ler e escrever.	Uma pessoa letrada sabe usar a leitura e a escrita de acordo com as demandas sociais.
Atividades envolvidas	Codificar e decodificar a escrita e os números.	Organizar discursos, interpretação e compreensão de textos, reflexão.
Ensino	Deixa o indivíduo apto a desenvolver os mais diversos métodos de aprendizado da língua.	Habilita o sujeito a utilizar a escrita e a leitura nos mais diversos contextos.

Fonte: https://www.diferenca.com/alfabetizacao-e-letramento/ Acesso em 30 de Dez. 2018

O sujeito alfabetizado sabe ler e escrever, porém pode estar pouco habituado a usar essas habilidades no seu cotidiano. Já o indivíduo letrado possui domínio da leitura e da escrita nas mais diversas situações e práticas sociais.

Um indivíduo alfabetizado não significa necessariamente um indivíduo letrado. Do mesmo modo, um sujeito pode ser capaz de realizar determinadas atividades em seu cotidiano que necessitem do letramento, como preencher um recibo, sem que ele seja alfabetizado.

A incapacidade de adquirir a habilidade da leitura e da escrita é chamada de analfabetismo ou iliteracia. Existe também a incapacidade de compreensão de textos simples, que é chamada de analfabetismo funcional ou semianalfabetismo.

PROPOSTAS PEDAGÓGICAS PARA FORMAR ALUNOS LEITORES

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p.41):

a leitura tem se constituído em objeto de ensino e para que se constitua em objeto de aprendizagem, é necessário que faça sentido para o aluno, isto é, deve responder, do seu ponto de vista, a objetivos de realização imediata. A escola precisa mostrar aos alunos que a leitura é algo interessante e desafiador e quando conquistada plenamente, dará autonomia e independência ao leitor. O ato de ler permite, o desenvolvimento do senso crítico, aprimora a capacidade a as possibilidades de participação social.

Mas o que se observa no contexto escolar são exercícios mecânicos, decodificação de palavras e desinteresse total pela leitura.

O desafio é formar pessoas desejosas de embrenhar-se em outros mundos possíveis que a literatura nos oferece, dispostas a identificar-se com o semelhante com o diferente e capazes de apreciar a qualidade literária.

Assumir este desafio significa abandonar as atividades mecânicas e desprovidas de sentido, que levam as crianças a distanciar-se da leitura por considerá-la uma mera obrigação escola"... (LERNER, 2002, p. 28).

Algumas propostas utilizadas pelos bons leitores são a antecipação, a inferência a partir do contexto ou do conhecimento prévio que possuem e que verifiquem suposições iniciais. Essas estratégias de inferência permitem captar o que não está dito no texto de forma explícita e a partir do conhecimento prévio que cada um possui, ir construindo significado naquilo que lê.

Para aprender a ler é preciso que o aluno se defronte com os escritos que utilizaria se soubesse mesmo ler, com os textos de verdade, não aqueles que são exclusivamente feitos para decodificar símbolos, contribuindo para que o aluno construa uma visão empobrecida da leitura.

Para tanto, as atividades de leitura devem ampliar a visão de mundo e inserir o aluno na cultura letrada; estimular o desejo de outras leituras e possibilitar a vivência de emoções, o exercício da fantasia e da imaginação, entre outras.

Entende-se que a criança é capaz de ler na medida em que a leitura é compreendida como um conjunto de ações que transcendem a simples codificação de letras e sílabas. Quando a criança consegue inferir o que está escrito em determinado texto a partir de indícios fornecidos pelo contexto, diz-se que ela está lendo. (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. pg. 140)

Como atividade para crianças que ainda não sabem ler convencionalmente, sugere-se a escuta de histórias lidas pelo professor, pois ouvir um texto já é uma forma de leitura. Para DE CELIS (1998, p.37), "Aprender é, para cada criança, um processo social de construção dos significados em seus encontros e interações com as ideias, as pessoas e os acontecimentos".

É de grande importância o acesso da criança a diversos tipos de materiais escritos por meio da leitura do professor, uma vez que essa prática possibilita o contato com práticas culturais mediadas pela escrita.

Ao motivar os alunos à ler tem que se oportunizar essa ação na escola, a leitura por prazer, em se tratando de obra literária para criança, é aquela capaz de provocar riso, emoção e empatia com a história, fazendo o leitor voltar mais vezes ao texto para sentir as mesmas emoções.

É aquela leitura que permite ao leitor viajar no mundo do sonho, da fantasia e da imaginação e até propiciar a experiência do desgosto, uma vez que esta é também um envolvimento afetivo provocador de busca de superação.

Estimular o contato das crianças com o mundo mágico da leitura é proporcionar a ela um mundo novo que a ajuda na formação símbolos metafóricos que compõem o mundo real.

...antes de ser uma aprendizagem escolar, a leitura revela uma dimensão social, definida muito antes da entrada da criança na escola. A familiaridade com materiais impressos; a constância com que presencia atos de leitura realizada pelos pais ou familiares; as oportunidades que teve de ter livros – todos estes fatores e condições do seu meio vão revelando à criança o valor social da escrita e da leitura. BARBOSA (1994, p. 136)

Todos os questionamentos infantis podem ser esclarecidos por meio de obras da literatura, que além de despertar a imaginação, a fantasia, a emoção no leitor, informa sobre várias experiências, problemas ou dilemas que interessam as crianças. Esses problemas são tratados de maneira pura, suave, humorada, divertida, fazendo com que elas aprendam ao mesmo tempo que se divertem.

Por meio dos livros infantis a criança pode se ver retratada na história, ela se identifica com as personagens e com seus problemas, assim pode ler sobre sua relação com a família, ou sobre sua afetividade, medo, respeito, disputa por atenção, por carinho com os irmãos, a relação de amizade, afeto e carinho com os avôs. Os conflitos, brigas e relações de autoridade também são discutidas nas histórias, como a separação dos pais.

Ao ler, os pais ajudam os filhos em suas descobertas, o porquê de sua existência, como pode ser o seu futuro, como lutar por aquilo que deseja, como adquirir sua independência e muitos outros temas

tratados nas histórias infantil.

Quando a leitura é feita pelo professor, é possível realizar várias atividades, como já foi dito, entre elas está a motivação da criança a recontar a história, com o simples objetivo de escutá-la. Ao ouvir uma história, a criança constrói na mente um esquema de texto narrativo, e é exatamente em sua memória que vai refazer este esquema para recontar a história.

É importante que o educador a oriente durante o recontar, para que possa prestar atenção nos elementos importantes do texto, como personagens, cenário, tempo, início, meio e fim. O educador pode interferir com questões como: O que aconteceu depois? E daí?, que ajudam a criança a recordar a história. Perguntas gerais, antes de começar a história podem ser feitas, com o objetivo de localizar a criança sobre o tema abordado no texto, ao iniciar a história: Que história vai contar?, Sobre o que fala a história?, Quem são os personagens?, O que aconteceu?, Como a história termina?, Por que?, etc.

O educador pode, ainda, iniciar uma história e pedir que a criança continue, ou fazer uma história coletiva, na qual cada criança conta um pedaço. Se a criança não se lembrar o professor pode auxiliá-la, dando algumas pistas do fato a seguir. Esta atividade, se feita com frequência, trará notável bem à criança, que cada vez mais se aperfeiçoará no esquema textual narrativo e recontará as histórias cada vez mais com riqueza de detalhes, pois estará estimulando e desenvolvendo a memória.

É importante que o professor seja, às vezes, espectador das crianças, seja no recontar histórias, no dramatizar e até mesmo nas brincadeiras, pois assim, a criança terá maior confiança e intimidade com ele, criando um laço importante par o desenvolvimento nesta fase de descobertas.

Por meio desta atividade, pode-se fazer uma avaliação da criança: o desenvolvimento, a capacidade de atenção e memória, a fala, a criatividade e desenvoltura ao contar uma história, pois neste momento, o educador terá a atenção voltada a escutar as crianças, podendo, assim, avaliar tanto o desenvolvimento físico-cognitivo como o resultado das aulas.

Deve-se, também, evitar estereótipos, como, por exemplo, dizer que todas as princesas são sempre loiras, todos moram em castelos, aqueles que não são bonitos não merecem destaques, etc. O importante é fazer que a criança se sinta à vontade para criar suas histórias e se inserir nelas, como personagens e aceitar-se do jeito que são.

Algumas atividades complementares podem ser feitas a partir do recontar histórias. Como as crianças pré-escolares ainda não escrevem fluentemente, o professor poderá anotar na lousa a história, pedir para que cada um desenhe uma parte da história e montar um livro.

Além de casa, a escola tem que ser um ambiente facilitador e incentivador da leitura, tornando-se então um meio importante de disseminação deste hábito, já que no Brasil, os pais que leem para os filhos são a minoria, e a biblioteca, juntamente com o professor, podem auxiliar nesta perspectiva.

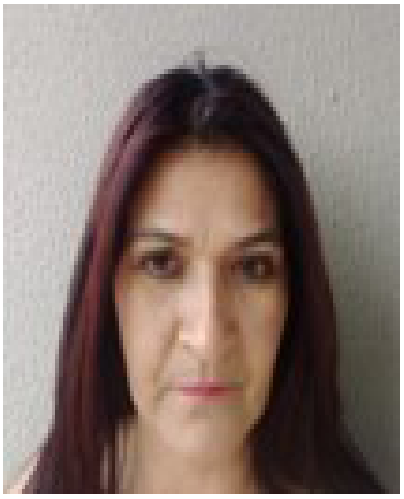
Há tantos meios para despertar o hábito de leitura nas crianças que o educador

de hoje deve sentir-se privilegiado, pela grande oportunidade que tem de criar novos leitores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aprendizagem da leitura exige que o leitor aplique habilidades de raciocínio para compreender as relações linguísticas entre a fala e a escrita bem como mobilize habilidades de compreensão tais como a verificação, a antecipação e a identificação.

Ninguém se transforma em leitor com a ajuda de métodos prontos, cada indivíduo percorre etapas diferenciadas, assim todos partem do momento em que as condições do meio lhe sejam favoráveis. Para algumas pessoas o meio social não proporciona este suporte de base, essencial para a intervenção escolar do processo de aprendizagem da leitura. Cada pessoa aprende de diferentes formas e cabe a escola propiciar o aprendizado adequado, envolvendo os alunos. Leituras mecânicas, textos ultrapassados e aulas expositivas não contribuem em nada para a melhoria do hábito de ler da população. Os alunos devem ser incentivados para adquirir esse costume que só se estabelece se as pessoas são letradas. Mesmo se alfabetizando há muitas pessoas que não entendem o que leem, que não são capazes de inferir o que leram em sua vivência, por isso que o espaço escolar é lugar de debates, reflexões e aprendizado.



EDNA APARECIDA DA COSTA

Graduação em Pedagogia pela UNESP Universidade Estadual Paulista (2005); Pós-Graduação em Psicopedagogia pela FIG Faculdades Integradas de Ciências Humanas Saúde e Educação de Guarulhos 2012; Professora de Ensino Infantil e Fundamental I na prefeitura de São Paulo, na CEI Parque Novo Mundo.

REFERÊNCIAS

AZENHA, Maria das Graças. Construtivismo: de Piaget a Emília Ferreiro. 7ª ed. São Paulo: Ática, 1999.

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

DE CELIS, Glória Inostroza. Aprender a Formar crianças Leitoras e Escritoras. Porto Alegre: Artmed, 1998.

LERNER, Delia. Ler e Escrever na Escola: o Real, o Possível e o Necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MAGNANI, Maria Aparecida C. Formação de Leitores: um Salto Necessário para a Escola Pública. São Paulo. Disponível em: <http: // www.mariocovas.sp.gov.br> . Acesso em 8 Dez. 2018.

OLIVEIRA, Márcia. A Literatura Infantil: Suas Origens e Objetivo. São Paulo. Disponível em <notempodaera.blogspot. com/2008/03/literatura-infantil-suas origens html>. Acesso em 5 Dez. 2018.

PALO, Maria José. OLIVEIRA, Maria Roas de. Literatura Infantil: Voz de Criança. São Paulo: Ática, 2006.

PERES, Glaucia Corrêa. Fundamentos da Psicopedagogia. Disponível em <http:// www.slideshare.net/psicologia inside/>. Acesso em 2 Dez 2018.

SOARES, Magda. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, 25. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25a01> Acesso em 1 Dez 2018.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. A produção da Leitura na Escola: Pesquisas e Propostas. São Paulo: Ática, 2002.

SILVA, Ezequiel Theodoro. Da Leitura na Escola e na Biblioteca. Campinas: Papirus, 1989.

ZILBERMAN. Regina, LAJOLO, Marisa. Literatura Infantil, Bibliografia. Disponível em < http:// www.unicamp.br/lel/ memoria/1993/Ensaios/Literatura Infantil/ > Acesso em 7 Dez 2018.

A PSICOMOTRICIDADE NAS RELAÇÕES HUMANAS

RESUMO: A Psicomotricidade definiu-se como o campo interdisciplinar que estuda, investiga as relações e as influencias recíprocas e sistemáticas entre o psiquismo e a motricidade, sendo aplicada em crianças em fase de desenvolvimento entre 0 a 6 anos de idade na primeira infância da criança. Nessa fase a criança está apta a explorar a motricidade de varias maneiras, tendo em vista a necessidade corporal e o auxilio ao seu pleno desenvolvimento cognitivo, pois veremos que tudo está interligado. É de extrema importância que possamos abranger cada aspecto do seu desenvolvimento que será notado nos anos posteriores, aspecto físico, emocional e social.

Palavras-chave: Psicomotricidade; Infância; Desenvolvimento; Afeto.

INTRODUÇÃO

A Psicomotricidade de maneira expressiva contribui para a formação e estruturação do esquema corporal e incentiva a prática do movimento em todas as etapas da vida de uma criança. Em atividades as crianças se divertem, criam, interpretam e se relacionam com o mundo em que vivem. Cada vez mais os educadores recomendam jogos e brincadeiras que ocupem um lugar de destaque no programa escolar desde a Educação Infantil.

Psicomotricidade está associada à afetividade e a personalidade, pois o indivíduo utiliza seu corpo para demonstrar o que sente. Vitor da Fonseca (1988) diz que a "Psicomotricidade" é atualmente concebida como a integração superior da motricidade, produto de uma relação inteligível entre a criança e o meio. Na Educação Infantil, a criança busca experiências em seu próprio corpo, formando conceitos e organizando o esquema corporal. Na educação psicomotora com as crianças deve-se prever a formação de base indispensável em seu desenvolvimento motor, afetivo e psicológico, dando oportunidade para que por meio de jogos, de atividades lúdicas, se conscientize sobre seu corpo.

Através da recreação a criança desenvolve suas aptidões perceptivas como meio de ajustamento do comportamento psicomotor. A criança desenvolve o controle mental de sua expressão motora, devendo realizar atividades considerando seus níveis de maturação biológica. A recreação dirigida proporciona a aprendizagem das crianças em várias atividades esportivas que ajudam na conservação da saúde física, mental e no equilíbrio sócio-afetivo.

Segundo Barreto (2000) o desenvolvimento psicomotor é de suma importância na prevenção de problemas da aprendizagem e na reeducação do tônus, da postura, da direcional idade, da lateralidade e do ritmo.

A psicomotricidade de Le Boulch (1983) justifica sua ação pedagógica colocando em evidencia a prevenção das dificuldades pedagógicas, dando importância a uma educação do corpo que busque um desenvolvimento total da pessoa, tendo como principal papel na escola preparar seus educandos para vida, contribuindo para uma boa formação da vida social.

PSICOMOTRICIDADE

Motricidade é quando se move por vontade própria tendo domínio do corpo, de sua locomoção. A psicomotricidade é a ciência do corpo e da mente, e estuda o homem através do corpo em movimento e a relação com o mundo que o cerca.

Psicomotricidade relaciona a motricidade com o psiquismo considerando o individuo de maneira global, levando em consideração o ser e suas interações com o meio ambiente. A descoberta do corpo é o inicio das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas, sendo a psicomotricidade colaboradora para a formação do esquema corporal. Os indivíduos que se desenvolvem bem

psicomotoramente conseguem desenvolver melhor sua criatividade e seu raciocínio. E é na fase da infância que a criança desenvolve suas habilidades motoras, portanto brincando que a criança descobre o mundo, a si mesma e aos outros.

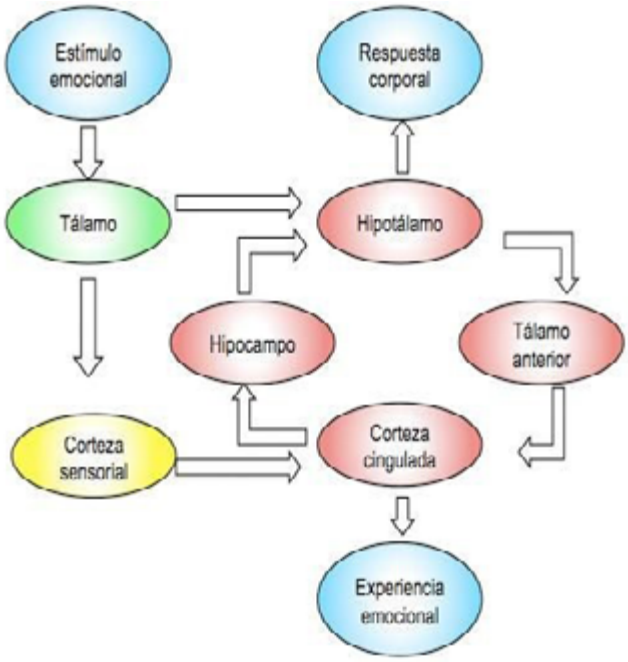
NEUROFISIOLOGIA DAS EMOÇÕES

A Emoção tem sido objetivo de muita teorização, provavelmente devido à dificuldade de entendê-la convenientemente, do ponto de vista filosófico ou fisiológico. A emoção é uma emoção superior do cérebro, que se processa por etapas.

De acordo com Gilmain (1984) o hipotálamo regula claramente a descarga autonômica dos impulsos nervosos que provocam as expressões físicas das emoções: aceleração da frequência cardíaca, elevação da pressão sanguínea, rubor ou palidez da pele, arrepios, boca seca, e distúrbio no trato gastrintestinal. Em 1937, Papez (In Marino 1975) publicou um trabalho que veio a revolucionar os conceitos ate então em vigor; os processos emotivos. Representa a primeira delinear os mecanismos corticais específicos, responsáveis pela regulação das emoções. O Circuito de Papez, descrito em 1937, é uma região do cérebro que, acredita-se, está relacionada à emoção e à memória recente, já que sua lesão tem relação com amnésia anterógrada. Outras áreas cerebrais são responsáveis por funções elevadas especificas:

Lobos frontais por fatores sociais, lobos parietais por funções espaciais e lobos temporais por varias funções sensoriais complexas e da emoção. Segundo Papez, mensagens sensoriais com conteúdo emocional que chegavam ao tálamo seriam direcionadas ao córtex (ramo "racional") e ao hipotálamo (ramo "emotivo"). Para tanto, propôs uma série de conexões do hipotálamo ao tálamo anterior, e deste, ao córtex cingulado.

Foto 1 Circuito de Papez



Fonte: www.wikiwand.com/es/Circuito_de_Papez Acesso em 29 de Dez. 2018;

Maclean (1949) reavaliou as teorias de Papez com bases em dados anatômicos, neurofisiológicos e psicológicos. As emoções segundo Maclean podem ser classificadas em primarias e secundarias.

Seriam sentimentos primários: afetos relacionados a necessidades corporais básicas, em decorrência geram emoções

secundarias tais como: raiva, medo, ódio, amor, familiaridade, estranheza, entre outros.

Goleman (1997) explica que a mente emocional é muito mais rápida que a racional, essa rapidez exclui a reflexão deliberada analítica. Goleman ensina que o controle das emoções é essencial para o desenvolvimento da inteligência de um indivíduo, embora existam pontos que determinam o temperamento, muitos dos circuitos cerebrais da mente humana são maleáveis e podem ser trabalhados.

A maneira como pensamos e agimos depende do que sentimos cada sentimento tem um diferente repertorio de pensamento, de reações e mesmo de memórias. Por isso é tão difícil fazer com que alguém sob perturbação emocional raciocine. Quanto mais uma pessoa é autorizada a vivenciar o mundo pelos movimentos corporais mais ela consegue exprimir o mal estar psíquico que o atrapalha, mente e corpo caminham e trabalham juntos.

DESENVOLVIMENTO MOTOR

Para Tavares (2003) a experiência vivida pelo sujeito desde o seu nascimento, marcam uma comunicação com o mundo em um circulo de relações que inicia com a mãe. Todas as experiências vividas são compostas por sentimentos no contexto familiar, cultural, socioeconômico.

A psicomotricidade abrange diversas técnicas para trabalhar as partes do corpo e relaciona afetividade, pensamento e o nível de inteligência, dando ênfase à educação dos movimentos, usando as funções intelectuais.

O desenvolvimento motor é a raiz do desenvolvimento intelectual das crianças, educação do movimento faz com que a criança tome consciência de si e do seu corpo, e do ambiente que vive.

Através de estimulações que são: tonicidade, equilíbrio, lateralidade, noção corporal, noção espacial, estrutura espaço-temporal, praxia fina e praxia global.

A psicomotricidade preveniu e pesquisa como a criança se movimenta perante o outro, o meio que explora e, a partir daí estimulá-la para obter um bom processo de desenvolvimento motor, afetivo e cognitivo.

TERAPIA PSICOMOTORA

A psicomotricidade deve ser vista como uma atividade física prazerosa, já que pode ser observada como arte e servir de terapia para crianças e adultos. Trabalhar na sala de aula arte/atividades físicas/ psicomotricidade, ou seja, uma junção de brincadeiras prazerosas sendo assim de qualidade.

Sabemos que tanto adultos como crianças gostam e estariam dispostos a realizar atividades físicas desde que fossem prazerosas que relaxem e animem ao mesmo tempo, claro que para cada individuo teria uma atividade diferenciada cada pessoa ou criança tem suas preferências, as atividades prazerosas nos deixam felizes nos fazem bem.

Crianças brincam de roda, andam de bicicleta, pulam corda e fazem experiências diversas, nos parques/ tanques de areia etc.

Adultos dançam, correm, lutam, são outras maneiras prazerosas de relaxar e "brincar" que o adulto encontra para sair da rotina do dia a dia, e se exercitar ao mesmo tempo.

Percebemos em adulto e criança que quando não demonstram muito interesses em determinada atividade física não conseguem continua-la por muito tempo. Dessa forma afetividade e emoção tem haver com bem-estar, visto que a atividade física e a psicomotricidade precisam ser agradáveis assim serão continuas, uma vez que gostamos de fazer o que nos da alegria e satisfação.

Para um bom desenvolvimento psicomotor precisamos trabalhar com nossas crianças desde cedo atividades/brincadeiras para assim adquirirem consciência do seu corpo e das possibilidades de expressar-se com ele.

Existem algumas atividades/ brincadeiras que podemos realizar sem muita preparação, por exemplo; pular com um dos pés ou com os dois, escrever com mão direita depois esquerda, arrastar-se no chão, engatinhar, passar por baixo de objetos ou por cima, rolar de um lado para o outro, andar por cima de corda, correr livremente ou com obstáculos, amarelinha, jogos de bola com ou sem regras, brincar de segurar as partes do corpo ao comando de alguém, andar imitando animais, imaginar ser um balão, flor que cresce, estica ou murcha. Ainda temos outros como misturar objetos separando-os por cores, tamanhos e formas, colocar barbantes em buracos, recortar e colar com tesoura ou dedos, pintar, traçar linhas retas ou curvas, ligar pontos, andar de formas diferentes, mexer os braços para cima ou para baixo e para os lados.

Realizar tarefas sozinhas do seu cotidiano também ajuda imensamente como, por exemplo: comer, vestir-se sozinho, por e tirar os sapatos, amarrar os tênis etc.

Algumas crianças com distúrbios psicomotores podem apresentar instabilidade emocional e intelectual, falta de atenção e concentração, não terminam as tarefas iniciadas, falta de coordenação geral e motora fina, equilíbrio prejudicado, hiperatividade, idade mental baixa nas provas de desenho, deficiência na formulação de conceitos de tamanho, orientação espaço-temporal, alteração da palavra e da comunicação, atraso na linguagem e distúrbios da palavra, alteração da função motora, alteração emocionais, impulsivas, explosivas, sensíveis, frustram-se com facilidade, dificuldade em se adaptar, lentidão nas tarefas, problemas disciplinares na escola e na família, crises de ansiedade, distúrbio do sono, intranquilidade.

A Terapia Psicomotora, Almeida (2013) afirma que se assiste a um desdobramento da área reeducativa psicomotora, enfatizando os processos comunicativos e sócio afetivos, compreensivos e expressivos, de emoções, sentimentos e desejos. A Terapia Psicomotora alia a aplicação do conceito de Psicomotricidade a uma dimensão afetiva e relacional, nos casos em que é este o domínio evidente da problemática em que é necessário intervir.

Os objetivos da Terapia Psicomotora orientam-se no sentido de facilitar o desenvolvimento de competências psicomotoras, tais como o controle

respiratório, tonicidade, equilíbrio, imagem corporal, estruturação espaço temporal coordenação e motricidade fina.

PSICOMOTRICIDADE NO MUNDO AQUÁTICO E PRÁTICAS

Fonseca (2001) salienta que, em termos de localização proprioceptiva e de integração cinestesia, não é possível sentir o ar tanto como se sente a água, porque nela percebe-se o "envelope corporal".

Trata-se de conceber educativa, reeducativa e terapeuticamente a psicomotricidade como um processo relacional e inteligível entre situação e ação, entre estímulos e respostas, numa linguagem mais específica, entre gnosias e praxias. Isto é, a psicomotricidade subentende uma concepção holística do ser humano, e fundamentalmente de sua aprendizagem, que tem por finalidade associar dinamicamente o ato ao pensamento, o gesto à palavra e as emoções aos símbolos e conceitos; ou, numa linguagem mais neurocientífica, associar o corpo, o cérebro e os ecossistemas envolventes, ou seja, tudo o que faz um movimento ser inteligente ou psiquicamente elaborado e controlado.

Salienta-se que o processo de psicomotricidade relacional estimula a criança a compreender, de maneira progressiva, o mundo dos símbolos de forma mais clara e evoluída.

As crianças têm um desejo muito grande de aprender a nadar, com isso temos maior satisfação com essa aprendizagem, quando essa aprendizagem não é permitida, libera um sentimento de frustração.

Não deve apenas ter pretensão de treinar a criança a nadar, mas sim satisfazer suas expectativas, deve se colocar a criança para brincar com a água, e após sentir e relaxar a aprendizagem naturalmente acontece.

Em uma adaptação terrestre exige uma integração tônica da gravidade, a aquática atenua numa função de gravidade, assim como pessoas com deficiência motora sentem a sensação de liberdade, liberando sua confiança, autoestima, relaxamento e alegria, sua integração sensorial deve ser aprendida a tal integração se processe no cérebro.

As sensações na água são diferentes da terra e do ar, que convergem no cérebro e comunicam as sensações ao corpo as ações que devem ser tomadas.

Na água se recebe informação a todo o momento, pela visão, audição, tato, músculos, gravidade, flutuação etc. A natação em bebes e crianças na concepção da psicomotricidade não pode ser considerada como uma simples indicação desportiva, mas sim em um desenvolvedor psicomotor.

Não basta que a criança tenha segurança, mas sim que se sinta segura em que deve ser seu primeiro aprendizado em um ambiente aquático que não é habitual.

A aprendizagem da natação estimula precocemente o neuropsicomotor da criança, é importantíssimo que seus familiares saibam que a natação é um modo de encoraja-lo a ter autoconfiança, ao aprender à natação a criança organiza-se no sentido neuropsicomotor, proporcionada pela psicomotricidade aquática.

Aprender a nadar não significa aprender apenas uma técnica, mas sim um contexto de harmonização, sinergia, equilíbrio.

CAPOEIRA

Araujo (2008) relata que a origem da Capoeira ainda é uma incógnita, pressupõe-se que ela foi adquirindo suas características com a junção das culturas dos negros e índios escravizados na época do Brasil Colonial, pelo fato das músicas, danças, cânticos, jogos e lutas serem muito semelhantes às praticadas na cultura africana. A capoeira tornou-se uma modalidade esportiva no ano de 1972 pelo Conselho Nacional de Desportos (CND), essa arte que se originou no Brasil como resultado da luta contra a escravidão, veio a se tornar parte do conteúdo da disciplina de Educação Física escolar. O jogo de capoeira permite explorar e enriquecer os conteúdos escolares por possuir elementos corporais, rítmicos, musicais, históricos e culturais, o que amplia significativamente os recursos pedagógicos que o professor poderá trabalhar.

O jogo ainda envolve algum tipo de disputa seja com outra pessoa ou consigo mesmo, percebemos em diferentes momentos do jogo, seus movimentos coordenados parecerem uma dança. A cada movimento existem desafios e limites a serem superados, somados ao desafio do jogo, no entanto o jogo pode se transformar em disputa.

Cabral (1999) comenta que o jogar e o lúdico fazem parte da manifestação de origem africana, e quando se materializam na capoeira seduzem jogadores a assistência.

A dinâmica do jogo bonito passando a assumir a demonstração com movimentos artísticos, harmonizados possibilitando ao jogador aplausos, reconhecimento, autoestima, construindo também relações sociais. A criança entra no mundo da apresentação e do simbolismo, e a partir daí, a tarefa da educação não seria mais somente o fazer e sim o compreender.

A atenção para si precisa ser intencionalmente desenvolvida, com estimulações psicomotoras, em processo contínuo, a partir da exploração os limites e possibilidades corporais.

A criança ou adolescente são sempre desafiadas a resolverem situações do seu cotidiano, precisando planejar ações motoras, como partida conquistas anteriores testando sua criatividade ao desafio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dessa forma podemos ver que todas as relações que a criança estabelece mesmo sem reprodução pela fala durante seus primeiros anos, estabelecem relações corporais e motrizes, tais como: mímicas, gestos, movimentos, posturas, olhares, manipulação de objetos entre outros. Para evolução psicomotora de uma criança utilizam-se estímulos para que dessa forma a criança consiga se desenvolver plenamente tanto afetivamente como cognitivamente.

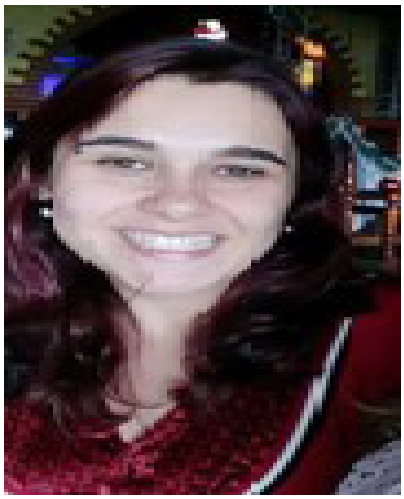
Buscando mostrar a importância da psicomotricidade para a criança é fator importantíssimo para o desenvolvimento físico, inclusive social, com benefícios ao decorrer de sua vida.

O desenvolvimento motor pode ser alterado por condições sendo biológicas ou ambientais.

O principal objetivo é ajudar a criança a enxergar uma imagem do corpo operatório, permitindo que ela se desenvolva preparando para etapas do desenvolvimento motor, afetivo e cognitivo.

A psicomotricidade é fundamental para a aprendizagem escolar, tendo em vista que se da um suporte e facilita a aprendizagem mais elaborada no processo de alfabetização, capacitando o aluno para uma maior e melhor assimilação na aprendizagem escolar.

Podemos ver que os jogos e as brincadeiras são essenciais em atividades lúdicas aumentando o aprendizado e focando a criança a se expressar, a criar, a transformar, a conviver com outras pessoas e se socializar, durante as fases da sua vida, pois é nesse período que temos a base para todo o desenvolvimento futuro.



ANDRÉIA GONÇALVES DE AQUINO

Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pela Faculdade Uniban em 2008;
Especialista em Psicomotricidade pela Faculdade Campos Eliseos em 2017;
Professora de Educação Infantil e Fundamental I - na EMEI Eudoxia de Barros.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. Psicomotricidade Jogos Facilitadores de Aprendizagem. ed. Viseu. Psicos soma, 2013.

BARRETO, Sidirley de Jesus. Psicomotricidade, educação e reeducação. 2ª ed. Blumenau. Livraria Acadêmica, 2000.

CABRAL, M. S. A.. Samba - O dono do corpo. Rio de Janeiro. Editora Mauad, 1998.

CABRAL, M. S. A. Multiculturalismo. Rio de Janeiro. Editora. DP&A, 1999.

CACILDA, G. VELASCO. Boas práticas psicomotoras aquáticas. Editora. Phorte, 2013.

COLUMÁ, Jorge Felipe. Capoeira e Psicomotricidade, brincando e aprendendo a jogar. Editora. Vozes, 2017.

CONSTALLAT, M. M, Dalila. A Psicomotricidade otimizando as relações humanas. 2ª ed. São Paulo. Editora. Arte e Ciencia, 2002.

FONSECA, Vitor. Psicomotricidade. Editora. Âncora, 2001.

GILMAIN, J. Donovan. Medicaid and the costs of federalism. Nova York e Londres, 1998.

GOLEMAN, Daniel. Inteligência emocional. Editora. Objetiva,1997.

JOCIAN, M. Bueno. Psicomotricidade teoria e prática da escola á aquática. São Paulo. Editora. Cortez, 2014.

LE BOULCH, Jean. A Educação Psicomotora: A Psicocinética na idade escolar. Porto Alegre. Artes Médicas, 1983.

PAULO, G. FILHO. A Psicomotricidade Relacional em Meio Aquático. Barueri: SP. Editora. Manole, 2003.

TAVARES, M.C.G.C.F. Imagem corporal: conceito e desenvolvimento. Barueri: SP. Editora. Manole, 2003.

http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/fevereiro2012/educacao_fisica_artigos/capoeira_origem_historia.pdf Acesso em 29 de Dez. 2018;

PSICOMOTRICIDADE NO DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO: O eixo principal desta pesquisa é abordar a relevância da psicomotricidade na educação infantil, compreender a importância e os benefícios para o desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo da criança. Através do estudo de livros e artigos científicos buscou-se conceituar a psicomotricidade, comprovar os benefícios, compreender o processo de desenvolvimento psicomotor e definir a importância da educação física para a educação infantil. Entende-se que a psicomotricidade aliada ao desenvolvimento motor pode gerar benefícios.

Palavras-chave: Psicomotricidade; Educação Infantil; Desenvolvimento Global

INTRODUÇÃO

O processo de aprendizagem da criança é uma base fundamental para a estrutura na educação psicomotora. Geralmente quando alguma criança demonstra certa dificuldade para aprender, tem como principal motivo a falta de vivência relacionada ao desenvolvimento motor. O desenvolvimento evolui de uma forma progressiva do todo para o específico, consegue conquistas que marcam sua vida emocional e intelectual.

A ação educativa pretende atingir a concepção do corpo como um marco no espaço temporal através da organização psicomotora. Esse marco pode melhorar a aprendizagem e sua conduta, busca encontrar o conhecimento do corpo nas suas várias relações: conceitual, perspectiva e simbólica que fazem parte para uma construção do esquema representacional.

A ciência estabelece a relação do homem como meio interno e externo e a psicomotricidade pode ser vivida para explicar esse relato.

Conforme Rosa Neto (2007) a psicomotricidade fina desempenha um papel na coordenação e serve para mostrar a ação mais frequente e comum do homem. Outro elemento é o equilíbrio é a base principal de toda ação diversificada dos seguimentos corporais. A escola tem um papel de grande relevância no desenvolvimento infantil nos primeiros anos da criança. Ela ajuda o desenvolvimento psicomotor através de jogos lúdicos, brincadeiras que estimulam o desenvolvimento motor, cognitivo e sócio afetivo da criança.

A Educação Física voltada para educação infantil tem um papel de aplicar atividades de psicomotricidade como: correr, pular, saltar, equilibrar em um pé, pular amarelinha entre outras. São atividades com intuito de promover um desenvolvimento intencional.

Assim, o objetivo da pesquisa foi analisar a importância e os benefícios da psicomotricidade para o desenvolvimento e formação integral e harmoniosa da criança.

PSICOMOTRICIDADE

O estudo da psicomotricidade iniciou no século XIX com Maine de Biran que defendia a teoria de colocar o movimento como um componente primordial na estruturação psicológica do eu.

O termo psicomotricidade começa a ser analisado durante o discurso médico, precisamente neurológico, quando foi necessário para nomear as zonas do córtex cerebral, situadas além das regiões motoras. Foram encontras doenças vinculadas as atividades gestuais e atividades práticas. Os médicos estabeleciam os sintomas do paciente com possíveis lesões focais, constatando que esse método já não era capaz de explicar alguns fenômenos patológicos. Foi quando então definiu-se o termo psicomotricidade, pela necessidade de buscar uma área que explicasse certos fenômenos clínicos.

O autor define que a psicomotricidade está relacionada ao conhecimento profundo que procura adquirir entendimento do

movimento humano. Destaca e conecta o movimento ao afeto e a emoção e considera o ser em sua totalidade para um melhor desenvolvimento. A evolução da criança tem inúmeros fatores: metabólicos, morfológicos, psicomotores e psicossocial. A carência do desenvolvimento dos esquemas psicomotores vem se destacando em um aspecto físico recorrente como uma das possibilidades nas dificuldades de aprendizagem da criança. Através de estudos é possível mostrar que os aspectos psicomotores comprometeram na aprendizagem das crianças. Na educação infantil alguns professores sabem a verdadeira importância do desenvolvimento desses pressupostos psicomotores (Fonseca,2008).

Segundo Negrine (1995) A psicologia buscou compreender o desenvolvimento da criança e solucionar o desenvolvimento na medida em que ela cresce e amadurece fisicamente. Pois a sua inteligência também se desenvolve e muda seu comportamento emocional e social.

O autor apresenta que a educação psicomotora pode ser relatada como uma capacidade de exercícios e jogos adaptados a cada faixa etária. O desenvolvimento da criança é global devendo incentivar toda atitude que possui relação com o corpo, respeitando a individualidade e levando a autonomia do indivíduo como lugar de expressão, percepção e criação em todo o seu potencial. A intenção é transformar o corpo em um instrumento de ação sobre o mundo e a interação com os outros.

A educação psicomotora tem como objetivo contribuir para o desenvolvimento psicomotor da criança e para isso envolve alguns elementos como: a aquisição do esquema corporal definindo a lateralidade, a orientação espacial, a coordenação motora, o equilíbrio, a flexibilidade, o controle da inibição voluntária. Elementos que melhoram o nível de abstração, concentração, reconhecimento dos objetos através dos sentidos, desenvolve o sócio afetivo, reforçando as atitudes, companheirismo e solidariedade. O autor destaca a relevância de a psicomotricidade ser incluída na escola desde a infância, orientada com afinco, preparando para prevenir inadaptações difíceis de corrigir quando estruturadas.

A educação psicomotora não se limita ao efeito de conhecimento da criança sobre uma representação do seu corpo, ou seja, ela não se prende apenas ao conteúdo, mas auxilia na descoberta estrutural da relação entre as partes e totalidade do corpo, formando uma unidade organizada, instrumento da relação com a realidade.

DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O processo do desenvolvimento motor revela-se basicamente por alterações no comportamento motor do bebê ao adulto, é um processo permanente de aprender a mover-se eficientemente em reação ao que enfrentamos diariamente em um mundo em constante modificação (GALLAHUE; OZMUN, 2002).

Segundo Ozmun e Gallahue a primeira fase é conceituada como a de motora reflexa, os primeiros movimentos de uma

criança são os reflexos. A segunda fase é a dos movimentos rudimentares, que são determinados pela maturação. A terceira fase é a dos movimentos fundamentais que ocorrem na primeira infância, as crianças pequenas estão ativamente envolvidas na exploração e na experimentação das capacidades motoras de seu corpo.

A criança nos primeiros anos de vida explora o mundo que a rodeia com os olhos e as mãos, desenvolvendo as primeiras iniciativas intelectuais e os primeiros contatos sociais com outras crianças. É em função do seu desenvolvimento motor que a criança se transformará numa criatura livre e independente. (BATISTELLA, 2001).

O desenvolvimento motor está apoiado no procedimento praticado no desenvolvimento do cérebro, estimulado pela interação do indivíduo com seu ambiente e com a tarefa em que esteja praticando. O processo de desenvolvimento motor pode ser considerado sob o aspecto de fases e estágios.

As crianças estão desenvolvendo, conhecendo, dominando a movimentação e a competência do corpo, em reação aos desafios que enfrentamos diariamente em mundo que sempre modifica. Quanto mais apurada uma habilidade, maior deve ser a prática para o desenvolvimento do controle indispensável. A criança é competente para resistir as forças da gravidade e o comando sobre o seu corpo.

EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação infantil contribui para o desenvolvimento integral da criança e a psicomotricidade melhora o processo ensino aprendizagem (Brasil, 1996).

Nesta fase é importante que a criança desenvolva os movimentos que facilitarão a leitura e a escrita. A pré-escola propicia as atividades que focam a pintura, o recorte, a colagem, as brincadeiras, o parquinho, danças, jogos e etc. (Oliveira, 2001).

O ato de exercitar com pintura, auxilia no desenvolvimento da coordenação motora fina para contribuir para a escrita. O professor deve estar atento ao desenvolvimento psicomotor da criança, pois ele é importante para o processo de aprendizagem.

Para desenvolver habilidades que ajudam na educação infantil o educador deve propiciar movimentos como: correr, saltar, saltitar, arremessar, empurrar, puxar, balançar, subir, descer, andar entre outras. As qualificações e qualidades físicas como: agilidade, destreza, velocidade, força e resistência muscular. Propostas que contribui melhorar a pedagogia escolar e ampliar a elemento curricular da educação básica, ajustando-se as faixas etárias e as condições da população escolar (BATISTELLA, 2001).

As aulas de educação física necessitam de espaços para trabalhar o desenvolvimento psicomotor, estimulando a criança nos aspectos de coordenação motora, lateralidade, equilíbrio, noções de espaço e tempo para o desenvolvimento harmonioso e aprendizagens (CAMPÂO;

CECCONCELLO, 2008).

A atividades de psicomotricidade podem ajudar a criança a desenvolver o raciocínio, imaginação, criatividade, afetividade e socialização.

Segundo Rosa Neto (1996) as experiências motoras que se iniciam na infância são de fundamental importância para o desenvolvimento cognitivo, principal meio pelo qual a criança explora, relaciona e controla seu meio ambiente. Por meio da exploração motora a criança desenvolve consciência do mundo que a cerca e de si própria. Possibilitar a criança experiências concretas para que tenham como base, para a construção de noções básicas.

O objeto de estudo e aplicação da educação física é reconhecido com o movimento. A educação física trabalha com os movimentos adequados para o desenvolvimento global do ser humano (GOTANI, 1988).

A ciência do movimento constitui-se uma importante ferramenta para desenvolver a capacidade postural, uma imagem mental, corporal e, por conseguinte trabalhar o intelectual da criança, uma vez que o corpo e mente são intimamente ligados.

Os autores Santos e Cavalari (2010) relatam sobre a busca de se dar lugar ao corpo e ao movimento nas escolas e criar espaço para expressão da criança. Segundo os autores a criança tem condição de realizar e confrontar-se com seus desejos e buscar sua própria identidade e posicionar-se frente as frustações necessárias a humanização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo propiciou analisar em conjunto de referências bibliográficas sobre a importância da psicomotricidade no desenvolvimento motor das crianças na educação infantil e a participação e comprometimento do educador.

A educação psicomotora pode ser relatada como uma capacidade de exercícios e jogos adaptados a cada faixa etária. O desenvolvimento da criança é global devendo incentivar toda atitude que possui relação com o corpo, respeitando a individualidade e levando a autonomia do indivíduo como lugar de expressão, percepção e criação em todo o seu potencial. A intenção é transformar o corpo em um instrumento de ação sobre o mundo e a interação com os outros.

A educação é um processo que contribui na evolução, no desenvolvimento global da criança e estimula de forma integral atitudes relacionadas ao corpo e a mente.

VALQUIRIA OLIVEIRA DA SILVA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade UNIESP (2008); Especialista em Psicomotricidade pela Faculdade Campos Elíseos (2019); Professora de Educação Infantil - no Ceu Cei Pera Marmelo.

REFERÊNCIAS

BATISTELLA, P.A. Estudo de parâmetros motores em escolares com idade de 6 a 10 anos da cidade de Cruz Alta – dissertação de mestrado (ciência do movimento humano) – centro de ciências da saúde e do esporte da universidade do estado de Santa Catarina – cefid/udesc, 2001.

CAMPÃO, D.S; CECCONELLO, A.P.A. A contribuição da Educação Física no Desenvolvimento psicomotor na Educação Infantil. Revista Digital, ano 13, n 123, agosto de 2008.

FONSECA, Vitor. Desenvolvimento Psicomotor a Aprendizagem. Porto Alegre: Artemed, 2008.

GALLAHUE, David; OZMUN, John C. Compreendendo o desenvolvimento Motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos. São Paulo: Phorte Editora, 2002.

GALLAHUE, David; OZMUN, John C. Compreendendo o desenvolvimento Motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos. 2.ed. São Paulo: Phorte Editora, 2005.

GOTANI, G. Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

NEGRINE, Airton. Aprendizagem e Desenvolvimento infantil: psicomotricidade: alternativas pedagógicas. Porto Alegre: Prodil: 1995.

OLIVEIRA, G.C. Psicomotricidade: Educação e Reeducação num enfoque Psicopedagógico. 5ª ed. Petrópolis: EditoraVozes,2001.

ROSA NETO, F. Manual de Avaliação

Motora. Porto Alegre: Artmed, 1996.

SANTOS, E.L.S; CAVALARI, N. Psicomotricidade e educação infantil. Caderno Multidisciplinar de Pós-Graduação da UCP, Pitanga, v. 1, n.3, p. 149-163, 2010.

A GESTÃO DO USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA RELAÇÃO ENTRE A COMUNIDADE E A ESCOLA

RESUMO: Este artigo tem por objetivo analisar a importância do uso das tecnologias da informação e da comunicação, na relação entre a comunidade e a escola e como estes podem nos ajudar a solucionar problemas, facilitar o desenvolvimento dos sistemas de gestão, formação de cidadãos mais autônomos, entre outros, permitindo assim uma organização maior dentro da unidade, melhoria da qualidade do ensino e envolvimento, participação e interesse da comunidade que a cerca. Além disso, quais dificuldades a escola e professores encontram frente à atualização e modernização do uso dessas tecnologias devido à necessidade de formação e capacitação para atender a demanda de uma geração voltada à tecnologia.

Palavras-chave: Tecnologias da Informação; Comunicação; Comunidade e Escola; Formação.

INTRODUÇÃO

Vivenciamoshoje transformações que varrem o mundo numa velocidade jamais vista, e que vão muito além das tecnologias da informação e comunicação. Sabemos que, para acompanhar essas transformações, não basta apenas adquirir aparelhos de última geração. Além de possuí-los é preciso utilizá-los de maneira que assegurem transformações que sejam fonte de crescimento e oportunidades. Essas transformações envolvem a educação, que tem em mãos a possibilidade de influir de forma determinante sobre o desenvolvimento do cidadão. Diante disso, como o gestor pode proceder na busca de uma aproximação e estreitamento na relação entre a comunidade e a escola, usufruindo da diversidade de recursos que a tecnologia pode oferecer?

O presente artigo visa justamente identificar a dificuldade que as pessoas encontram em lidar com o desconhecido, mas, em virtude das descobertas de seus significados, como os recursos tecnológicos podem nos ajudar a solucionar problemas, facilitar o desenvolvimento dos sistemas de gestão, entre outros, permitindo assim uma organização maior dentro da unidade, favorecendo dessa maneira, uma qualidade maior da escola, unindo a equipe, os alunos, a família e a comunidade.

Tem como objetivo analisar a importância do uso das tecnologias da informação e da comunicação, na relação entre a comunidade e a escola, compreender a importância do uso das TIC como aliado ao processo de construção do conhecimento do aluno, integrar a tecnologia às práticas educativas e pedagógicas, favorecendo a formação do cidadão e analisar o uso das TIC na comunicação interna e extraescolar, em busca da aproximação entre a comunidade e a escola.

O USO DA TECNOLOGIA COMO ALIADO DO PROFESSOR E NÃO COMO SUBSTITUTO DESTE

A incorporação das tecnologias de informação e comunicação – TIC – na escola contribui para expandir o acesso à informação atualizada e, sobretudo, para promover a criação de comunidades colaborativas de aprendizagem que privilegiam a construção do conhecimento, a comunicação a formação continuada e a gestão articulada entre as áreas administrativa, pedagógica e informacional da escola.

Ao explorar as potencialidades das TIC no seu cotidiano, sobretudo com o acesso à internet, a escola abre-se para novas relações com o saber, vivenciando a comunicação compartilhada e a troca de informações com outros espaços do conhecimento que possuem os mesmos interesses. Essa abertura à articulação com diferentes espaços potencializa a gestão escolar e provoca mudanças substanciais no interior da instituição, no qual o ensino, a aprendizagem e a gestão participativa podem se desenvolver em um processo colaborativo com os setores internos e externos da

comunidade escolar. (Almeida, p. 1, 2004)

Porém, para que ocorra de fato a inserção das tecnologias no cotidiano da escola torna-se necessário a formação contextualizada de todos os profissionais envolvidos, de forma que sejam capazes de identificar os problemas e as necessidades institucionais, relacionados ao uso de tecnologias. Essa formação fortalece o papel da direção na gestão das TIC e na busca de condições que ajudem a articular o uso administrativo e pedagógico das tecnologias na escola. Por estarem cada vez mais presentes e dinâmicas na vida dos cidadãos hoje, nos leva a uma necessidade de repensar as práticas pedagógicas num sentido de integrá-las e incorporá-las. O avanço da tecnologia é um fenômeno da vida no final do século XX, que tende a ser central na vida cultural, educacional e econômica do século XXI, que segundo Libâneo (2006), esta tecnologização do ensino incentiva a crença de que o computador e outras mídias podem substituir a relação pedagógica convencional, criando-se assim uma ilusão de que é possível a aprendizagem completa apenas com a presença do aluno diante dos equipamentos informáticos e afirma também que muitos professores temem perder o emprego e outros se apavoram quando são pressionados a lidar com equipamentos eletrônicos, o que de qualquer forma implica na necessidade de melhor qualificação profissional e uma tendência a intelectualização do processo de produção, exigindo mais conhecimento, uso da informática e de outros meios de comunicação, habilidades cognitivas e comunicativas, flexibilidade de raciocínio etc. Contudo, para Valente (1993), exige que o professor e o aluno assumam um nova postura, pois trata-se de uma mudança que coloca o controle do processo de aprendizagem nas mãos do educando, e que leva o professor a entender que a educação é um processo de construção do conhecimento pelo aluno. Seus usos requerem novas estratégias, metodologias e atitudes que superem o trabalho educacional tradicional e mecânico, contribuindo dessa forma para os processos de transformação da escola em um espaço articulador e produtor de conhecimentos compartilhados.

Nossa posição diante das TIC é que, para além da disposição ou predisposição interativa já aludidas, esses recursos representam um suporte material que tanto pode auxiliar na reorganização de competências e habilidades dos educadores, quanto contribuir para transformar as relações entre seus usuários. São formas de mediação que, por se apresentarem lúdicas e interativas por excelência, fascinam seus usuários e levam facilmente à crença no seu potencial transformador das relações, embora sua mera apropriação pela esfera educativa não seja suficiente para garantir ensino e aprendizagem lúdicos, nem tampouco real interação de uns com outros. Sua incorporação ao ambiente educativo – um jeito diferente de fazer as coisas – acaba por lançar novos desafios às complexas funções de comunicar e de educar.

Segundo Barreto (op. cit., p. 189), a abertura de espaço ao diálogo, presente nas TIC, pode contribuir para romper a configuração autoritária do discurso pedagógico, mas isso somente poderá ser alcançado se pudermos

- para além de ceder a palavra aos outros sujeitos, garantindo a todos a possibilidade de explicar suas desigualdades e diferenças, sistematicamente desconsideradas no discurso pedagógico – exercer, de fato, a escuta do que o outro tem a dizer.

Educadores e outros profissionais envolvidos na criação e uso dessas ferramentas confirmam influências positivas das TIC sobre os modos de comunicar, trabalhar e aprender dos atores no processo educativo (Freitas, p. 1450, 2005). Ainda que no mundo da educação on-line professores e estudantes venham sendo desafiados por novos papeis, funções e tarefas que exigem não só relativa instrumentação tecnológica, mas também e notadamente disposição para, "usando a tecnologia disponível, criar novos ambientes educacionais" (Berger & Collins, p. 1450, 1995).

As TIC com as quais convivemos hoje nos permitem vislumbrar o que virá a seguir, mas, certamente, muito do que ainda está para ser desenvolvido é ainda inimaginável para a maioria dos que não estão familiarizados com essa área. Porém, crianças e jovens que chegaram ao mundo após a popularização dos computadores pessoais e a criação da internet, compõem um segmento de usuários de TIC que não só faz uso corrente das mesmas como, também, antecipa o que está por vir e explora de forma criativa e diversificada tudo o que essas tecnologias têm a oferecer, ultrapassando os limites originalmente estabelecidos para o uso regular delas. Esses jovens elegem a internet como o espaço privilegiado de construção de conhecimentos, de possibilidades de encontro, de comunicação e de lazer, pelas múltiplas possibilidades que ele oferece ao articular imagem e texto, de forma indissociável. O avanço tecnológico cada vez mais veloz, a diversidade de recursos se multiplicou e pode-se dizer que atividades que outrora ficavam restritas à televisão, hoje são realizadas no computador, como, por exemplo, assistir a filmes, jogar e ver videoclipes. O contato com a internet é uma unanimidade entre os jovens. (Neves e Duarte, p.777, 2008)

Em face disso, acreditamos que a escola precisa se deslocar das concepções de ensino/aprendizagem, nas quais o livro e ela própria se configuram como únicas possibilidades de aquisição de conhecimento e de cultura (tomada apenas como erudição), em direção a outras concepções, em que conhecimento, cultura e comunicação se aproximam, ao passo que são pensados a partir de novos parâmetros teórico/conceituais. A indissociabilidade entre televisão, computador e tecnologia móvel, a chamada convergência das mídias é uma realidade e tende a se tornar cada vez mais acessível em razão da demanda crescente e da consequente redução de custos de produção dos equipamentos.

Valendo-se do convencimento de cada um sobre a riqueza que o desafio desencadeado pelo ingresso do computador na escola, é que a comunidade educacional vai ser capaz de enfrentar essa inovação. Para isso, é preciso que a escola fortaleça a rede de relações, enfraquecendo a cultura de isolamento entre os professores dos diversos níveis, séries, disciplinas, entre os diversos subgrupos

de professores que trocam experiências e aprendizagens, que compartilham crenças, entre os responsáveis pela direção e coordenação e assim por diante.

Os desafios que temos pela frente são amplos, mas as TIC representam uma efetiva oportunidade tanto para refletir a respeito da gestão e da estrutura escolar, quanto para desencadear mudanças consequentes na instituição, avançando na direção dos objetivos que frequentam apenas os "discursos" da maioria dos educadores. Esses recursos, segundo Monteiro et Struchiner, 2007, representam um suporte material que tanto pode auxiliar na reorganização de competências e habilidades dos educadores, quanto contribuir para transformar as relações entre seus usuários, sendo formas de mediação, que por se apresentarem lúdicas e interativas, fascinam seus usuários.

COMO TORNAR A PRESENÇA DAS TECNOLOGIAS NA ESCOLA MAIS SIGNIFICATIVA, INTERESSANTE E EDUCATIVA

A escola precisa deixar de ser meramente a transmissora de informação e transformar-se num lugar de análises críticas e produção da informação, na qual o conhecimento possibilite a atribuição de significado à informação. Nessa escola, os alunos aprendem a buscar a informação e os elementos cógnitos para analisá-la criticamente e darem a ela um significado pessoal. Todavia entende-se, que propiciar práticas pedagógicas que envolvam o uso do computador deve ir além dos objetivos inerentes ao processo educacional escolar, mas também levar em conta as necessidades sociais de seus usos, considerando que cognição, aprendizagem e vida já não estão separadas; dessa maneira, falar sobre computador integrado às práticas escolares é o mesmo que falar sobre as necessidades da vida cidadã, da vida na sociedade contemporânea, que segundo Maturama et al (1995), essa alfabetização científica e tecnológica se incorpora aos saberes do cotidiano em uma perspectiva mais estruturada e elaborada, para superar o senso comum, sendo necessário portanto, o investimento nessa atualização científica, técnica e cultural, como ingredientes do processo de formação continuada, tornando-se dessa maneira, de acordo com Libâneo (2006), a figura do professor como sendo indispensável para a criação das condições cognitivas e afetivas que ajudarão o aluno a atribuir significados às mensagens e informações recebidas das mídias, multimídias e formas variadas de intervenção educativa urbana, necessitando de ajustar sua didática às novas realidades da sociedade, do conhecimento, do aluno, dos meios de comunicação, contribuindo assim para a democratização de saberes, tendo em vista a formação de cidadãos contemporâneos, possibilitando a todos oportunidades de aprender e como interagir com as mídias a fim de propiciar preparação tecnológica comunicacional, para desenvolver competências habilidades e atitudes para viver num mundo que se informatiza cada vez mais e aprimorar o processo comunicacional entre os agentes

docente-discente e entre estes e os saberes significativos da cultura e da ciência, sendo impossível portanto, segundo Valente (1993), que o professor continue fazendo suas aulas do mesmo jeito que eram feitas no século passado, sendo fundamental a formação contínua e continuada ao educador diante das novas tecnologias, para educar e educar-se no mundo pós-moderno, compreendendo o como e o porquê utilizá-lo, a fim de provocar uma reflexão crítica e questionadora em relação à busca e elaboração da informação articulada a produção social da vida individual e coletiva. Neves e Duarte (2008), complementam ainda que o compartilhamento de conhecimento por professores e estudantes de ambientes de criação colaborativa, podem ser arquivados em diferentes tipos de documentos (textos, vídeos, registros de aulas, previsão dos conteúdos a serem trabalhados e assim por diante), facilitando o processo de desenvolvimento da aprendizagem.

O uso das tecnologias poderá permitir à escola uma participação mais efetiva com a comunidade e permitir também que diferentes grupos, pessoas, e instituições façam leituras e interpretações diversas sobre os fenômenos educativos, o que enriquece os debates e a prática educativa, como por exemplo, as questões da cidadania, responsabilidade social e cooperação, contribuindo para o processo de democratização.

Enfim, o potencial é imenso, há experiências numerosas nesse sentido, e devemos tomar medidas renovadoras com urgência, diante das novas necessidades que surgem a cada dia.

O PAPEL DO GESTOR ESCOLAR NA INCORPORAÇÃO DAS TIC NA ESCOLA

Não restam dúvidas de que a melhor forma dos gestores favorecerem a construção de um ambiente saudável e estimulante para os professores é por meio do trabalho colaborativo e da formação de equipes de trabalho. Situações como essas reduzem as distâncias entre gestores, professores, alunos, funcionários e comunidade, propiciando que todos possam atuar como sujeitos da educação, rompendo com as barreiras criadas pela hierarquia e isso é importante porque o trabalho educativo é produto de uma interação em que todos os envolvidos participam e são influenciados de alguma forma.

Cabe ao gestor mobilizar os diferentes participantes da comunidade escolar, dispondo dos recursos tecnológicos para a articulação entre o administrativo e o pedagógico e alavancar os processos de formação continuada em serviço de seus profissionais.

Criar possibilidades de redimensionar o espaço escolar, tornando-o aberto e flexível, propiciando a gestão participativa, o ensino e a aprendizagem em um processo colaborativo, no qual professores e alunos trocam informações e experiências entre eles e entre as outras pessoas que atuam no interior da escola, bem como outros agentes externos.

As TIC, conforme Alonso (2004), servem como suporte para a comunicação entre os educadores, pais especialistas, membros da

comunidade e outras organizações, criação de um fluxo de informações e troca de experiências, que dê subsídios para a tomada de decisões, a realização de atividades colaborativas que permitam enfrentar os problemas da realidade, o desenvolvimento de projetos inovadores relacionados com a gestão administrativa e pedagógica, a representação do conhecimento em construção pelos alunos e respectiva aprendizagem.

Entretanto, outras dificuldades se fazem presentes, as quais se relacionam tanto com a ausência de condições físicas, materiais e técnicas adequadas, quanto à postura dos dirigentes escolares, pouco familiarizados com a questão tecnológica o que dificulta a sua compreensão e potencialidade das TIC para a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem, bem como para a gestão escolar participativa.

Cabe ao diretor escolar, portanto, analisar e reconstruir o seu papel diante das responsabilidades como líder na instituição e como gestor do projeto político-pedagógico da escola, bem como pela criação de uma nova cultura da escola, que incorpore as TIC às suas práticas. Enfim, é fundamental que o mesmo, perceba suas funções com base nos objetivos educacionais e dos projetos que a escola se propõe a desenvolver, tornando-se necessário uma atenção especial melhor para utilização dos recursos tecnológicos, ao passo que possam concorrer para atualizar, ampliar e dinamizar o trabalho escolar, aproximando-o das situações reais e dos desafios que serão enfrentados pelos alunos na sociedade em que vivem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do tema abordado, concluímos que, o uso da tecnologia poderá permitir à escola uma participação mais efetiva com a comunidade, na qual fazem parte não apenas os pais, mas também a população moradora local. Permitirá que diferentes grupos, pessoas e instituições façam leituras e interpretações diversas sobre os fenômenos educativos, o que enriquece os debates e a prática educativa, como por exemplo, as questões de cidadania, responsabilidade social e cooperação são conceitos que começam a fazer parte dessas discussões, contribuindo em virtude disso, para o processo de democratização da mesma. A escola precisa repensar suas práticas para a formação de cidadãos autônomos, deve oferecer serviços de qualidade a fim de que os alunos que passem por ela ganhem melhores e mais efetivas condições de exercício de liberdade política e intelectual. Nossos jovens necessitam ter acesso a experiências educativas que os levem a uma inserção mais crítica e participativa nesse mundo de comunicação articulada pelas tecnologias de informação. As competências para entender as mídias, ler seletivamente o intenso fluxo das mensagens ao seu redor e atribuir valor e sentido ético e estético são imprescindíveis para atuar com autonomia e interagir na sociedade da informação. Cabe à escola e a sua gestão, portanto, o grande desafio de mobilizar suas forças para reconstruir, entre o potencial tecnológico e os interesses humanos, um universo mais descentralizado, flexível e participativo.

JAQUELINE TOPAL RAMTHUN

Graduação em Pedagogia pela 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

ALMEIDA, M e Rubim, L. O papel do gestor escolar na incorporação das TIC na escola: experiências em construção e redes colaborativas de aprendizagem. São Paulo: PUC-SP, 2004. Acesso em 20 Dez. 2018.

ALONSO, M. Gestão escolar: Revendo Conceitos. São Paulo, PUC-SP, 2004.

BARRETO, R.G. Novas tecnologias na escola: um recorte discursivo. In: BARRETO, R.G.(Org.), Tecnologias educacionais e educação à distância. 2. Ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2003.

BERGER, Z; COLLINS, M. Introductory chapter. In: BERGER, Z; COLLINS, M. Computer-mediated communication and the online classroom in distance learning. New Jersey: Hampton - 1995. Acesso em 20 Dez. 2018.

FREITAS, F.F.B. Uma tentativa de abordagem pedagógica do ciberespaço. Disponível em: www.ufpb.br/cdh/seminario_contribui/t7.doc. Acesso em 18 Dez. 2018.

LIBÂNEO, José C. Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente. -9ed.- São Paulo, Cortez, 2006. – (Coleção Questões da Nossa Época; v.67)

MARTINO, M. Desafios para a gestão escolar com o uso de novas tecnologias. São Paulo: PUC-SP, 2004

MATURAMA, H. et VARELA, F. A árvore do conhecimento. Campinas, SP: editora Psy, 1995.

MONTEIRO, D.M, et STRUCHINER, M. As tecnologias da informação e da comunicação nas práticas educativas: espaços de

interação? Estudo de um fórum virtual. Educ. Soc., Campinas, vol.28, n. 101, p. 1435-1454, set./dez. 2007.

NEVES, M.A.C.M.; DUARTE, R. O contexto dos novos recursos tecnológicos de informação e comunicação e a escola. Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n.104 – Especial, p. 769-789, out. 2008. Acesso em 28 Dez. 2018.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do Trabalho Científico. – 22ª Ed. – São Paulo, Cortez, 2004.

VALENTE, J.A. Computadores e conhecimento: repensando a educação. Campinas: Gráfica Central da Unicamp: 1993.

A PSICOMOTRICIDADE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

RESUMO: Esse artigo apresentara a importância da psicomotricidade no processo de alfabetização, buscando o entendimento dos professores sobre a educação psicomotora e suas influências nas dificuldades que os alunos apresentam no processo de alfabetização. Mostrar que as habilidades psicomotoras colaboram para um pleno desenvolvimento da criança, por meio dos estudos bibliográficos, entenderemos o que é psicomotricidade, e como está vinculada ao processo de alfabetização. A alfabetização é um processo complexo que envolve diversas habilidades inclusive as motoras. Para uma boa aprendizagem, são necessárias condições mínimas que constituem entre outras, a estrutura da educação psicomotora. Analisar o papel do professor no desenvolvimento de habilidades psicomotoras dentro da rotina da sala de aula. Procurou-se sintetizar a importância da educação psicomotoras, em uma sala de aula, por meio da ideia de vários autores pesquisados, bibliografias, artigos e dissertações.

Palavras-chave: Psicomotricidade; Alfabetização; Desenvolvimento; Habilidade; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A psicomotricidade é um processo de desenvolvimento psicomotor em crianças e está inserida no processo de aprendizagem. Uma reflexão sobre o benefício que o aluno que apresenta alguma dificuldade de alfabetização irá obter, com esse trabalho psicomotor.

A importância de ampliação da psicomotricidade no processo de alfabetização, mostra como é fundamental para um pleno desenvolvimento da criança

Fazem parte da educação psicomotora, o desenvolvimento de capacidades como o esquema corporal, lateralidade, coordenação motora, coordenação motora fina, noção espaço temporal, imagem corporal e equilíbrio, tudo isso ressalta que a psicomotricidade é um fator fundamental para o desenvolvimento dos aspectos cognitivos, físico e social da criança.

A educação psicomotora se faz necessária, em todos os momentos, desde a educação infantil ate o ensino fundamental. Ela condiciona o processo de alfabetização, leva a criança a tomar consciência do seu corpo, da lateralidade, a situar-se no espaço, há dominar seu tempo, a adquirir habitualmente a coordenação de seus gestos e movimentos.

As dificuldades não ocorrem apenas na vida escolar, mas em todo seu desenvolvimento psicológico, físico, afetivo e social. Isso influencia em todo processo de alfabetização, muitas vezes confundido como alguma suspeita de “problema” por que não se alfabetizam, e encaminhada a órgãos especializados. E muitas dessas dificuldades seriam vencidas com uma boa educação psicomotoras.

A educação psicomotora vem enfrentando barreiras para ganhar cada vez mais espaço na educação regular. As escolas públicas e particulares vêm buscando alternativas para adaptar-se cada vez mais a essa realidade, que requer um trabalho adequado partindo de uma parceria do professor pedagogo com professor de Educação Física.

A Psicomotricidade é o foco dessa pesquisa, e apresenta uma barreira a mais, já que para inserir a educação psicomotora no processor de ensino aprendizagem não basta só do aluno, precisa de uma preocupação e um planejamento por parte do professor pedagogo.

Pensar então que o aluno com dificuldade de aprendizagem pode melhorar seu desenvolvimento físico, psicológico e social com atividades psicomotoras e isso se torna ainda mais desafiador, e possivelmente mais prazeroso com a percepção dos resultados.

Este artigo será desenvolvido em capítulos, composto por itens, nos quais serão apresentados os caminhos e reflexões, percorridos por pesquisas, até chegarmos a uma hipótese amparada por diversos autores que nos ajudarão a justificar a importância da Psicomotricidade no processo de alfabetização do aluno.

PSICOMOTRICIDADE

A psicomotricidade é a ciência que estuda o homem, através de seu corpo em movimento relacionando-se ao mundo, tanto

pelo interno quando pelo externo. (1989, MELLO).

Fonseca (1988) informa que etimologicamente podemos definir o termo psicomotricidade como oriundo do grego psyqué que é alma e mente, e do verbo latino moto que é mover frequentemente, agitar fortemente. A terminologia está ligada ao movimento corporal e a sua intencionalidade (p.15).

Segundo Alves (2004, apud SILVA) a psicomotricidade tem como principal propósito melhorar ou normalizar o comportamento geral do individuo, promovendo um trabalho constante sobre as condutas motoras, através das quais o individuo toma consciência do seu corpo, desenvolvendo o equilíbrio, controlando a coordenação global e fina e a respiração bem como a organização das noções espaciais e temporais.

O termo psicomotricidade foi criado (1909) por Dupré que procurava entender a causa de perturbações motoras e buscava explicar a relação entre os sintomas e a localização cerebral. Para ele o termo psicomotricidade significa a relação entre o movimento, o pensamento e a afetividade.

Oliveira (2002) afirma que a psicomotricidade permite ao homem sentir-se bem consigo mesmo, permite que se assuma como realidade corporal, possibilitando-lhe a livre expressão de seu ser.

Para Wallon (1995) citado em Giancaterino (1995) afirma que:

O movimento não é puramente um deslocamento no espaço, nem uma simples contração muscular, e sim, um significado de relação afetiva com o mundo, assim, para o autor, o movimento é a única expressão e o primeiro instrumento do psiquismo. Neste contexto, pode-se dizer que o desenvolvimento motor é precursor de todas as demais áreas (p.01)

Para Calsa (2007) a psicomotricidade auxilia a criança a adquirir o conhecimento do mundo que a cerca.

Ferreira (1998) afirma que não existe aprendizagem sem que seja registrada no corpo (p.18). Para a autora a participação do corpo no processo de aprendizagem se dá pela ação do sujeito e pela representação do corpo.

Muitos acreditam que psicomotricidade só tem a ver com corpo, movimento, mas vai, além disso. É responsável também pela mente e até mesmo pelo comportamento.

A psicomotricidade como seu nome indica, trata de relacionar os elementos aparentemente desconectados, de uma mesma evolução: o desenvolvimento psíquico e o desenvolvimento motor. Parte, portanto, de uma concepção do desenvolvimento que coincide com a maturação e as funções neuromotoras e as capacidades psíquicas do indivíduos de maneira que ambas as coisas não são duas formas, até então desvinculadas, na realidade é um processo. (2002, NÚNEZ apud COSTALLAT, p. 22).

O intelecto se constrói com base nas atividades físicas, as funções motoras (movimento) não podem ser separadas do desenvolvimento intelectual (memória, atenção, raciocínio) nem da afetividade (emoções e sentimentos), tudo isso auxilia

no ato de ler e escrever se processe adequadamente.

O ato físico é privilegiado com o trabalho psicomotor, mas leva-o ao trabalho mental, onde se aprende á ouvir, interpretar, imaginar, organizar, representar, sair da ideia para o ato de fazer, do abstrato ao concreto. A estimulação das vias perceptivas, da atenção, memória, coordenação motora promoverá ações precisas e coesas. Podemos assegurar que, o desenvolvimento da criança é adquirido por meio de suas tentativas e erros. Ela transforma seus erros em aprendizado. Portanto a atividade motora é de extrema importância no desenvolvimento da criança.

A psicomotricidade contribui especialmente para o processo de alfabetização à medida que proporciona ao aluno condições necessária para que se perceba como realidade corporal, pode auxiliar na aprendizagem da leitura e escrita, mostrando que as dificuldades de escrita em diferentes faixas etárias podem ser prevenidas por meio de atividades motoras. A esse respeito Le Boutch apud Oliveira (1987) que afirma:

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, da lateralidade, a situação no espaço, a dominar seu tempo, a adquirir habilidades de seus gestos e movimentos. (p.35).

Os elementos básicos da psicomotricidade são: equilíbrio, coordenação motora global, coordenação motora grossa e fina, coordenação óculo-manual, esquema corporal, imagem corporal, conceito corporal, lateralidade, estruturação espacial e temporal, percepção visual e auditiva. Não pode haver movimento sem atitude e nem coordenação de movimento sem um bom equilíbrio. (2013, KLEMPER).

A psicomotricidade integra movimento atos fatores psíquicos e sociais do individuo, proporcionando um caráter holístico, ou seja, uma visão ampla de sua abordagem, contribuindo para novas descobertas nas dificuldades de aprendizagem. (2005, HAETINGER).

Para Oliveira (2002, p.28), "o desenvolvimento psicomotor aparece no nascimento e se estende gradativamente de acordo com o conhecimento que a criança possui em explorar o que a rodeia".

O desenvolvimento psicomotor é iniciado com o do vínculo com o outro - a mãe. As primeiras experiências de sensação de movimento permitem ao ser humano realizar atividades e satisfazer suas necessidades e esta vem acontecer em primeira instância dentro do útero materno. E ali que o feto começa a exercer pressão contra as paredes uterinas ao mobilizar suas extremidades, proporcionando uma retroalimentação sensorial tátil. Após o nascimento, a criança continuará explorando seu corpo com o mundo que a rodeia e, desta forma, tomando consciência de que possui um corpo e que poderá utilizá-lo ao longo desses processos psicomotores (2007, MORA).

O importante é que os professores percebam a necessidade de proporcionar atividades motoras aos alunos, mas esbarram nos problemas físicos da escola e na falta de sensibilização para o tema. Nesse contexto

se faz mais necessário um bom conhecimento do professor a respeito da psicomotricidade, porque as atividades podem ser feitas mesmo em salas de aulas, mesmo sem quadra e esportes sem a necessidade de ferramentas e materiais caros. Um barbante, uma bolinha, papel e o próprio corpo das crianças já constituem material amplo e vasto para um bom trabalho psicomotor.

PSICOMOTRICIDADE E ALFABETIZAÇÃO

A psicomotricidade e alfabetização precisam ser trabalhadas juntas, assim o aluno terá um bom desenvolvimento.

Com as necessidades de comunicações da sociedade, que surgiu o esquema de escrita e leitura. A alfabetização foi o processo inicial dessa transmissão. Com relação à necessidade do surgimento da escrita para o dia a dia da humanidade, Cagliari (1998, p. 14) confirma que:

De acordo com os fatos comprovados historicamente, a escrita surgiu dosistema de contagem feito com marcas em cajados ou ossos, e usados provavelmente para contar o gado, numa época em que o homem já possuía rebanhos e domesticava os animais. Esses registros passaram a ser usados nas trocas e vendas, representando a quantidade de animais ou de produtos negociados. Para isso, além dos números, era preciso inventar os símbolos para os produtos e para os proprietários.

Em relação a essa necessidade, Cagliari (1998 p. 15) afirma que: "O longo do processo de invenção da escrita também incluiu a invenção de regras de alfabetização, ou seja, as regras que permitem ao leitor decifrar o que está escrito e saber como o sistema de escrita funciona para usá-lo apropriadamente".

Segundo Ferreiro (1985), a criança enfrenta dificuldades muito similares àquelas que tiveram que ser confrontadas durante o processo de construção da escrita, visto que a criança é também confrontada com a necessidade de reinventar os sistemas gráficos de representação no seu processo de aquisição e internalização das regras socialmente transmitidas.

A escrita, como a linguagem, é essencialmente um modo de expressão e de comunicação. Entretanto, a linguagem é anterior ao grafismo e o aprendizado da leitura e da escrita apóia-se numa linguagem expressiva em cujo nível a sucessão sonora e a qualidade dos sons emitidos não manifestem déficits patentes. (1988, LE BOULCH. p. 31)

Para Ferreiro (1991, p.25) "é fundamental compreender como a criança chega à aquisição e ao domínio da leitura e escrita, é importante compreender-se como se dá a aprendizagem".

Então alguns saberes que são necessários para o início de uma alfabetização "A escrita, além de exigir o desenvolvimento de muitas habilidades, requer certa mudança de Perspectiva em relação a determinadas noções da realidade" (2003, ZORZI, p. 11). Portanto, o profissional que tem uma turma de crianças ansiosas por aprender a ler e escrever suas primeiras palavras deve ter consciência de seu fundamental papel na

vida escolar de seus alunos, com a base da educação está em suas mãos e a criança que está sobre seus cuidados deve ser respeitada na sua totalidade, ou seja, no diz respeito à afetividade, a cognição e a motricidade, porque são elementos indissociáveis.

Segundo Oliveira (1998, p.75) a partir do momento em que a criança conseguir discriminar as diversas formas de letras e integrar os símbolos ela logrará êxito na etapa de organização visual, correspondendo à integração significativa de materiais simbólicos com outros dados sensoriais.

O profissional da educação necessariamente precisa conhecer seus alunos a faixa-etária com a qual vai trabalhar, visto que a cada momento da infância surgem suas especificidades e como cada uma deve ser entendida.

As dificuldades hoje destacadas nas escolas públicas podem ser minimizadas quando compreendemos a criança em seu pleno desenvolvimento e a acolhemos com respeito e afetividade respeitando seus limites e potenciais. Há muito que se compreender dentro do processo de ensino/aprendizagem e há muito que estudar em torno da psicomotricidade, despender tempo para isso acarretará em benefícios para os educandos das classes de alfabetização.

Esse trabalho conjunto de alfabetização e psicomotricidade, irá auxiliar o aluno nesse processo de letramento, porque o letramento vem ante mesmo antes do processo de alfabetização, que é a aprendizagem do mundo. A criança inicia esse processo de letramento quando começa a compreender as diversas formas de comunicação, e a leitura do mundo, como de imagens, cores, símbolos, códigos, e etc.

A psicomotricidade pode ser aplicada em jogos e brincadeiras e podem ser usada pelo docente no processo de alfabetização e letramento, especialmente no letramento, brincando a criança desenvolve diversas habilidades, ajudando-as a organizar diversas linhas de pensamento. Diversas atividades lúdicas auxiliam a criança a entrar no mundo letrado de forma simples e natural. Essas atividades estão no campo da psicomotricidade, esse trabalho conjunto de corpo e mente.

O PAPEL DO PROFESSOR

O papel professor é fundamental, visto que ele será o mediador do processo de ensino e aprendizagem e será aquele que no momento oportuno fará suas intervenções diante de algumas dificuldades encontradas por seus alunos, e precisa ter capacidade para saber utilizar os elementos que muitas vezes estão a sua disposição para trabalhar com os alunos com dificuldades no processo de alfabetização.

Assunção e Coelho (2006) afirmam:

O professor pode ajudar e muito, em todos os níveis, na estimulação para o desenvolvimento cognitivo e para o desenvolvimento de suas aptidões e habilidade, na formação de atitudes através de uma relação afetiva saudável e estável (que crie uma atmosfera de segurança e bem-estar para a criança) e, sobretudo respeitando e aceitando a criança do jeito que ela é (p.116).

A compreensão da psicomotricidade é base para um trabalho significativo e expressivo na alfabetização norteará o professor com relação à organização da sua prática, favorecendo o ensino/aprendizagem dos seus alunos. Segundo Zabalza (2008):

[...] é necessário projetar um plano de ação que cubra os diversos âmbitos do desenvolvimento infantil. Isto significa que a questão formativa está vinculada a este processo em todas e em cada uma das dimensões da criança: da sua capacidade intelectual à sua afetividade, da sua personalidade à sua conduta, da linguagem ou a lógica à pintura, à música ou ao esporte (p. 61).

"As crianças se movimentam desde que nascem adquirindo cada vez maior controle sobre seu próprio corpo e se apropriando cada vez mais das possibilidades de interação com o mundo" (BRASIL, 1998. p.15). Portanto, o professor tem papel fundamental para mediar o processo de ensino aprendizagem e fazer intervenções perante as dificuldades que os alunos encontram.

O professor vai facilitar a comunicação por meio da expressividade motriz e potencializar atividades, tendo a liberação das emoções e conflitos por meio de vivências, empenhando também os esforços e promovendo a ludicidade ajudando a expressão e exploração corporal no espaço.

Para alfabetizar uma criança deve vincular o trabalho psicomotor, tendo nele uma série de funções e manifestações para o desenvolvimento infantil, que contribuirão para o ensino-aprendizagem. É essencial que uma criança se disponha de uma motricidade espontânea, rítmica, liberada e controlada, onde o professor se apoiará.

Quando o professor não se preocupa em trabalhar estas situações psicomotoras com seus alunos pode acarretar algumas dificuldades que mais tarde acabam prejudicando o desenvolvimento da criança. Entre as dificuldades mais percebidas hoje nas escolas podemos citar a inabilidade da letra cursiva, letra ilegível e o mau uso do lápis. A coordenação da visão com os movimentos das mãos prepara a criança para a aprendizagem da escrita e se bem estimulada poderá minimizar esses efeitos negativos.

Para ocorrer aprendizagem significativa na alfabetização é necessária que o professor tome para si a responsabilidade do trabalho psicomotor estimulando o movimento. Assunção e Coelho (2006) afirmam:

O professor pode ajudar e muito, em todos os níveis, na estimulação para o desenvolvimento cognitivo e para o desenvolvimento de suas aptidões e habilidade, na formação de atitudes através de uma relação afetiva saudável e estável (que crie uma atmosfera de segurança e bem-estar para a criança) e, sobretudo respeitando e aceitando a criança do jeito que ela é (p.116).

A psicomotricidade não é o único aspecto essencial para a aprendizagem da leitura e da escrita, mas é fundamental para este processo.

O educador deve estar atento à idade e às necessidades de seus alunos para selecionar atividades e deixar à disposição materiais adequados, pensando no processo

de alfabetização e movimento, porque o corpo faz parte desse caminho, muitas vezes o aluno pode apresentar dificuldade motoras que atrapalhe sua alfabetização, exemplos o aluno que não foi estimulado a lateralidade, pode ter dificuldade para escrever dentro da linha, ou no sentido correto.

O docente também tem o papel de auxiliar os discentes na resolução de conflitos, e em jogos e brincadeiras é mais fácil ensinar os alunos a respeitar regras.

"Nas crianças, brincadeira é a expressão de sua relação com o todo da vida, e nenhuma teoria da criança será possível se não for também uma teoria que cubra o todo da relação da criança com a vida. Brincar é visto como a aplicação de todas as atividades das crianças que são espontâneas e autogeradas; que são fins em si mesmos; e que estão relacionadas com as" lições "ou com as necessidades psicológicas normais e diárias da criança" (2001, READ).

Entende-se que atrás do lúdico, com atividade espontânea a criança irá aprender regras, solucionar conflitos, socialização, noção espacial, lateral, entre outros. A aluno irá se movimentar e sua alfabetização fluirá com mais facilidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término deste trabalho foi possível alcançar os objetivos propostos, demonstrando assim a grande importância que a psicomotricidade exerce sobre a vida de um aluno e sua ajuda no processo de alfabetização.

Os professores buscam aprender a real necessidade de desenvolverem o lado psicomotor de seus alunos, com isso e necessário que apliquem atividades propostas para melhor desenvolvimento da criança, usando assim de um planejamento junto com outros profissionais da escola.

Um mau desenvolvimento psicomotor pode acarretar em deficiências motoras, fazendo com que ações esportivas ou simples atividades do cotidiano se tornem difíceis pela má formação.

Com o desenvolvimento das habilidades psicomotoras do aluno bem estruturadas é possível um grau de alfabetização satisfatório.

É muito comum crianças com distúrbios psicomotores, aparentemente normais muitas vezes são incapazes de ler e escrever, apresentando vários outros problemas que interferem no processo escolar, podendo ser gerado por uma disfunção cerebral mínima, por um problema físico ou até emocional.

Para um aluno com dificuldade de aprendizagem por conta do déficit psicomotor é notável que ele possua memória em curto prazo, esquecendo tudo o que aprendeu, ele levanta-se frequentemente da carteira, seu raciocínio lógico é lento, não lê, não fala com perfeição, não consegue concentrar-se.

É necessário propiciar a cada criança a oportunidade de poder desenvolver

da melhor forma suas próprias potencialidades.

Percebemos que as atividades psicomotoras permitem à crianças condições de domínio do gesto da escrita, dando a ela condições de equilíbrio entre as forcas musculares, flexibilidade e agilidade de cada

articulação dos membros superiores.

Quando compreendemos a relação do movimento com a aprendizagem da leitura e da escrita contribuímos para o êxito nas series iniciais percebemos a criança em sua totalidade e não apenas de forma fragmentada.

Cabe ressaltar também a importância da participação do educador no dia a dia de cada aluno, e que aquele venha a conhecer às características das faixas etárias, seus interesses e necessidades. É fundamental que o professor elabore atividades, as quais devem colaborar para a construção do desenvolvimento psicomotor.

Alfabetizar a criança vinculando o trabalho psicomotor a este processo implica numa serie de funções e manifestações especifica do desenvolvimento infantil, as quais contribuirão para o ensino-aprendizagem.

Sendo assim, concluímos que para sucesso escolar, ainda em muitas escolas o movimento não é visto como parte fundamental da aprendizagem dos alunos.

ALDA CASSIA RIBEIRO COSTA

Graduação em Educação Física pela Faculdade Bandeirantes (2007); Especialista em Psicomotricidade pela Faculdade Campos Elíseos (2017); Professora de Educação Básica na EMEB Manoel Petronílio dos Santos, e na EM Professora Ana Rita Gomes.

REFERÊNCIAS

ASSUNÇÃO, E.; COELHO, M. T. Problemas de aprendizagem. São Paulo. Ática, 2006.

BRASIL, Referencial curricular nacional para educação infantil. Ministério da Educação e do desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasilia. MEC-SEF, 1998.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetizando sem o Bá-Bé-Bi-Bó-Bu. Pensamento e ação no magistério. 1. Ed. São Paulo. Arte e Ciência, 2002.

CALSA, G. C, FAVERO, M. T. M. As razões do corpo: Psicomotricidade e Disgrafia do corpo. 2007.

COSTALLAT, D. M. M. ET AL. A Psicomotricidade otimizando as relações humanas. São Paulo, Arte e Ciência, 2002.

FERREIRA, Isabel Neves. Caminhos do aprender: uma alternativa weducacional para a criança portadora de deficiencie. São Paulo, UNIMEP, 1998.

FERREIRO, Emilia; Tcbcroski, Ana. Psicogênese da Língua Escrita. Porta Alegre. Artes. Médicas, 1991.

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

HAETINGER. M. G. O universo criativo da criança na educação. 4 ed. Porto Alegre, Instituto Criar, 2005.

KLEMPER, N. D. A Psicomotricidade como ferramenta na educação infantil. Monografia para licenciatura plena em Pedagogia, Lins, 2013.

LE BOULCH, J. Educação Psicomotora: psicocinética na idade escolar. Porto Alegre, Artes Médicas, 1987.

MELLO, A. M. Psicomotricidade: educação física e jogos infantis. 6 ed. São Paulo: Ibrasa, 1989.

MORA, E. Psicopedagogia infanto-adolescente. São Paulo, Grupo Cultural, 2007.

OLIVEIRA, G. C. Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico. 7 ed. Petrópolis, Vozes, 2002.

SILVA, A. O Idoso e a psicomotricidade. Monografia para a conclusão do Curso de Pós- Graduações “Latu Sensu”, Rio de Janeiro, 2004.

WALLON, Henry. As origem do caráter na criança. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

ZABALZA, M. Seleção e articulação de conteúdo em educação infantil e séries iniciais. Revista aprendizagem. Pinhas, Ano 2, n4, 60-62, jan-fev. 2008.

ZORZI, J. L. Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita. Porto Alegre. Artmed, 2003.

A LEITURA E O ATO DE LER

RESUMO: O presente trabalho pretende elucidar as principais características da leitura e sua importância nos primeiros anos de escolaridade. Apresenta uma análise sobre a leitura e a alfabetização e procura esclarecer a prática da leitura em sala de aula de acordo com a teoria construtivista na qual o importante é a construção dos saberes da leitura e da escrita partindo do mundo letrado em que a criança está inserida. Apresenta por fim um estudo sobre a formação do leitor e a importância da leitura como prática social que pode proporcionar crescimento pessoal, o que torna um leitor proficiente, a leitura por prazer e a leitura dos livros didáticos na escola. Por fim, a bibliografia utilizada como pesquisa bibliográfica.

Palavras-chave: Leitura; Leitor; Ato de Ler.

INTRODUÇÃO

A aprendizagem da língua portuguesa escrita é responsabilidade atribuída pela sociedade à escola. Com maior ou menor eficácia, a escola tem alfabetizado o povo brasileiro: ficam fora das estatísticas os atuais 8% de analfabetos absolutos e as crianças alfabetizadas em casa pela família.

A atuação da escola na formação de leitores de primeiras letras pode resultar acréscimo significativo de valores humanos, sociais, econômicos, científicos, filosóficos, sociológicos, psíquicos, artísticos e tantos outros. A competência de leitura, adquirida nas trocas que o leitor realiza aperfeiçoa-se ao longo da vida e pode mantê-lo conectado à toda produção do pensar, agir e criar, realizada pela humanidade. A força da leitura constrói consciência e atitudes eficazes ao longo da vida.

Nesse artigo busca-se refletir sobre o modo como a escola tem letrado seus alunos e demonstrar as possibilidades de transformação que o trabalho pedagógico pode trazer para o processo de aprender a ler e de continuar sendo leitor. Enfim, busca-se esclarecer a importância da leitura em sala de aula.

A opção por tal tema partiu da necessidade de compreensão da iniciação da criança nas habilidades de leitura e como ela pode possibilitar acesso a novos conhecimentos.

A LEITURA E A ALFABETIZAÇÃO

A necessidade de realizar uma alfabetização eficaz torna-se imperativo educacional do qual a escola não pode fugir. São inúmeras as circunstâncias que interferem no cumprimento desse objetivo, mas alguns cuidados podem facilitar a aprendizagem e auxiliar a formação de leitores competentes.

"O conceito de alfabetização ampliou-se a capacidade de firmar ou de ler uma mensagem simples para leitura de novo material e recopilação de novas informações a partir de um material", conforme Resnick e Resnick (apud COLOMER; CAMPS, 2002, p. 16).

Na atualidade, há um novo conceito relativo à formação inicial do leitor e que se denomina letramento, termo que, segundo Magda Soares trata não apenas da aquisição das habilidades de leitura e escrita, mas diz respeito à apropriação da escrita e das práticas sociais a ela relacionadas, nos vários textos que circulam no cotidiano da vida social (SOARES, 1999, p. 32).

A criança já traz para o ambiente escolar a consciência da importância do desempenho linguístico oral, para a obtenção de uma melhor comunicação e interação com os demais membros da comunidade em que se insere. Portanto, já conhece algumas regras básicas da linguagem, que a constituem como sujeito e como participante de relações com outros sujeitos. Já domina intuitivamente uma série de normas e procedimentos linguísticos que a auxiliarão a penetrar no reino das palavras em sua representação escrita.

O professor sabe que:

A língua, produto do trabalho de sujeitos sócio-histórico-culturalmente marcados, [guarda] as marcas da história da sua constituição, visíveis nas variedades linguísticas que convivem no espaço (variedades marcadas pela classe/grupo social, pela origem regional, pelo contato maior ou menor com a escrita, pela própria subjetividade) e que se sucedem no tempo (variedades diacrônicas, marcas da variação da linguagem na linha do tempo, e que se pode encontrar convivendo no mesmo espaço, quando, por exemplo, se compara a linguagem usada pelas gerações mais velhas com a linguagem dos jovens). (ABAURRE et al.,1998, p. 8)

É nessa diversidade e mobilidade da língua, em que a criança já se encontra inserida, que se dará sua iniciação na representação escrita que, segundo os autores, "representa a linguagem sem ser dela transcrição". Isto é, embora esteja ligada ao oral, a escrita apresenta-se com leis próprias que devem ser exercidas e exercitadas para que a aprendizagem se concretize.

Além do mais, o falante de uma modalidade de língua, seja ela qual for, tanto será mais competente quanto mais habilidoso em distinguir em que, quando e de que maneira poderá servir-se dessa ou de outra qualquer modalidade. A capacidade de adequação é condição inerente ao falante inteligente e eficaz. A alfabetização levará em conta, portanto, a variedade da língua oral e escrita como princípio básico de aprendizagem e desempenho.

Assim como para aprender a produzir textos, a criança deve "dominar o código da escrita, ter o que dizer ter razões para dizer, e ter claro um interlocutor" (ABAURRE, 1998, p. 22), ainda segundo os autores do artigo anteriormente citado, a leitura de textos escritos por outros tem determinações semelhantes.

É muito frequente o professor de séries Iniciais servir-se de textos alheios, utilizando os livros didáticos. Sobre eles recai a crítica da padronização e da facilitação, uma vez que são criados e executados para atender crianças-padrão, sem levar em conta as diferenças individuais, sociais e regionais. Também é por demais conhecida a padronização das informações e exercícios, muitas vezes sem o devido apoio teórico, numa predileção por jogos e brincadeiras que deixam em segundo plano a aprendizagem mais sistemática e científica.

Essa concepção lúdica transfere-se para os textos paradidáticos, em especial, para a produção denominada "literatura infantil". Isto é, na maioria, textos ficcionais e poéticos, com destinatário evidente e definido: a criança. Em consequência, esses textos assumem um tom cartilhesco de textos curtos, paradidáticos, com muita ilustração redundante e explicativa, personagens estereotipados em total desacordo com a potencial curiosidade e desejo de renovação, inerentes ao modo de ser infantil.

Essa perspectiva restritiva da leitura literária é perturbada, ainda, pela limitação própria do sistema escolar:

[...] a escola é uma instituição em que o fluxo das tarefas e das ações é ordenado através de procedimentos formalizados

de ensino e de organização dos alunos em categorias (idade, grau, série, tipo de problema etc.) que determinam um tratamento escolar específico (horários, natureza e volume de trabalho, lugares de trabalho, saberes a aprender, competências a adquirir. Modos de ensinar e de aprender, processos de avaliação e de seleção etc.). É a esse inevitável processo - ordenação de tarefas e ações, procedimentos formalizados de ensino, tratamento peculiar dos saberes pela seleção, e consequente exclusão de conteúdo, pela ordenação e sequenciação desses conteúdos, pelo modo de ensinar e de fazer aprender esses conteúdos - é a esse processo que se chama escolarização, processo inevitável, porque é da essência mesma da escola, é o processo que a institui e a constitui. (SOARES, 1999, p. 21)

Se, por um lado, a escolarização da Literatura Infantil rouba-lhe o caráter contestador e libertário, próprio da literatura, por outro, a escola mostra-se o ambiente de trabalho propício para o desenvolvimento de competências de leitura, que vão desde o texto mais simples ("cartilhesco") até o mais complexo, o literário e o científico.

A presença da literatura entre as tarefas da escola produz um contínuo questionamento a respeito de estratégias para levar os alunos aos textos, sobre técnicas de leitura, diversidade dos textos escritos e desenvolvimento de estreitas relações de curiosidade, desempenho e satisfação, no que se refere à literatura. Atualmente, os professores se preocupam em descobrir modos de incentivar a leitura, muito além das técnicas de alfabetização.

Jean Foucambert (1998, p. 12) localiza o problema da sociedade contemporânea mais no iletramento, do que no analfabetismo, uma vez que, pelo menos nos países industrializados, há um avanço na escolaridade universalizada, mas um crescimento assustador nos índices de analfabetismo funcional, isto é, na perda, em poucos anos, da capacidade do leitor/escritor de "fazer até mesmo uma simples correspondência entre o oral e o escrito".

Essa situação define-se como iletramento, isto é, "a incultura da escrita - o desconhecimento tanto do que ela produz e transforma, como dos meios de ter acesso a ela e dela participar"(FOUCAMBERT, 1998, p. 13).

Os índices de analfabetismo funcional têm crescido rapidamente no Brasil. Fatores diversos podem ser apontados, desde a formação deficiente no período escolar, a baixa escolaridade, o desinteresse pela leitura na sociedade (causado, sobretudo pelo desprestígio da escrita e do magistério) a concorrência entre a leitura e todos os meios de comunicação de massa, a onipresença do computador, a desvinculação criada entre o diploma e o sucesso em diversas carreiras, a criação artificial de ídolos semialfabetizados, o preço do papel e dos insumos necessários à impressão, que encarecem demasiadamente o livro, políticas equivocadas de incentivo à leitura e muitos outros.

Continua Foucambert (1999, p. 55), buscando explicar o porquê do iletramento disseminado na sociedade: O que se faz aos indivíduos - criança ou adulto, operário ou professor, analfabeto ou alfabetizado

ágil - para que eles sejam tão resignados com que as coisas continuem como estão tão persuadidos de que elas não poderiam ser diferentes, de que não há nada por compreender, nada por mudar, nada por criar de diferente, nada por buscar do outro lado do espelho para que o mundo se transforme?

O "ato da leitura", diz Robert Escarpit, "sua motivação é quase sempre uma insatisfação, um desequilíbrio provocado por causas inerentes à natureza humana (brevidade, fragilidade da existência) pelo confronto entre indivíduos (amor, ódio, piedade) ou pelas estruturas sociais (opressão, miséria, medo do futuro, tédio). Em suma, ele é um recurso contra o absurdo da condição humana.

Essa explicação, que se baseia numa interpretação socioideológica da leitura, faz sobressair a importância da atuação do professor para auxiliar a criação de uma sociedade diferente e menos resignada. Desloca o foco de um trabalho de formação do leitor de esquemas de alfabetização para exercícios e vivências de letramento.

A PRÁTICA DA LEITURA

Antes de qualquer sugestão metodológica, é preciso conceituar leitura dentro do quadro esboçado até aqui, sem trair a concepção de linguagem que subjaz a essas considerações iniciais. (POSSENTI, 2006, p. 91-93)

Para Marisa Lajolo (1982ab, p. 59), "Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, 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, propondo outra não prevista".

Creio não trair a autora citada se disser que a leitura é um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto. Encontro com o autor, ausente, que se dá pela sua palavra escrita e o leitor nesse processo não é passivo, mas agente que busca significações, "o sentido de um texto não é jamais interrompido, já que ele se produz nas situações dialógicas ilimitadas que constituem suas leituras possíveis" (AUTHIER-REVUZ, 1982, p. 104).

O autor, instância discursiva de que emana o texto, se mostra e se dilui nas leituras de seu texto: deu-lhe uma significação, imaginou seus interlocutores, mas não domina sozinho o processo de leitura de seu leitor, já que este, por sua vez, reconstrói o texto na sua leitura, atribuindo-lhe a sua (do leitor) significação. É por isso que se pode falar em leituras possíveis e é por isso também que se pode falar em leitor maduro e "a maturidade de que se fala aqui não é aquela garantida constitucionalmente aos maiores de idade. É a maturidade de leitor, construída ao longo da intimidade com muitos e muitos textos. Leitor maduro é aquele para quem cada nova leitura desloca e altera o significado de tudo o que ele já leu, tornando mais profunda sua compreensão dos livros, das gentes e da vida" (LAJOLO, 1982, p. 53).

Como coadunar essa concepção de leitura com atividades de sala de aula, sem cair no processo de simulação de leituras?

Não me parece que a resposta seja simples. Se fosse assim, não haveria razão para tantos encontros de professores, tantos textos que tematizam a própria leitura. De acordo com Fischer, 1976, Qualquer que seja a resposta, no entanto, estará lastreada numa concepção de linguagem, já que toda a metodologia de ensino articula uma opção política - que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade - com os mecanismos utilizados na sala de aula.

Como compreendermos e interpretarmos o fenômeno linguagem embasará a resposta ao problema. É desnecessário dizer que este texto não pretende dar a resposta, mas uma resposta. E a leitura desta, para sermos coerentes com a concepção de leitura recém-delineada, se transformará em respostas. Por mais que eu fuja da resposta que quero dar, fazendo uma citação ali, alertando o leitor para o "desnecessário dizer", mas dizendo, não posso fugir de dar uma resposta, sob pena de estar simulando, agora, a produção de um texto tornando-o "redação escolar". (POSSENTI, 2006, p. 91)

A Educação pressupõe dois parceiros fundamentais e que, necessariamente, devem interagir: o professor e o aluno. No trabalho de formação do leitor, consideram-se sempre as bases teóricas que fundamentam a atividade docente.

Entre elas, podemos considerar a noção de letramento que, segundo Ângela Kleiman e Magda Soares (apud GUEDES PINTO, 2002, p. 32), pode ser definido como um conjunto de práticas sociais, das quais a escrita é parte integrante e necessária, sendo utilizada para atingir algum fim específico. Ou seja, o conceito de letramento está relacionado aos usos da escrita em um determinado contexto social, envolvendo, consequentemente, também, a prática da leitura.

Considerando as leis normativas estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996, e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), entende-se a importância conferida à leitura como instrumento indispensável para o acesso e a aquisição dos mais diferentes conhecimentos, pertencentes aos mais diversos campos do saber humano. Há, por isso, um argumento de ordem legal e outro de ordem conceitual a indicarem a importância da leitura no sistema escolar.

Para que este papel se cumpra, é essencial a aprendizagem da leitura, a descoberta de sua utilidade, a prática do intercâmbio constante com os textos. Convém lembrar que a leitura tem um poder conscientizador, que possibilita ao homem descobrir as suas representações do mundo.

Consequentemente, este processo faz com que o homem, dialeticamente, direcione-se para determinados fatos e relações contidos na realidade circundante e tome distância desses, a fim de refletir sobre eles, questioná-los e transformá-los, quando necessário. Entre os diversos tipos de textos existentes, o texto literário é o que dá conta da totalidade social mesmo representando o particular atinge uma significação mais ampla. A linguagem literária extrai dos processos histórico-político-sociais uma visão da existência humana, havendo uma identificação com outros homens de tempos

e lugares diversos. (BETENCOURT, 2000, p. 24)

Dada a importância da presença da leitura literária na vida do leitor, convém que o professor tenha, em relação à sua própria formação, o cuidado de continuar, pela vida profissional afora, a realizar a leitura constante da literatura. Mesmo que lacunas possam ter existido no início da sua vida de leitor, nunca é tarde para se retomar um comportamento saudável para a inteligência e para a cultura.

A prática docente deve estar orientada para dois tipos de atendimento, no que se refere à formação de leitores: a preocupação com o aluno - e, portanto, a seleção de textos adequados à sua idade e às funções da leitura na vida escolar e pessoal - e a preocupação com o próprio professor, uma vez que nunca se completa nossa formação de leitores. Ao longo da vida, estamos sendo sempre motivados a descobrir novos e outros textos que a cultura, ininterruptamente, vai criando.

Não se pode permanecer na justificativa de que, se nossas primeiras leituras foram deficientes e lacunares, nada mais pode recuperá-las ou corrigi-las. Felizmente, em nosso intercâmbio com os livros, sempre é possível corrigir, retomar, completar. Há, portanto, um caminho de livros, textos e leituras sempre aberto à atuação do professor.

A FORMAÇÃO DO LEITOR

Quando começa a formação do leitor? Sabemos que, antes mesmo de ver a luz do dia, o feto já reage aos estímulos do exterior, interpretando as reações maternas. Essas reações, mesmo que ainda não verbais (ela se concretiza em risos, choros e expressões de satisfação) já demonstram o surgimento da capacidade de interpretar e de que ela é uma competência de aprendizagem contínua.

Essa realidade deve-se ao fato de que a natureza, os homens e a sociedade se constituem textos codificados, cumpre ao sujeito ir decifrando, isto é, lendo-os e interpretando-os. Desde os fenômenos naturais (a chuva, o sol, o frio, à noite, por exemplo) até as convenções sociais (como os rituais de amizade, acasalamento, poder e a linguagem) tudo passa pela interpretação. São signos, isto é, representações que significam algo para alguém.

Para Eliana Yunes (2002, p. 97), essa capacidade e ofício de ler sinais e linguagens do mundo, à exceção dos escritos, caracterizam o ledor. Portanto, ler e interpretar tornam-se sinônimos, à luz das teorias da linguagem e da hermenêutica.

Maria Helena Martins (1985, p. 31) sintetiza as teorias da leitura em dois grandes grupos:

como decodificação mecânica de signos linguísticos, por meio de aprendizado estabelecido a partir do condicionamento estímulo-resposta (perspectiva behaviorista cognitivo-sociológica);

como processo de compreensão abrangente, cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, bem como culturais, econômicos e políticos (perspectiva cognitivo-sociológica).

No percurso de significação do mundo,

o sujeito vai percorrendo etapas. Há várias denominações e concepções dessas etapas. Uma delas, já apresentada, é a que prevê ao menos duas: o ledor e o leitor, conforme se considere o mundo e os escritos. Outra trata de três diferentes camadas, não necessariamente excludentes: a leitura sensorial - apoiada nos sentidos: o ver, o ouvir etc. - a leitura emocional - o poder que os textos têm de despertar emoções e sentimentos, incitando a fantasia e o inconsciente - e a leitura racional - a capacidade de produzir e apreciar a linguagem, em especial a artística (MARTINS, 1985, p. 37-81). Outros tratam do analfabetismo, o analfabetismo funcional ou secundário, o leitor crítico, o leitor expert e o leitor erudito (FOUCAMBERT, 1998, p. 59-94).

Para compreender como se atinge, ou não, um determinado estágio de leitura, cumpre pensar nas características e estratégias que definem um leitor na sociedade em que vivemos.

Na busca do texto prazeroso, fica evidenciada a oposição entre ele e a leitura obrigatória, ou aquela realizada apenas destinadas a avaliação. Defendida por uma pedagogia que se coloca como um novo paradigma no ensino, caracterizado pela valorização da subjetividade e a iniciativa pessoal, além da preservação da história pessoal de vida, o trabalho com a leitura na escola tem procurado colocar a criança em contato direto, sempre que possível, sem mediações, com os objetos de leitura. Salas de leitura, horários especiais, a revitalização das bibliotecas e atividades de incentivo têm proporcionado uma relação menos ansiosa e mais produtiva com os livros, nos espaços privados e públicos.

As livrarias que mantêm uma seção de livros infantis criaram um ambiente adequado a essa faixa etária: cadeiras, mesas, cores, almofadas, gôndolas com apelos especiais, liberdade de escolha e leitura fazem parte do acolhimento ao leitor-criança, proporcionando-lhe um espaço de bem-estar.

Todas essas iniciativas, destinadas à educação têm conseguido melhorar o desempenho e a competência em leitura literária. Apesar desse panorama otimista, Ana Maria Machado (1999, p. 74-75) alerta:

[...] edita-se cada vez mais, as editoras despejam livros na praça sem parar, as livrarias enchem suas prateleiras, o público compra. Vai tudo bem, não? Uma sociedade cheia de livros [...]

Mas de que livros? Ainda recentemente, um artigo do crítico Wilson Martins chamava a atenção para o aspecto descartável do livro considerado apenas como mercadoria, livro efêmero, de vida cada vez mais curta. Os jornais e revistas somente comentam as novidades, as livrarias apenas compram os últimos lançamentos, somente exibem o que está sendo comentado. Por pouco tempo, porque logo vem outra leva, como numa padaria, em que, assim que uma nova fornada de pães começa a cheirar, ninguém mais quer levar o pãozinho da fornada anterior. E as editoras, por sua vez, acabam recorrendo ao expediente das padarias: várias fornadas sucessivas de pães cheirosos e convidativos.

Na história da escrita, nunca se publicou tanto como no século passado. Mesmo agora,

com a entrada vitoriosa dos computadores na vida moderna, a escrita e a leitura continuam sendo ações indispensáveis. No entanto, não cresce na mesma proporção o número de leitores críticos, com proficiência em textos complexos, conforme o define Ana Maria Machado (1999, p. 137): "E quando falamos em 'leitor', não estamos nos referindo a quem se limita a decodificar manuais ou a mascar chicletes do espírito, que ocupam, mas não trazem alimento algum". Tem razão a escritora: quando concebemos um leitor crítico, não estamos falando de quantidade de leituras, mas da condição de interpretar textos complexos e estabelecer relações entre eles, com profundidade e abrangência.

A associação entre divertimento, entretenimento, prazer e livros para consumo é extremamente danosa à formação continuada do leitor. Quanto já não ouvimos de preferências por livros, que são balizadas pelo número de páginas, o colorido e quantidade das ilustrações, o enredo repetitivo, o final feliz, muita narrativa e nenhuma poesia e outros fatores relacionados à sensação de leitura prazerosa?

Há, entretanto, outro ângulo pelo qual se pode entender essa busca exclusiva do prazer na leitura. É o que está relacionado com a cultura de nosso tempo: hedonista, egocêntrica, sensorial, imediatista, descompromissada. Nela, o prazer é um fim em si mesmo. A leitura desvincula-se de tempo e espaço que não sejam o aqui e o agora. Tudo converge para uma satisfação momentânea, que desconhece vínculos e diferenças. É preciso divulgar a noção de que leitura é trabalho, é atividade, é intervenção do leitor no texto produtivo:

[...] leio bem, quando não desprezo o texto, quando sei perceber o jogo que ele me está propondo e diante dele tomo uma atitude digna: ou abandoná-lo, porque a partida não me interessa, ou aceitá-lo e, aí, jogar com tudo o que sei. [...] Exemplo de texto ruim: o que deseja explicar tudo, texto tagarela, que despreza a inteligência do leitor. Texto frígido, que não quer ser seduzido. Texto que não deixa o leitor inventar, exercer sua função de coautor. (CARNEIRO, 2001, p.44)

Ler é questionar o mundo e ser questionado por ele, numa definição bastante feliz de Jean Foucambert. Está nessa troca, entre o sujeito e tudo o que está fora dele, o núcleo mais essencial da leitura como ato social, não apenas como aprendizagem de um código. Por isso, ler é encontrar algumas respostas para os problemas da vida, é descobrir que o mundo e o homem podem ser diferentes. E, por isso, estar apto a mudanças, equipado a realizar uma trajetória de desafios ao historicamente estabelecido. É ter a capacidade de propor utopias, de persegui-las.

Ler é reconhecer-se. Toda vez que percebemos a identificação do leitor com situações, sentimentos e personagens, vivenciamos o poder de expressar o ser humano, que o texto literário, por natureza, contém. É por isso que o leitor alimenta seu imaginário ao interagir com as construções literárias, inventadas a partir do real.

O livro em sala de aula - e não importa o estágio de estudos em que o educando se encontra - é um ato de comunicação em que a interação entre o sujeito autor e o leitor

permite descobrir e criar sentidos para os signos textuais. E não se trata apenas de signos verbais escritos, mas de uma gama variada de linguagens que atraem o leitor e solicitam, como sereias encantadas, uma decifração.

Por isso, ao ler, exercitamos todos os sentidos. A leitura exige empenho, atuação, persistência, vitória sobre desafios. E um dos maiores é o de ultrapassar a ignorância, não apenas do alfabeto, mas de tudo o que está oculto, além de nossa compreensão. Assim, ler é conhecer. Não apenas para acumular informações, mas para integrar-se à realidade do mundo e da interioridade.

E qual é a realidade da leitura na escola? Como se dá a formação do leitor na instituição criada para cumprir função, socialmente, tão essencial?

Numa ciranda perversa, o leitor formado pela escola (muitas vezes, não o é) somente lê o que lhe cai aleatoriamente às mãos e, por vezes, de qualidade inferior, mas, ao ler, ele se acredita um leitor competente (e assim também o considera a sociedade). Ao deixar a sala de aula, a falta de exercício da leitura de textos verbais reconverte-o à situação de quase analfabeto - o denominado analfabeto funcional - e, muito mais tragicamente, em um leitor que sabe, mas não lê, parafraseando Mario Quintana.

Pesquisas entre alunos e egressos do sistema escolar têm demonstrado que a maior dificuldade que os leitores encontram ao se defrontarem com um texto é interpretá-lo, quando não, simplesmente, entender o que dizem as palavras ali escritas.

Conclui-se facilmente que a sala de aula tem sido apenas uma alfabetizadora, isto é, capaz de dar a conhecer às crianças a correspondência entre o som e a letra. As infinitas possibilidades semânticas das combinações entre o universo e a palavra ficam relegadas ao autodidatismo, ou ao desconhecimento total.

É de se pensar que os promotores desse trabalho escolar - os profissionais docentes - sejam eles próprios considerados leitores.

Ler as obras relacionadas com o exercício profissional não constitui um leitor. Ser leitor pressupõe sempre a capacidade de desempenhar-se bem em múltiplas escritas e a competência de ler entrelinhas.

Não entender e não ser capaz de interpretar o que lê equivalem a constatar no leitor o atrofiamento de sua qualidade humana de atribuir sentidos, cada vez mais complexos, aos signos da realidade. É impor limites à sua relação com o mundo. É condená-lo a assumir os valores de outrem, ditados oralmente com o poder da voz. É incorporar a história dos outros como se fosse a sua própria. Enfim, é alienar o indivíduo de si mesmo.

Por compreender o alcance político - entendido como participação do sujeito na polis, no governo de sua cidadania - é que se tem, ao longo dos séculos, no Brasil, realizado intensa campanha para a rarefação da leitura, como puderam constatar Marisa Lajolo e Regina Zilberman.

O analfabetismo e a péssima constituição do leitor são responsáveis poderosos pela situação de desigualdade social e pelo pior índice mundial de qualidade de vida, que o Brasil, vergonhosamente, conquistou. Porém, a porcentagem elevada de analfabetismo no

Nordeste - em algumas regiões chega a 51% - por si só não explica a miséria.

O Sul e o Sudeste, com índices próximos a zero, não apresentam quadro social mais animador. O que confirma que alfabetizar nem sempre produz indivíduos capazes de lidar com os textos da realidade. Urge proceder a um trabalho de "leiturização", no dizer do educador francês Jean Foucambert.

Capacitar leitores a atuarem como produtores de sentidos, aptos a estabelecerem diálogos produtivos com os textos, neles fazendo atuar concordâncias e diferenças, sem perder de vista que a linguagem aponta sempre para o sujeito e para o mundo. E ligados indissoluvelmente à leitura, que passa a integrar suas necessidades diárias.

Suas mudanças processam-se internamente, dependem exclusivamente da relação entre os sujeitos constitutivos do ato de ler - autor e leitor, intermediados pelo texto. Buscam afirmar o indivíduo em sua constituição psíquica, intelectual e emocional, e ela é que o fará agir. Assim fortalecido, poderá lutar por suas ideias e seus direitos.

Ler as linguagens da realidade e, especialmente, ler os livros, implica o resgate da cidadania, uma vez que conscientizam o leitor do poder de - ele também - criar sentidos para os textos que se apresentam, a cada passo do cotidiano. Acordar esse poder transforma o casulo em borboleta.

Temos assistido com frequência às mudanças operadas no comportamento de leitores, ao se descobrirem capazes de atuar em mão dupla na leitura, recebendo e dando sentidos à história individual e à história do outro. A reação é, por vezes, comparável a uma iluminação interior.

A amplitude do alcance social e individual da literatura completa-se com o prazer interior despertado pelo contato com a beleza da criação artística. Cabe, porém, perguntar, sem preconceitos e sem argumentos falsos, como a escola tem patrocinado o encontro do leitor com essa revelação.

Mas, para quem não domina o alfabeto, a imagem permite manter o contato com o mundo e com a produção de sentidos. Seria, entretanto, minimizar o poder da imagem, tomá-la apenas no sentido informativo e preenchedor de lacunas culturais. A linguagem visual, tal como a verbal, possui sua estrutura própria, que a constitui como um todo orgânico, capaz de servir de instrumento de transmissão da herança cultural e de criação artística.

Há, porém, na relação texto-imagem limites permanentes: nem a palavra consegue substituir a imagem, por mais que tente descrevê-la, nem a imagem é capaz de reproduzir a sonoridade da palavra e a multiplicidade de sentidos que ela é capaz de evocar. Mas, respeitando as respectivas idiossincrasias, texto e imagem podem somar-se e ampliar os sentidos das mensagens.

A associação entre o prazer, o lúdico e o riso, na formação do leitor, merece ser acrescida de uma reflexão sobre a leitura como um ato coletivo e democrático, como expõe o poeta Fernando Paixão (2006):

Não esqueçamos que a prática de ler em sala de aula, ao lado de ser uma prática individual, constitui-se boa parte das vezes, também, numa tarefa coletiva. Seja pelo

confronto de opiniões, pelos diferentes níveis de atenção despertados, ou seja, ainda pelo gosto diferenciado de cada leitor, a oportunidade de discussão e confrontação permite a cada um o seu posicionamento em relação ao texto. [...] A exposição em grupo, no qual a argumentação é personalizada, constitui muitas vezes a primeira experiência que temos, ao nível de cidadania. Não seria exagerado afirmar que esse exercício reforça concretamente a ideia de uma democracia da leitura na sala de aula. (GUEDES-PINTO, 2002, p. 247)

Ao meu ver, ao lado da exigência social, para que todos tenham acesso mínimo ao ato de ler, esta democracia coloca-se como um imperativo individual para que cada um, no ato de ler, possa experimentar a vivência de sua própria subjetividade. O importante aqui é que não haja uma confusão entre liberdade de interpretação e esta democracia da leitura. Ao contrário de promover o "achismo" como expressão de autonomia do sujeito, esta democracia deve trabalhar com uma diversidade que permita a cada leitor trabalhar, interiormente, a sua inocência e seu espírito crítico.

A literatura, nesse sentido, constitui um campo privilegiado para a refração do conhecimento - de si próprio e do mundo - que é perseguido pelos indivíduos. Paulo Freire já nos ensinou o quanto à alfabetização constitui um fato que estimula, pela aquisição da linguagem, a emancipação do sujeito em sua relação ativa com o mundo. Na verdade, porém, esta emancipação apenas começa com a alfabetização.

Quando o professor assume a compreensão das interfaces da leitura e aplica estratégias para que os alunos consigam percebê-la, a atuação docente em sala de aula resulta na construção de projetos sedimentados e progressivos de leitura.

O investimento na formação do leitor capacita os indivíduos a melhor entender as relações humanas e a rede social, favorecendo maior respeito e a esperança num futuro mais digno e humano.

À proporção em que a escola, na figura do professor, comece a resgatar a dimensão lúdica e prazerosa da leitura, por meio de diferentes modalidades e da diversidade dos gêneros e dos suportes multimídias de leitura, passando a apresentar formas criativas de promoção da leitura - a criação ou dinamização de bibliotecas e salas de leituras nas escolas - ela estará incorporando, enfim, a leitura como uma prática social. Essa mudança implica expandir seus domínios e associá-la a diferentes formas de inserção do indivíduo na sociedade, uma vez que ler é mais do que decifrar o código de uma língua. O letramento supõe, conforme reitera Magda Soares (1998, p. 18-25), uma forma de inserção social do indivíduo de acordo com o uso competente que ele pode fazer da leitura e da escrita.

Entre as leis sociais que modelam a necessidade ou a capacidade de leitura, as da escola estão entre as mais importantes, o que coloca o problema, ao mesmo tempo histórico e contemporâneo, do lugar da aprendizagem escolar numa aprendizagem da leitura, nos dois sentidos da palavra, isto é, a aprendizagem da decifração e do saber ler em seu nível elementar e, de outro lado,

esta outra coisa de que falamos, a capacidade de uma leitura mais hábil que pode se apropriar de diferentes textos. (CHARTIER; BOURDIEU, 1997, p. 240)

Assim, a escola, além de desenvolver a competência leitora de seus alunos, emancipa-os, levando-os a resgatar as palavras e as situações de seu mundo cotidiano e a sair da passividade instaurada pela leitura no espaço escolar.

Nesse panorama, que pretende cruzar informações sobre a sociedade brasileira, a leitura, a literatura e o papel social que ela pode exercer, partimos do princípio que literatura é linguagem, isto é, língua em uso. E a língua é um código convencionado socialmente, que necessita do outro, do interlocutor. Em decorrência, por natureza, ela se constitui um ato social. A literatura também pressupõe o outro, o leitor, a comunicação, a intenção e a realização estéticas. Além disso, a literatura fala do homem, do mundo e da relação entre eles.

No entendimento do consagrado educador Anísio Teixeira (1954, p. 3-20):

[...] ser educado não é saber informações, não é saber falar sobre as coisas. Educar-se é passar por uma transformação da própria pessoa, atingir um nível mais alto de poder.

[...] A criança luta, e aprende, e desaprende, e volta a aprender, e conquista a capacidade de falar, de expressar os seus desejos, de dizer o que quer, para onde quer ir, conquistando plenamente esse poder.

Esse pensamento alarga os horizontes da educação, aumenta a responsabilidade dos educadores e indica, a todos os conteúdos escolares, que sua aplicação ultrapassa os muros da escola e se espraia pelo tecido social.

Com a literatura, não poderia ser diferente. Ler a literatura, esse tipo especial de linguagem, deve ser uma tarefa, que vai além do entretenimento, é atitude de plena responsabilidade social. Deve constituir-se um objetivo que, aliado a outros campos do saber, volte-se para a construção do leitor cidadão.

Uma criança desenvolve seu ato comunicativo apenas vendo e convivendo com adultos. Isto significa que, mesmo não fazendo uma leitura de livros ou outras, a mesma consegue comunicar-se. Ela traz consigo uma pré-disposição, uma gênese psicológica que a leva a desenvolver suas habilidades, a partir do momento no qual esta é apresentada às situações de desafios e aprendizagens

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho diário com a leitura de uma forma geral alarga os horizontes da educação, aumenta a responsabilidade dos educadores e indica, a todos os conteúdos escolares, que sua aplicação ultrapassa os muros da escola e se espraia pelo tecido social.

Com a literatura, não poderia ser diferente. Ler a literatura, esse tipo especial de linguagem, deve ser uma tarefa, que vai além do entretenimento, é atitude de plena responsabilidade social. Deve constituir-se um objetivo que, aliado a outros campos do saber, volte-se para a construção do leitor cidadão.

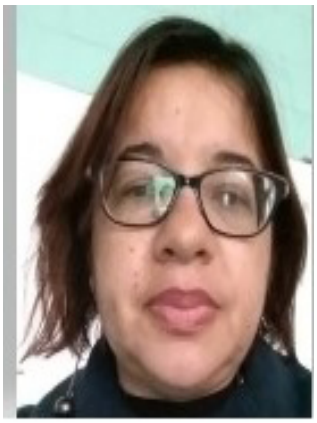
A leitura nesse sentido faria com que as

práticas sociais fizessem parte do cotidiano do leitor proficiente e os auxiliasse na execução dos seus direitos e deveres e, acima de tudo exercesse papel ativo na sociedade em que vive.

A escola, é território em que essas práticas são possíveis. O papel do professor na sala de aula é de mediar à aprendizagem. O livro didático é apenas um ponto de partida para o seu trabalho junto com seus alunos poderá descobrir caminhos que levem a diversos pontos de chegada. Se cada classe tem características e ritmos próprios, competem ao mediador os ajustes, ao propor adequadamente situações de aprendizagem que atendam às necessidades das crianças.

A criança traz consigo experiências de ambientes letrados diversos, que lhe permite construir hipóteses sobre leitura e escrita. Essa experiência decorre do contato com programas de televisão, com outdoors, faixas, cartazes, letreiros, anúncios dispostos nas ruas das cidades e muitos outros. Nessa concepção, o ambiente familiar assume fundamental importância porque quanto mais exposta ao universo da comunicação – verbal e não-verbal –, maior quantidade de informações sobre a escrita e, consequentemente, melhores condições de construção de hipóteses a criança terá.

Alfabetizar é muito mais do que apenas ensinar a traçar as letras ou a decodificar palavras; é preciso oferecer às crianças atividades que garantam a apropriação do sistema de escrita e que possibilitem ao aluno o conhecimento de diferentes gêneros textuais presentes na vida cotidiana. Em sala de aula, a oralidade, a leitura e a escrita têm de ser trabalhadas de maneira integrada.



MARIA APARECIDA DA SILVA RAFAEL

Graduação em Matemática pela Universidade Cruzeiro do Sul (2004); Professora de Educação Infantil – na Prefeitura do Município de São Paulo

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Bernardete et al. Avaliação de cartilhas e livros didáticos: perguntas a formular. Leitura: teoria & prática, Campinas, n.31, p. 5-26, jun. 1998.

BETENCOURT, M. F. A. A Leitura na Vida do Professor. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2000.

CARNEIRO, Flávio. Entre o Cristal e a Chama: ensaios sobre o leitor. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

COLOMER, T.; CAMPS, A. Ensinar a Ler, Ensinar a Compreender. Porto Alegre: Artmed, 2002. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

FISCHER, Julianne. Sugestões para o desenvolvimento do trabalho Pedagógico. Timbó: Tipotil, 1997.

FISHER, Peter J. L. Quem lê? O que lê? Quando lê? In: CRAMER, Eugene H.; FOUCAMBERT, Jean. A Criança, o Professor e a Leitura. Tradução de: COHEN,

GUEDES-PINTO, A. L. Rememorando Trajetórias da Professora-Alfabetizadora: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissionais. Campinas: Mercado de Letras; Fapesp/ Faep, 2002.

LAJOLO, M.; Zilberman, R. A Leitura Rarefeita. São Paulo: Brasiliense, 1983.

_____. Literatura Infantil Brasileira: história e histórias. 4. ed. São Paulo: MACHADO, Ana Maria. Contracorrente: conversas sobre leitura e política. São Paulo: Ática, 1999.

MARTINS, Maria Helena. O que é Leitura. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

PAIXÃO, Fernando. A Leitura como

Educação dos Sentidos. Disponível em: <www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/>. Acesso em: 02/dez/ 2018.

POSSENTI, Sírio. Porque (não) Ensinar Gramática na Escola. Campinas: Mercado de Letras, 1997.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A.M. et al. A Escolarização da Leitura Literária: o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 32.

TEIXEIRA, Anísio. A escola secundária em transformação. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, v. 21, n. 53, p. 3-20, abr./jun. 1954.

WALLON, H. As origens do caráter na criança. (trad. Heloysa D. de S. Pinto). São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

YUNES, Eliana. Prefácio difícil. In: GREGÓRIO FILHO, Francisco. Guardados do Coração: memorial para contadores de histórias. Rio de Janeiro: Amais, 1998.

A IMPORTÂNCIA DA OPERACIONALIZAÇÃO DO RAADI I - PARA SUBSIDIAR O TRABALHO DO PROFESSOR DO ALUNO COM D.I

RESUMO: O RAADI I (Referencial sobre Avaliação de Aprendizagem na Área de Deficiência Intelectual) é um referencial que foi desenvolvido pela prefeitura de São Paulo por meio da Diretoria de Orientação Técnica - Educação Especial e especialistas em Deficiência Intelectual dos Centros de Formação e Acompanhamento a inclusão - CEFAI. O objetivo desse material é subsidiar o trabalho docente na Educação especial. Tal material é rico, porém, pouco utilizado. Nesse trabalho, busca-se avaliar o conhecimento dos docentes sobre Deficiência intelectual, bem como o conhecimento do material criado e estruturado por especialistas da PMSP. A educação especial é uma realidade, os alunos estão inseridos no contexto escolar e faz-se necessário criar meios para o avanço na aprendizagem.

Palavras-chave: Educação; Especial; RAADI; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A avaliação pedagógica em sala de aula, é um processo recorrente nos estudos da educação. Uma das maiores inquietudes do corpo docente é saber se os seus alunos estão realmente aprendendo, e se não estão, qual é o melhor caminho para alcançar o êxito desejado. Com a educação inclusiva não deve ser diferente, respaldados ou não por laudos médicos, os alunos com D.I. (deficiência intelectual) estão nas salas de aula, portanto, faz-se necessário que a sua aprendizagem seja avaliada e acompanhada. Oliveira, 2002 ressalta que:

A própria discussão sobre a operacionalização de uma educação inclusiva confere igualmente um lugar de destaque à avaliação pedagógica e traz implicações importantes para a ação do professor. Mais do que conhecer as patologias dos alunos e os limites de seu desenvolvimento, o processo de inclusão enfatiza suas condições de aprendizagem e o seu nível de competência curricular (Oliveira, 2002, p. 260-261).

A avaliação do processo de aprendizagem dos alunos com D.I (Deficiência Intelectual) é complexa, devido às especificidades de suas necessidades de desenvolvimento, e para orientar esse trabalho a prefeitura de São Paulo, por meio da Diretoria de Orientação Técnica - Educação Especial e especialistas em Deficiência Intelectual dos Centros de Formação e Acompanhamento a inclusão - CEFAI, desenvolveu o RAADI (Referencial sobre Avaliação de Aprendizagem na Área de Deficiência Intelectual).

Para Oliveira e Campos (2005) um instrumento de avaliação deve informar o desenvolvimento atual da criança, a forma como ela enfrenta determinadas situações de aprendizagem, os recursos e o processo que faz uso em determinada atividade. Conhecer o que ela é capaz de fazer, mesmo que com a mediação de outros, permite a elaboração de estratégias de ensino próprias e adequadas a cada aluno em particular.

Com esse pensamento, o RAADI foi desenvolvido, buscando nortear o processo de acompanhamento da aprendizagem das crianças com Deficiência Intelectual.

A grande questão que permeia esse estudo é determinar o conhecimento do corpo docente sobre esse referencial, quantos de fato o conhecem, sabem quais são os seus objetivos? E se o sabem, fazem uso desse como referencial para a continuação do trabalho?

REVISÃO DE LITERATURA

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL - CONHECIMENTOS NECESSÁRIOS PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO CONSCIENTE

Segundo a Associação Americana de Incapacidades Intelectuais e do Desenvolvimento (AAIDD, 2006), antiga Associação Americana de Deficiência Intelectual (AAMR), a deficiência intelectual é uma incapacidade caracterizada por uma limitação significativa no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo,

expressa em habilidades conceituais, sociais e práticas. Essa incapacidade origina-se antes dos 18 anos de idade. Para

A compreensão completa e exata da deficiência intelectual inclui perceber que tal condição se refere a um estado particular de funcionamento, o qual se inicia na infância e com muitas dimensões e que, além disso, pode ser beneficiado por suportes individuais. Como modelos de funcionamento, englobam-se os contextos e o ambiente dentro do qual o indivíduo interage e exige aproximação multidimensional, que reflete as suas interações com o meio e os resultados dessas interações, com respeito a independência, relacionamentos, contribuições na sociedade, participação na escola e sociedade e cuidados pessoais (Milanez, 2011, p. 45).

Para The American Association - AAIDD (2002), essa incapacidade está relacionada a uma limitação pessoal que representa desvantagem substancial com respeito a interação na sociedade. Porém, não devemos esquecer que a condição da deficiência intelectual, por si só, não deve ser determinante para o nível de desenvolvimento que o indivíduo pode alcançar, é preciso verificar as especificidades do aluno em questão, para que assim possamos adequar as propostas educacionais.

Segundo o RAADI I, a deficiência intelectual apresenta múltipla dimensionalidade, que, no sistema conceitual de 2002, irá considerar cinco dimensões de análise:

Dimensão I: Habilidades Intelectuais – concebida como capacidade geral de planejar, raciocinar, solucionar problemas, exercer o pensamento abstrato, compreender ideias complexas, apresentar rapidez de aprendizagem e aprendizagem por meio da experiência;

Dimensão II: Comportamento Adaptativo – considerando-se o conjunto de habilidades práticas, sociais e conceituais, com o seguinte significado:

Conceituais: relacionada aos aspectos acadêmicos, cognitivos e de comunicação;

Sociais: relacionadas à responsabilidade, autoestima, habilidades interpessoais, credulidade e ingenuidade, observância de regras e leis.

Práticas: exercício da autonomia – atividades de vida diária, ocupacionais e de segurança pessoal.

Dimensão III: Participação, Interações, Papéis Sociais – que deverá considerar a participação do sujeito na vida comunitária – avaliação das interações sociais e dos papéis vivenciado pelas pessoas.

Dimensão IV: Saúde - condições de saúde física e mental – fatores etiológicos e de saúde física e mental.

Dimensão V: Contextos – relacionado ao ambiente sociocultural no qual a pessoa com deficiência intelectual vive e como se dá o seu funcionamento nestes contextos. Devem ser considerados:

O microssistema – ambiente social imediato - família e os que lhe são próximos;

O mesossistema – a vizinhança, a comunidade e as organizações educacionais e de apoio;

O macrossistema – o contexto cultural, a sociedade e os grupos populacionais

Ainda segundo o RAADI, (2008, p. 18), as estratégias de ensino devem considerar essa multidimensionalidade, os diferentes contextos e os níveis de apoio pedagógico que se farão necessários para oferecer o suporte educacional para o pleno desenvolvimento desse aluno.

A deficiência intelectual não deve ser determinante no processo de ensino-aprendizagem do aluno, o professor deve conhecer e valorizar as criações e participações de seus alunos, como ressalta OLIVEIRA, 2008:

A condição de deficiência intelectual não pode nunca predeterminar qual será o limite de desenvolvimento do indivíduo. A educação na área da deficiência intelectual deve atender às suas necessidades educacionais especiais sem se desviar dos princípios básicos da educação proposta às demais pessoas. Assim sendo, os princípios inclusivistas apontam que elas devem frequentar desde cedo a escola, a qual deve valorizar, sobretudo, os acertos da criança, trabalhando sobre suas potencialidades para vencer as dificuldades (OLIVEIRA, 2009, p. 73-74).

AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA NA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

O professor deve conhecer o seu aluno, para que possa oferecer-lhe o suporte eficiente dentro da sala de aula regular, adequando as suas expectativas e suas práticas, a busca de constantes alternativas pedagógicas é parte integrante do dia a dia do profissional.

Também é preciso definir e documentar as necessidades específicas do aluno com deficiência intelectual, com base no referente curricular do ano ou ciclo em que está matriculado, relacionado aos: conteúdos e objetivos; procedimentos de ensino; avaliação e níveis de apoio pedagógico especializado (RAADI, 2008, p.19).

Dentro dessa perspectiva educacional, o professor tem a sua disposição o RAADI, que quando preenchido corretamente, pode subsidiar o trabalho pedagógico, já que oferece ao profissional novas possibilidades para a preparação de suas aulas e adequação das expectativas de aprendizagem, baseando-se na evolução ou regressão feita pelo aluno no decorrer de seu ciclo educacional.

Para Padilha, a avaliação na área da deficiência intelectual deve nos permitir "conhecer as possibilidades e limitações da pessoa com deficiência mental para, com ela, captar os indícios, os sinais que nos dá sobre seu processo evolutivo e pelo qual ela se aproxima da resolução de suas dificuldades" (PADILHA, 2001, p.177).

Segundo publicação para formação de professores do MEC, 2007:

A avaliação dos alunos com deficiência mental visa ao conhecimento de seus avanços no entendimento dos conteúdos curriculares durante o ano letivo de trabalho, seja ele organizado por série ou ciclos. O mesmo vale para os outros alunos da sua turma, para que não sejam feridos os princípios da inclusão escolar. A promoção automática, quando é exclusiva para alunos com deficiência mental, constitui uma diferenciação pela deficiência, o que caracteriza discriminação.

Em ambos os casos, o que interessa para que um novo ano letivo se inicie é o quanto o aluno, com ou sem deficiência, aprendeu no ano anterior, pois nenhum conhecimento é aprendido sem base no que se conheceu antes. (p. 19)

A afirmação acima, nos remete mais uma vez a prática do registro para o acompanhamento da vida escolar do aluno, partindo de seus conhecimentos adquiridos anteriormente para a construção de um novo conhecimento, nada disso é possível sem que tenhamos o registro da vida escolar dessa criança.

Ainda segundo o RAADI, 2008, p. 32:

Cabe a escola a preocupação em adequar os diferentes instrumentos de avaliação para que possa permitir também a avaliação de alunos com deficiência intelectual, de modo a conhecer o que o aluno aprendeu, a analisar as variáveis implícitas no processo de ensino e aprendizagem. As estratégias de avaliação também deverão permitir avaliar as necessidades específicas dos alunos com deficiência intelectual e os apoios necessários para que possa se garantir a sua aprendizagem, com base nos objetivos educacionais, mesmo que com adequações. Para que isto ocorra, é preciso utilizar melhor o diálogo e as observações realizadas no cotidiano escolar.

Portanto, não basta garantir a matricula na sala regular, é preciso validar o processo de desenvolvimento do indivíduo com Deficiência intelectual, certificando-se que o mesmo aprenda e expanda o seu campo de atuação na sociedade.

REFERENCIAL SOBRE AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM NA ÁREA DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL - RAADI

O RAADI - I (Referencial sobre Avaliação de Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual), é um método de avaliação utilizado desde 2008, do primeiro ao quinto ano, seu objetivo é avaliar e acompanhar o desempenho escolar de crianças com deficiência intelectual. O RAADI foi elaborado pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME), por meio da Diretoria de Orientação Técnica (DOT) - Educação Especial e especialistas em Deficiência Intelectual dos Centros de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI), nas diretorias Regionais de Educação (DRE).

Falarmos sobre inclusão do aluno com deficiência intelectual é também pautar a prática pedagógica nas escolas regulares, normalmente quando entramos no tema "avaliar", estamos pautando o aluno sem deficiência intelectual, uma vez que ainda hoje é difícil avaliar a criança com deficiência intelectual, uma vez que essa não segue os "padrões de aprendizagem.

A proposta do RAADI é trabalhar com as expectativas de aprendizagem do ano e do Ciclo em que o aluno está matriculado, em alguns casos as expectativas foram adaptadas, estas estão sinalizadas com um asterisco (*), em outros as expectativas do ano não sofreram alterações, já que espera-se que o aluno com D.I possa atingir aquela expectativa como os outros sem D.I.

O preenchimento correto do RAADI, permite ao professor observar o contexto

em que o aluno está inserido, quais as suas motivações para aprender e quais os próximos passos devem ser trabalhados. Em alguns casos, quando há um maior comprometimento intelectual, a avaliação não pode seguir os indicadores curriculares, portanto volta-se o olhar para os aspectos da percepção, motricidade, desenvolvimento verbal, memória e desenvolvimento socioafetivo.

O objetivo geral da elaboração de um Referencial sobre Avaliação de Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual – RAADI, é oferecer ao professor subsídios e indicativos, com base nas Orientações Curriculares e Expectativas de Aprendizagem do Ensino Fundamental – ciclo I, para superar uma visão organicista da deficiência intelectual e buscar alternativas de avaliação da aprendizagem a partir da base curricular do ensino fundamental RAADI (2008, p. 50).

Dessa forma, o RAADI "passa a lidar com diferentes indicadores que não apenas as condições individuais dos alunos, mas também, e essencialmente suas possibilidades de acesso ao currículo e, ainda mais, as adequações realizadas pelos sistemas de ensino, capazes de serem propiciadoras de sua aprendizagem e de seu desenvolvimento" (RAADI, 2008, p. 10).

O PREENCHIMENTO DO REFERENCIAL SOBRE AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM NA ÁREA DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL - RAADI

O RAADI é composto de três áreas a serem avaliadas pelos educadores (RAADI, 2008, p. 51):

- Instituição Escolar: Análise da Necessidade de Adequações Específicas – esta parte consta da análise das seguintes dimensões: a instituição escolar e a análise do contexto de aprendizagem;
- Áreas do desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual: aspectos da percepção, motricidade, desenvolvimento verbal, memória e desenvolvimento socioafetivo;
- Áreas curriculares do 1º ao 5º ano: a partir das expectativas de aprendizagem geral e conta com os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, Natureza e Sociedade, Artes e Educação Física.

A Avaliação deve ser iniciada com o preenchimento descritivo do estudo de caso (Tabela 1), o intuito é verificar as condições e as adequações necessárias para o atendimento às necessidades educacionais do aluno com DI.

Escola: _____

Nome do aluno: _____

_____

Professor do aluno: _____

_____

Equipe Avaliadora: _____

_____

Data: ___/___/___

Tabela 1: Referencial sobre avaliação de aprendizagem na área da deficiência intelectual - RAADI

1-INSTITUIÇÃO ESCOLAR ANÁLISE DA NECESSIDADE DE ADEQUAÇÕES ESPECÍFICAS		
Diálogo em horários coletivos para estudo de caso específico.		
I - Conhecimento prévio sobre o aluno		
Aspectos conhecidos pela escola	O que a escola precisa saber	Informantes
II – Definição das necessidades específicas do aluno: recursos materiais e humanos		
Recursos existentes na escola	Recursos a serem providenciados	
Planejamento para a aquisição dos recursos necessários:		
III – Definição do cronograma das ações		
Informações complementares	Aquisição dos recursos	

Fonte: Referencial sobre avaliação da aprendizagem de Alunos com Necessidades Especiais. (p. 56, 2008).

Tabela 2: Análise do contexto de aprendizagem.

2- A AÇÃO PEDAGÓGICA: ANÁLISE DO CONTEXTO DE APRENDIZAGEM	
Diálogo em horários coletivos para estudo de caso específico.	
I – A sala de aula	
Aspectos facilitadores para o aluno	Aspectos críticos para o aluno
II – Os recursos de ensino e aprendizagem	
Aspectos facilitadores para o aluno	Aspectos a serem modificados
III – As estratégias metodológicas	
Aspectos facilitadores para o aluno	Aspectos a serem observados

Fonte: Referencial sobre avaliação da aprendizagem de Alunos com Necessidades Especiais. (p. 58, 2008)

Segundo o RAADI (2008, p. 52) Nesse segundo momento a proposta é que se proceda a avaliação do aluno, considerando as áreas do desenvolvimento e do currículo, o que ocorrerá em diferentes momentos no decorrer do ano letivo (Tabela 3).

Na etapa seguinte faz-se a análise do desenvolvimento e da aprendizagem.

Tabela 3: Análise do desenvolvimento de aprendizagem

3- O ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL ANÁLISE DO DESENVOLVIMENTO E DA APRENDIZAGEM		
3.1. ÁREAS DO DESENVOLVIMENTO		
Diálogo em horários coletivos para estudo de caso específico.		
I – Percepção		
1- Percepção Visual		
1ª avaliação	2ª avaliação	3ª avaliação
2- Percepção Auditiva		
1ª avaliação	2ª avaliação	3ª avaliação
3-Percepção Espacial Geral		
1ª avaliação	2ª avaliação	3ª avaliação

Tabela 3: Análise do desenvolvimento de aprendizagem (continua).

II– Motricidade		
1- Esquema Corporal **2-** **3-**		
1ª avaliação	2ª avaliação	3ª avaliação
4- **Coordenação grafo-manual**		
III- Desenvolvimento Verbal		
1ª avaliação	2ª avaliação	3ª avaliação
1- **Raciocínio Verbal**		
1ª avaliação	2ª avaliação	3ª avaliação
2- **Fluência Verbal**		
1ª avaliação	2ª avaliação	3ª avaliação
IV- Áreas Mnemônicas		
1- **Memória Visual**		

Tabela 3: Análise do desenvolvimento de aprendizagem (continua).

2- Memória Verbal e Numérica		
1ª avaliação	2ª avaliação	3ª avaliação
V- Desenvolvimento socioemocional		
1ª avaliação	**2ª avaliação**	**3ª avaliação**

Fonte: Referencial sobre avaliação da aprendizagem de Alunos com Necessidades Especiais. (p. 60, 2008)

A parte seguinte trata das áreas especificas das expectativas curriculares em cada área do conhecimento. Áreas curriculares do 1º ao 5º ano: a partir das expectativas de aprendizagem geral e conta com os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, Natureza e Sociedade, Artes e Educação Física. Este não demonstraremos aqui as tabelas específicas, mas pode ser encontrada no RAADI, 2008 da página 63 à 121.

No momento do preenchimento o professor deve avaliar o cumprimento ou não das situações de aprendizagem das expectativas curriculares do aluno, não deseja-se que este crie uma situação de avaliação, mas que avalie no decorrer de suas aulas, utilizando-se de observação e registros cotidianos (diário de classe, portfólio, cadernos, atividades realizadas; ou não, etc.), para isso o professor deverá anotar a condição do aluno em cada uma das expectativas, utilizando-se do seguinte código:

RS – realiza satisfatoriamente

RP – realiza parcialmente

CA – realiza com ajuda

NAG – conteúdo não apresentado ao grupo

NAA – conteúdo não apresentado ao aluno

NR – não realiza

Com a análise correta desse documento preenchido, é possível que o professor avalie os pontos fortes e os fracos do aluno e trace novas estratégias de ensino. Ele também pode avaliar as características individuais da criança, descobrindo assim qual a área que o aluno pode se destacar, mesmo quando precisa de ajuda para realizar a tarefa proposta.

TRAJETÓRIA METODOLÓGICA
MÉTODO
PARTICIPANTES

A proposta inicial desse estudo era analisar 10 professores (2 de cada DRE, sendo 1 de ciclo I e 1 de ciclo II), distribuídos pelas DREs de Itaquera, Guaianazes, São Miguel, São Mateus e Penha. Porém, foram necessárias modificações no número de amostras por Dre analisada, visto que alguns não entregaram as pesquisas, portanto o estudo foi realizado da seguinte forma:

1 professor da DRE de São Matheus, Ciclo 2;

1 professor da DRE de São Miguel, Ciclo 1;

2 professores da DRE Penha, sendo 1 de Ciclo 1 e 1 do Ciclo 2;

2 professores de Guaianazes, sendo 1 de Ciclo 1 e 1 do Ciclo 2;

4 professores da DRE de Itaquera, sendo: 2 de Ciclo I e 2 do Ciclo 2;

Mesmo tratando-se do RAADI I, foram escolhidos professores de Ciclo 2 para que pudéssemos avaliar o nível de informações repassadas ao Ciclo seguinte, já que uma das propostas do RAADI é acompanhar a vida escolar da criança, portanto nada mais natural de que os professores do Ciclo 2 recebam e compartilhem com seus pares as informações contidas no RAADI I.

Os resultados dessa pesquisa serão

apresentados por meio de gráficos quantitativos.

MATERIAIS

Para realização foi utilizado um questionário contendo 23 perguntas.

PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

Para realização desta pesquisa foram entregues 2 questionários para os representantes de cada DRE. Após respondidos, os questionários foram analisados e os gráficos e tabelas gerados. Não foram entregues todos os questionários, dessa forma, fez-se necessária a modificação da linha de análise de dados, que não serão mais apresentados por Diretoria Regional Educação (DRE), e sim por caráter geral dos analisados.

CRONOGRAMA

Levantamento Bibliográfico: Março e Abril.

Leitura e Fichamento de Obras: Maio.

Coleta e Seleção de Dados (envio da pesquisas para os colegas de turma): Junho e Julho.

Revisão Bibliográfica: Agosto.

Análise do Material: Setembro.

Elaboração preliminar do Texto: Agosto.

Entrega ao Orientador: Outubro e Novembro.

Revisão e Redação Final: Outubro e Novembro.

DOS CONHECIMENTOS SOBRE O RAADI - I

Uma questão a ser discutida era quantos professores pesquisados já tiveram alunos com deficiência intelectual em sua sala de aula, e quantos conhecem o RAADI - I, da amostra analisada, pode-se constatar que 9 professores já tiveram alunos com deficiência intelectual e somente um ainda não teve. Desses 5 conhecem o RAADI e 5 desconhecem o documento.

Das questões 10 a 12, foi verificado como o professor encara o processo de avaliação dos alunos com ou sem deficiência intelectual, foram separados por suas categorias processual e finalidade:

Denomina-se processual: quando o processo é valorizado também, ou seja, analisa-se todas as respostas do aluno, contando com participação, verificação de avanços do aluno e todos os tipos de registros utilizados.

Denomina-se finalidade: quando o professor encara a avaliação somente como resultado do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, valoriza-se apenas o produto final, sem contar com o processo.

Dos pesquisados 4 professores compreendem a avaliação como processual, 5 como finalidade e 1 não respondeu à questão. Já na área da deficiência intelectual (Q.11), 7 compreendem como processual e 3 como finalidade.

Na questão 12 (Q. 12 - Instrumentos de avaliação para alunos sem DI) e 4.2.4, (Instrumentos de avaliação para alunos com D.I) estão analisados o que nos remetem os instrumentos de avaliação utilizados pelos

professores da amostra. Finalidade: os instrumentos de avaliação são os formais, avalia-se somente provas e exercícios de fixação; Processual: os instrumentos de avaliação analisam todo o processo de ensino aprendizagem, como portfólios, provas, evolução do aluno com base nele mesmo.

DOS CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS DO RAADI - I

Nas questões Q. 19 e Q.22, foram analisados os conhecimentos dos professores sobre do RAADI, quantos de fato tiveram oportunidade de conhecer o documentos nas formações coletivas de professores (JEIF) e quantos o utilizam como um auxílio para a sua prática educacional.

Da amostra colhida, 7 professores tiveram a oportunidade de trabalhar com o RAADI em seus horários de formação, esse momento normalmente é propiciado pelo coordenador pedagógico da U.E. (unidade escolar) em questão. Dos professores da amostra acima, 8 consideram o RAADI como um instrumento que pode auxiliá-los em sua prática pedagógica e 2 acreditam que esse documento não acrescenta em nada na prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo foi concluído, observou-se que os professores foram apresentados ao material e conhecem sua funcionalidade, porém, no cotidiano escolar - mesmo conhecendo a ferramenta-, esta não é utilizada como norteadora do trabalho docente.

É necessário operacionalizar o RAADI, aproximar o professor do material, mostrando que não se trata apenas de mais um documento a ser preenchido, mas de um norteador para o trabalho com o aluno NEE.

ELLEN CRISTINA TAVARES GALVÃO MIRANDA

Graduação em LETRAS, pela Faculdade Centro Universitário Metropolitano de São Paulo (2010); Especialista em Educação Especial - DI pela Universidade Estadual paulista Júlio de Mesquita - Unesp (2012); Professora de Ensino Fundamental II - Língua Portuguesa - na EMEF Neuza Avelino da Silva Melo.

REFERÊNCIAS

Atendimento Educacional especializado: Deficiência Mental. Formação de professores à distância. SEESP/SEED/MEC. Brasília/DF - 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_dm.pdf>. Acesso em 15 Jan. 2019;

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. Representações sociais sobre educação especial e deficiência: o ponto de vista de alunos deficientes e professores especializados. 2002, p.260-261. 323 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2002. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/102261>. Acesso em 19 Jan.2019.

OLIVEIRA, A.A.S. e CAMPOS, T.E. Avaliação em Educação Especial: o ponto de vista do professor de alunos com deficiência. Estudos em Avaliação Educacional. V.16, n.31, jan.\jun. 2005.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. Estratégias para o ensino inclusivo na área da deficiência intelectual: alguns apontamentos. In: MARQUEZINE, M. C.; MANZINI, E. J.; BUSTO, R. M.; TANAKA, E. D. O.; FUJISAWA, D. S. (Org.). Políticas públicas e formação de recursos humanos em educação especial. Londrina: ABPEE, 2009. p.69-82.

Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual/ Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2008.

Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual. Disponível em: http://portal.sme.

prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/8930.pdf. Acesso em 15 Jan. 2019.

Referencial sobre avaliação da aprendizagem de Alunos com Necessidades Especiais. Disponível em: http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/8898.pdf. Acesso em 15 Jan. 2019.

OLIVEIRA, A. A. S. Representações Sociais sobre Educação Especial e Deficiência: o ponto de vista de alunos deficientes e professores especializados. Marília, 2002, 325 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista.

PADILHA, A M.L. Práticas Pedagógicas na Educação Especial – a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental. Campinas, SP: Autores Associados, 2001

CONSTRUTIVISMO COMO PROJETO DE ALFABETIZAÇÃO: UM AGENTE FACILITADOR NO DIA A DIA DO PROFESSOR

RESUMO: Este artigo trata da importância da realização de projetos baseados no construtivismo como facilitador no dia a dia a de um professor alfabetizador. Aborda as questões relacionadas à evolução do desenvolvimento cognitivo e as mudanças que ocorrem de um estágio para o outro na construção do real na criança nas fases do processo do desenvolvimento mental, trata da evolução das fases de leitura e escrita e aponta as diferenças entre o indivíduo letrado e alfabetizado, pois o processo de construção da escrita é muito complexo. Na questão da proposta construtivista busca-se mostrar que o educador alfabetizador precisa nortear o seu trabalho de forma que consiga ajudar os seus alunos a realizarem suas construções, porque em qualquer projeto realizado é imprescindível que ocorram atividades significativas, nas quais os alunos possam estabelecer relações com seus conhecimentos anteriores. Nessas atividades, os intercâmbios sociais devem ser favorecidos, as discussões com os colegas e a socialização do conhecimento, pois a proposta construtivista entende que o processo de aprendizagem não deve ser solitário, ao contrário deve ocorrer num contexto social e na interdisciplinaridade tendo em vista a integração das disciplinas científicas, de seus conceitos, metodologia, procedimentos de seus dados e da organização do ensino.

Palavras-chave: Projetos; Construtivismo; Alfabetização; Interdisciplinaridade

INTRODUÇÃO

Refletir sobre a qualidade docente e compreender os processos evolutivos da alfabetização, nos leva a acreditar que os métodos tradicionais já se encontram ultrapassados e é de grande relevância que outras concepções norteiem o trabalho desenvolvido para atingir os objetivos propostos.

Um projeto baseado no construtivismo permite ao docente criar e recriar considerando o que cada aluno traz de bagagens e experiências que, para elas, possuem reais significados, tornando-se assim um agente facilitador ao professor.

É preciso uma melhor orientação dos docentes e demais profissionais da educação com relação ao ensino da linguagem oral e escrita através da utilização de projetos adaptados às diferentes situações-problema surgidas no decorrer da alfabetização, pois, a relação existente entre professor e aluno constitui o cerne do processo pedagógico. O educador, mesmo com a existência das novas tecnologias, é indispensável, pois o contato com o professor e o seu estímulo e orientação ajudam a desenvolver o senso crítico do aluno.

A presente pesquisa buscará compreender através de revisão bibliográfica, as concepções construtivistas, entender as fases de desenvolvimento cognitivo, as etapas do processo de leitura e escrita, a importância do uso de projetos no dia a dia de um professor alfabetizador e como o mesmo pode contribuir proporcionando qualidade de ensino. Para tanto se faz necessário, um embasamento teórico consistente e que dê subsídios para a elaboração do conteúdo desta pesquisa.

OS PROCESSOS EVOLUTIVOS DA ALFABETIZAÇÃO

A escola é um espaço social na construção de conhecimentos que forma seres capazes de adquirir e desenvolver novas competências.

O educador precisa ser um pesquisador em sala de aula, observar os avanços e as dificuldades apresentadas pelos alunos e induzi-los para que também sejam pesquisadores e que descubram fatos por meio da experimentação e os relacione com a vida cotidiana.

Segundo Vasconcellos (1995, p. 61) o educador deve ser “facilitador das relações e problematizador das situações. É indispensável que o educador domine o conteúdo [...] para saber onde é importante dar ênfase, relacionar, criar, selecionar e organizar [...]”.

Para alfabetizar é preciso organizar propostas didáticas eficazes, mas principalmente é imprescindível que a formação do educador tenha uma base teórica sólida, pois primeiramente é necessário entender como se dá a evolução do conhecimento das crianças.

Segundo Emília e Teberosky (1995), na Psicogênese da Língua Escrita, muitos adultos acreditam que a criança deva ser alfabetizada, no momento em que eles desejarem e não no momento em que ela é

capaz para tal tarefa, que é gradativa. Mesmo assim, há os educadores que pensam que ler e escrever na idade pré-escolar são simples e obrigatório.

Jean Piaget (1896-1980), suíço formado em Biologia, também se interessou por Psicologia. Suas primeiras publicações datam da década de 20, e tiveram viva repercussão. "[...], sobretudo a psicologia genética, que investiga o desenvolvimento cognitivo da criança desde o nascimento até a adolescência" (ARANHA, 1996, p.184).

Segundo Aranha, para Piaget, esse processo dinâmico supõe uma estrutura concebida como uma totalidade em equilíbrio. À medida que a influência do meio altera esse equilíbrio, a inteligência, que exerce função adaptativa por excelência restabelece a auto-regulação. (1996, p.185).

As mudanças mais significativas ocorrem na mudança de um estágio para o outro, o que foi analisado por Piaget (1990) ao descrever a construção do real na criança nas fases do processo do desenvolvimento mental.

Segundo Piaget, os quatro estágios (sensório-motor, intuitivo, das operações concretas e das operações abstratas) representam o desenvolvimento mental (inteligência e afetividade e consciência moral) desde o nascimento até a adolescência.

Ainda segundo Piaget (1990) o ser humano constrói o conhecimento desde o seu nascimento e Ferreiro (1992) segue a mesma linha aprofundando-se em como a criança constrói seu aprendizado no processo da leitura e da escrita.

Corroborando com o pensamento do processo de evolução do conhecimento, Vasconcellos (1995, p 58) acrescenta que:

[...] Não adianta o educador derramar um mundo de coisas sobre os educandos se eles não têm estruturas de conhecimento apropriadas. Apenas no estágio do pensamento formal (12/13 anos em diante), há maior capacidade de se acompanhar um ensino verbal. [...]

À teoria construtivista de Piaget, Emília Ferreiro acrescentou seus estudos no terreno da lingüística, a fim de compreender como a criança realiza a construção da linguagem escrita. Destaca também o fator social, afirmando que a língua escrita é fundamentalmente um objeto social e que não está distribuída democraticamente em todos os extratos da população (ARANHA, 1996, p.185). A criança necessita de informações para poder construir o seu conhecimento.

Muito antes de serem capazes de ler, no sentido convencional do termo, as crianças tentam interpretar os diversos textos que encontram a seu redor (livros, embalagens comerciais, cartazes de rua), títulos (anúncios de televisão, estória em quadrinhos, etc). (FERREIRO,1992, p 69).

A escolha de uma linha construtivista se deu devido ao estudo aprofundado da evolução das crianças no processo de leitura e escrita.

NÍVEIS DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

A capacidade de ler e escrever depende de compreender o funcionamento

da estrutura da língua e do modo como é usada em nossa sociedade. Segundo FERREIRO e TEBEROSKY (1995) o aluno é alguém que não está vazio: ele traz consigo seu conhecimento sobre a escrita, pois está em constante contato com ela em seu cotidiano.

[...] a escrita inicia-se muito antes do que a escola imagina, transcorrendo por insuspeitos caminhos. Que além dos métodos, dos manuais, dos recursos didáticos, existe um sujeito que busca a aquisição de conhecimento, que se propõe problemas e trata de solucioná-los, segundo sua própria metodologia [...] (FERREIRO; TEBEROSKY, 1995, p. 11).

Segundo Ferreiro & Teberosky (1995) na psicogênese da escrita e da leitura, a partir de dois anos a criança começa a deixar marcas no papel (garatujas). Após a fase de garatujas, a criança representa a escrita através de desenhos. De repente a passa a diferenciar o desenho da escrita e percebe que escrever não é desenhar, então começa uma nova fase. Cada fase é representada por um nível de construção do conhecimento.

É importante que o educador conheça esses níveis para poder identificar o nível em que seu aluno se encontra e só assim poderá adequar seu trabalhado para que cada aluno atinja os objetivos propostos.

"Na educação escolar, deve-se levar em conta uma dimensão fundamental do sujeito do conhecimento: a fase do desenvolvimento em que se encontra (e as respectivas operações mentais)." (VASCONCELLOS, 1995, p. 57).

Os níveis de construção do conhecimento Segundo Ferreiro e Teberosky (1995) são:

Nível Pré-Silábico 1: Representação da escrita através de rabiscos (garatujas). Nessa fase, a criança usa sempre os mesmos sinais gráficos, que podem ser letras ou outros símbolos. Neste período as crianças acham que os nomes das coisas têm relação com o seu tamanho - Realismo Nominal (coisas grandes escrevem grande; coisas pequenas, escrevem pequeno). Elas não separam os elementos das palavras, fazem sempre uma leitura global do que está escrito.

Nível Pré-Silábico 2: A forma de grafismo é mais definida e mais próxima das letras. É uma evolução do nível 1. Descobrem que coisas diferentes têm nomes diferentes e então imprime diferenças nas grafias das palavras, às vezes mudando apenas a ordem das letras. Se a grafia das coisas tem o tempo todo as mesmas letras, não pode ser lido ou interpretado.

A escrita pré-silábica 1 e 2 é realizada por crianças que ainda não compreendem o caráter fonético do sistema, mas exploram critérios que lhes permitem variar o repertório das letras ou a posição das mesmas sem modificar a quantidade.

Nível Silábico: A criança passa a compreender que o sistema é uma representação da fala, então passa a usar uma letra para representar cada sílaba.

Na fase silábica a atenção da criança está voltada para a fonetização da escrita que se inicia com o período pré-silábico e culmina no período alfabético. A criança começa a descobrir que as partes da escrita (suas letras) podem corresponder a outras

tantas partes da escrita (suas sílabas). Em primeira instância, escrevem sem que as letras tenham seu valor sonoro convencional. Com a evolução de hipóteses, as crianças começam a empregar nas escritas , uma vogal ou até uma consoante para representar uma sílaba.

Nível Silábico-Alfabético: Nesta fase a criança não domina o sistema alfabético, mas percebe a ineficácia do sistema simbólico. É um momento de transição, pois abandona a hipótese silábica e entra em conflito com a quantidade mínima de grafias e formas gráficas. Neste período surgem alguns problemas: o quantitativo, em que não basta uma letra por sílaba, mas também não se pode duplicar a quantidade de letras por sílabas; o qualitativo em que enfrentará os problemas ortográficos. A identidade do som não garante a identidade das letras, nem a identidade das letras, a de som (mesmo som – várias letras) Exemplo: xarope, chapéu.

Ao descobrir que uma letra por sílaba não garante a leitura, a criança procura acrescentar letras à escrita da fase anterior; começa então a grafar algumas sílabas completas, e outras incompletas (ainda representadas por uma letra só). Geralmente a sílaba completa é a primeira ou última da palavra. Sílabas com sonorização única podem ser escritas com uma única letra, exemplo: TAPT, onde o P e o T não necessitam da vogal E por estar subentendida.

Nível Alfabético: Ao chegar neste nível, pode-se considerar que o aluno atingiu a compreensão do sistema da representação da linguagem escrita. Ela percebe que a palavra escrita é constituída de subconjuntos de letras que não são sílabas. O aluno já é capaz de fazer análise sonora dos fonemas das palavras, porque descobre que cada letra corresponde a valores menores que a sílaba. A criança, neste nível, compreende e faz análises sobre a palavra que vai escrever.

As passagens destes níveis são feitas de forma natural. Não existem correspondências prefixadas (idade/ nível de escrita/ série escolar). porém, a evolução na leitura e escrita dependerá dos estímulos que lhes serão oferecidos.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

O termo alfabetização, entendido como a simples aquisição do código escrito, não dá conta de explicar todos os aspectos que envolvem o uso da escrita, pois não supõe o que os sujeitos conseguem fazer com a escrita. Foi justamente para isso que surgiu recentemente nessa área de estudo o termo letramento.

O termo alfabetização pode ser compreendido como a simples aquisição do código escrito, não dando conta de explicar todos os aspectos que envolvem o uso da escrita, pois não supõe o que os sujeitos conseguem fazer com ela.

A palavra “letramento” não está ainda dicionarizada. Para Kleiman (2002), o termo letramento refere-se exatamente ao impacto da escrita sobre os sujeitos. É possível definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos. (KLEIMAN, 2002, p.17).

A criança alfabetizada sabe ler e escrever, já a letrada sabe utilizar as habilidades de leitura e escrita. Para alfabetizar e letrar uma criança, a ação pedagógica deve garantir atividades e experiências em situações que envolvam a leitura e a escrita. É preciso que a criança perceba as funções da escrita e sinta-se inserida num contexto equivalente ao seu cotidiano extra-escolar.

O conceito de letramento nos obriga então, a repensar o papel da escola, pois mostra porque não basta somente ensinar a decifrar o código da escrita: é preciso ensinar, fazer uso da leitura e da escrita, isto é, é preciso fazer com que os sujeitos incorporem novas práticas letradas às suas vidas.

A IMPORTÂNCIA E A PRÁTICA DO PROJETO

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p. 36) caracterizam o novo educador: um mediador, um facilitador da aprendizagem e não apenas um transmissor. A aprendizagem, assim como a avaliação da aprendizagem, deverá ser processual, respeitando as múltiplas inteligências do aluno.

Para que isto ocorra satisfatoriamente, é importante que o educador esteja baseado num criterioso projeto a ser posto em prática.

A característica básica de um projeto é que ele tem um objetivo compartilhado por todos os envolvidos, que se expressa num produto final em função do qual todos trabalham. Além disso, os projetos permitem dispor do tempo de uma forma flexível, pois o tempo tem o tamanho necessário para conquistar o objetivo: pode ser de alguns dias ou de alguns meses. Quando são de longa duração têm ainda a vantagem adicional de permitir o planejamento de suas etapas com os alunos. São ocasiões em que eles podem tomar decisões sobre muitas questões: controlar o tempo, dividir e redimensionar as tarefas, avaliar os resultados em função do plano inicial, etc. (BRASIL, 1998, P.45)

Os projetos são iniciativas diversificadas a partir do conhecimento e questionamento da realidade, o que gera o aprendizado de conceitos e de valores. A redescoberta de valores consiste em permitir ao ser humano que compreenda o complexo problema de adaptação do homem às condições de vida na terra de forma a tornar exeqüíveis ações de intervenção na realidade com o intuito de aumentar a eficiência escolar, eliminando a pedagogia do desânimo, da descrença, da repetência, da evasão, dando lugar à pedagogia da busca, do desafio, do encontro, da esperança, do afeto, da realização e da transformação.

Vasconcellos, afirma que:

A meta a ser alcançada e desenvolvida é a prática pedagógica significativa. Dialeticamente, o professor deve confrontar realidade e objetivo, visando a realização de uma prática consciente, ativa e transformadora, que supere o viés reprodutivista [...] ou idealista [...]. (1995, p. 62)

As escolas, apesar de estarem buscando novos caminhos, ainda têm encontrado muitas dificuldades no processo ensino-aprendizagem, principalmente no

que se refere à construção da linguagem oral e escrita. Porém, é válido lembrar que muitos estudos e documentos, tem visado à melhoria da qualidade do processo educacional. Sendo assim, estão sendo realizados muitos projetos e práticas em sala de aula que têm explorado muitas teorias e buscado transformá-las em uma nova realidade.

Esse projeto deve ser entendido como um processo que inclui a formulação de metas e meios, segundo a particularidade de cada escola, por meio da criação e da valorização de rotinas de trabalho pedagógico em grupo e da co-responsabilidade de todos os membros da comunidade escolar, para além do planejamento de início de ano ou dos períodos de "reciclagem". (BRASIL, 1997, p.35)

Os parâmetros curriculares sugerem organizações didáticas e seqüências de atividades e exercícios, organizados de modo a permitir que os alunos possam apropriar-se das características discursivas e lingüísticas dos gêneros estudados. É sugerida uma relação entre a organização didática alternativa e o material didático para um conjunto de aulas, organizadas de maneira sistemática em torno de uma atividade.

Sendo assim, há várias vantagens pedagógicas na organização por projetos, tais como: flexibilização do tempo; o compromisso e o envolvimento do aluno com as atividades e com a própria aprendizagem; a inter-relação necessária entre as práticas de uso da linguagem e de reflexão sobre a linguagem; e seu caráter interdisciplinar e a possibilidade que apresentam de tratamento dos temas transversais.

O planejamento permite buscar formas adequadas e racionais para se alcançarem os objetivos desejados, o que não determina caminho único, rígido, dogmático, mas a busca de rotas facilitadoras para o alcance dos objetivos propostos.

Segundo Vasconcellos (1995, p. 60,) um objetivo bem formulado ajuda na elaboração da estratégia de ação, alem de servir de critério para se saber em que medida foi alcançado.

Interdisciplinaridade é uma nova atitude frente à questão do conhecimento, de abertura para a compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender. Exige, portanto, uma profunda imersão no trabalho cotidiano, na prática. A interdisciplinaridade pauta-se por uma ação em movimento. Esse movimento pode ser percebido em sua natureza ambígua, tendo a mudança e a incerteza como pressupostos.

Para haver a efetivação da interdisciplinaridade é preciso o desenvolvimento da sensibilidade. Uma formação adequada no entender e esperar, um desenvolvimento criativo e imaginativo A integração é, uma organização das disciplinas num programa de estudos onde exista uma integração das mesmas. Não é com a fusão de conteúdos e métodos que teremos uma interdisciplinaridade. Interação de conhecimento é uma condição para a efetivação da interdisciplinaridade, visando a novos questionamentos, novas buscas. Integração é a transformação da própria realidade.

Todo projeto interdisciplinar nasce de um "lócus" bem delimitado. Portanto, é

fundamental contextualizar-se para poder conhecer. A contextualização exige uma recuperação da memória em suas diferentes potencialidades.

Segundo Moço (2011, p. 52) [...] "Um bom projeto é aquele que indica intenções claras de ensino e permite novas aprendizagens relacionadas a todas as disciplinas envolvidas". Ainda para este autor, projeto:

[...] é um tipo de organização e planejamento do tempo e dos conteúdos que envolve uma situação-problema. Seu objetivo é articular propósitos didáticos (o que os alunos devem aprender) e sociais (o trabalho tem um produto final, como um livro ou uma exposição, que vai ser apreciado por alguém). Além de dar um sentido mais amplo às práticas escolares, o projeto evita fragmentação dos conteúdos e torna a garotada corresponsável pela própria aprendizagem. [...] (MOÇO, 2011, p. 50).

Os projetos são excelentes situações para que os alunos exerçam a prática da leitura e da escrita e produzam textos de forma contextualizada. Cabe ao professor, por meio da intervenção pedagógica, promover a realização de aprendizagem com o maior grau de significado possível, estabelecendo alguma relação entre o que se pretende conhecer com as possibilidades de observação, reflexão e informação que a criança já possui.

O professor deve ter propostas claras sobre o que, quando e como ensinar e avaliar, a fim de possibilitar o planejamento de atividades de ensino para a aprendizagem de maneira adequada e coerente com seus objetivos. É a partir dessas determinações que o professor elabora a programação diária de sala de aula e organiza sua intervenção de maneira a propor situações de aprendizagem ajustadas às capacidades cognitivas dos alunos. (BRASIL,1997,p.39)

Ainda, segundo Vasconcellos (1995, p. 35),

[...] A colocação da prática social como perspectiva para o processo de conhecimento é importante para o professor ter consciência que seu papel primeiro não é cumprir programa, não é dar determinado rol de conteúdos: antes de mais nada, seu papel é ajudar os alunos a entenderem a realidade em que se encontram, tendo como mediação para isto os conteúdos. [...] O papel do professor, portanto, é ajudar a mediação aluno-conhecimento-realidade. [...].

Os projetos devem conter: diagnósticos, objetivos, planejamento, estratégias e avaliação. Os projetos devem ser coerentes com os diagnósticos e objetivos; devem prever ações que assegurem mudanças e apresentar cronograma detalhado de atividades. (QUEIROZ, BRAGA E LEICK, 2001).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se com este artigo que os métodos tradicionais já não satisfazem as exigências educacionais de nossa época. Por isso, o educador precisa refletir sobre aspectos cognitivos, idéias e conceitos do mundo que nos cerca e como ocorre o complexo processo de construção da leitura e da escrita. As teorias construtivistas

buscaram caminhos para dar conta desta complexidade.

Foi destacado que o termo alfabetização não está dando conta de explicar os aspectos que envolvem o uso da escrita, pois não supõe o que as pessoas podem fazer com ela. O termo letramento começou a ser usado em meios acadêmicos visando a separar estudos sobre o impacto social da escrita nos estudos sobre alfabetização.

O tema deste trabalho vem ao encontro dessas considerações, comprovando que o educador deve ser um profissional criativo sobre sua ação e que deve ter propostas claras sobre o que, quando e como ensinar e avaliar, de forma que possibilite o planejamento de atividades de ensino para a aprendizagem de maneira adequada e coerente com os objetivos educacionais que se pretende atingir.

Partindo dessas determinações, o professor poderá elaborar suas aulas através de projetos e organizar a sua intervenção de maneira a propor novas situações de aprendizagem que devem estar sempre ajustadas às capacidades dos alunos.

Conclui-se com essa pesquisa que a alfabetização é conseguida com muita dedicação, criatividade, jamais improvisando, a não ser para atender uma situação inusitada, o que será um objeto de reflexão e uma posterior elaboração de um novo projeto de pesquisa.

ADRIANA AMBROSIO

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Educacional da Lapa - FAEL (2011); Professor de Educação Infantil - na EMEI Caio Graco da Silva Prado

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. História da educação. São Paulo: Moderna, 1996.

BRASIL. SEF - Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. MEC. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998. FERREIRO, Emília. Alfabetização em processo. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

_____; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KLEIMAN, Ângela B. (Org.). Os significados do letramento. São Paulo: Mercado Das Letras, 2002.

MOÇO, Anderson. Tudo o que você sempre quis saber sobre projetos. Nova Escola, nº 241, p.1-14, abril de 2011. Disponível em: http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/14-perguntas-respostasprojetos-didaticos-626646.shtml . Acessado em: 18/12/2018

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança - imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: LTC, 1990.

QUEIROZ, Tânia D.; BRAGA, Márcia M.V.; LEICK, Elaine P. Pedagogia de projetos interdisciplinares. São Paulo: Editora Rideel, 2001.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Construção do conhecimento em sala de aula. São Paulo: Libertad, 1995.

HISTÓRIA DA HUMANIDADE: A ARTE DE FORMA LÚDICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO: Este trabalho discute a importância de se estudar a Arte para o desenvolvimento da criança na Educação Infantil. Foi elaborado e escrito a partir de referências bibliográficas e práticas vivenciadas na docência em Arte. Apresenta abordagens históricas relativas à área de estudo e suas mudanças ao longo dos séculos, das dificuldades enfrentadas pelos docentes por falta de preparo ou formação continuada, dos papéis da escola para dar subsídios a seus professores, da exploração lúdica e sugestões de como devemos trabalhar com esse tema a partir de reproduções de épocas e artistas mais marcantes em cada período. Daremos um enfoque cronológico, captando a essência de cada assunto, desde a arte primitiva, com extrema simplicidade e fantasia, o qual deve ser transmito com riqueza para nossas crianças.

Palavras-chave: Arte; Educação Infantil; Professor; Escola.

INTRODUÇÃO

Segundo Radespiel (2003), a educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas por meio dele, o aluno amplia sua sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação. Aprender arte não envolve, basicamente, fazer trabalhos artísticos, apreciar e refletir sobre eles. Envolve também, conhecer, apreciar e refletir sobre as formas da natureza e sobre as produções artísticas individuais e coletivas de distintas culturas e épocas.

De acordo com os PCN's (1998), uma constante da história da arte é a representação da figura humana. As obras de arte que apresentam as relações humanas existem nas mais variadas formas: pintura, gravura, escultura, canções sobre heróis e heroínas, cinemas, peças de teatro. Por meio da apreciação dessas obras os alunos podem refletir e expressar-se sobre diferenças sexuais, diferenças de atitudes, valores e inter-relações humanas. A esse respeito podem ser pensados criticamente os conceitos e preconceitos que se manifestam sobre: semelhanças e diferenças nas preferências e nas rejeições relativas ao gosto e escolhas pessoais, por exemplo: de vestuários, embelezamentos, manifestações corporais de homens e de mulheres, em diversas idades, etnias e épocas, presentes na arte e no cotidiano.

Ainda segundo os PCN's (1998), o tema pluralidade cultural tem relevância especial no ensino de arte, pois permite ao aluno lidar com a diversidade de modo positivo na arte e na vida. Na sala de aula inter-relacionam-se indivíduos de diferentes culturas que podem ser identificados pela etnia, gênero, idade, locação geográfica, classe social, ocupação, educação, religião.

Nessa perspectiva, o texto está dividido em cinco (5) itens, uma breve introdução, com uma redação revelando nosso interesse por um tema da mais absoluta relevância para a educação brasileira, pública ou particular. Em seguida, a história contextualiza a abordagem do tema, faz uma breve retrospectiva de programas políticos pedagógicos, e ideias de pensadores que marcaram até o momento a educação brasileira. Nessa perspectiva, com todo nosso respeito aos pesquisadores e estudiosos, em seguida fizemos algumas humildes sugestões, que mais revelam nossas experiências e expectativas, do que necessariamente indagações pautadas em leituras ou pesquisas.

Por fim, a percepção que essa breve pesquisa, as leituras, as aulas dos nossos mestres, as reflexões e as discussões permitiram que criássemos algumas considerações, que por hora chamamos de finais. E, em respeito aos professores, aos pensadores, aos pesquisadores e aos estudantes como um todo, registramos as referências bibliográficas.

UM POUCO DE HISTÓRIA

O estudo pluriculturalista considera como os diversos grupos culturais encontram um lugar para arte em suas vidas, entendendo

que tais grupos podem ter necessidades e conceitos de arte distintos. O sentido pluriculturalista amplia a discussão sobre a função da arte e o papel do artista em diferentes culturas, assim como o papel de quem decide o que é arte e o que é arte de boa qualidade. Essas discussões podem contribuir para o desenvolvimento do respeito e reconhecimento de diferenças.

O pluriculturalismo no ensino da arte tem como objetivos: promover o entendimento de cruzamentos culturais pela identificação de similaridades, particularmente nos papéis e funções de arte, dentro e entre grupos culturais; reconhecer e celebrar a diversidade étnica e cultural em arte e em nossa sociedade, ao passo que também se potencializa o orgulho pela herança cultural em cada indivíduo, seja ela resultante de processo de erudição ou de vivências do âmbito popular, folclórico ou étnico; possibilitar problematizações acerca do etnocentrismo, estereótipos culturais, preconceitos, discriminação e racismo nas ações que demarcam os eixos da aprendizagem; destacar a relevância da informação para a flexibilização do gosto e do juízo acerca de outras culturas, dentre outros.

Desenvolvendo essa proposta na escola, o educador estará preparando seus alunos, exercitando continuamente a imaginação; o desenvolvimento do pensamento artístico e a percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido a experiência humana, o aluno desenvolverá sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por eles e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas.

O professor precisa trabalhar a percepção de qualidades estéticas criando formas de ensinar os alunos a perceberem as qualidades das formas artísticas e o seu papel é o de propiciar a flexibilidade da percepção com perguntas que favoreçam diferentes ângulos de aproximação das formas artísticas: aguçando a percepção, incentivando a curiosidade, desafiando o conhecimento prévio, aceitando a aprendizagem informal que os alunos trazem para a escola e, ao mesmo tempo, oferecendo outras perspectivas de conhecimento. (PCN´s, 1998, p.98).

De acordo com Radespiel (2003), é no transcorrer da pré-escola e do ensino fundamental que o aluno poderá desenvolver sua competência artística e estética nas diversas modalidades da área da Arte (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro), tanto para produzir trabalhos pessoais e grupais, quanto para que possa, progressivamente, apreciar, desfrutar, valorizar e julgar os bens artísticos de distintos povos e culturas produzidos ao longo da história na contemporaneidade.

Sabemos que os artistas, como todas as pessoas, primeiro tomam conhecimento, assimilam e memorizam. Então, quanto maior for à riqueza de conceitos que assimilamos maior será a nossa possibilidade de nos manifestar e produzir.

Entretanto, trabalhar a História da Humanidade contada pela arte não é de forma alguma querer antecipar o estudo da História, e sim colocar a criança em contato

com o ótimo, com aquilo que a humanidade produzir de mais bonito e interessá-la no estudo da história.

Acompanhando ainda as orientações retiradas dos PCN's (1998), aprender arte é desenvolver progressivamente um percurso de criação pessoal cultivado, ou seja, mobilizado pelas interações que o aluno tem no ambiente natural e sociocultural. Tais interações são realizadas: com pessoas que trazem informações para o processo de aprendizagem (outros alunos, professores, artistas, especialistas); com obras de arte (acervos, mostras, apresentações, espetáculos), com motivações próprias e do entorno natural; com fontes de informação e comunicação (vídeos, reproduções, internet, etc.), com os próprios trabalhos e dos colegas.

Fazer arte e pensar sobre o trabalho artístico que realiza, assim como pensar sobre a arte que vem sendo produzida na história, pode garantir ao aluno uma aprendizagem contextualizada em relação aos valores e modos de produção artística nos diversos meios socioculturais. (PCN's, 1998, p.44).

Ensinar arte em consonância com os modos de aprendizagem do aluno não significa isolar a escola da informação social e, ao mesmo tempo, garantir ao aluno a liberdade de imaginar e edificar propostas artísticas pessoais ou grupais. Nesse contexto, o aluno aprende com prazer a investigar e compartilhar sua aprendizagem com colegas e outras pessoas, ao relacionar o que aprende na escola com o que se passa na vida social de sua comunidade e de outras.

Assim, aprender arte com sentido está associado à compreensão daquilo que é ensinado. Para tanto, os conteúdos de arte precisam ser transpostos didaticamente de maneira adequada. Não precisam ser ensinados obrigatoriamente do mais simples para o mais complexo ou do geral para o específico, mas sua ordem precisa considerar os conhecimentos anteriores dos alunos e seu nível de desenvolvimento cognitivo.

Diante de uma obra de arte o espectador pode realizar interpretações que têm tanto a dimensão subjetiva como a objetiva. Isso ocorre durante um processo que se relacionam as imagens da obra do artista e a experiência do apreciador.

Em síntese, a obra de arte pode significar coisas diferentes, resultantes da experiência de apreciação de cada um. Além da objetividade da obra, revelada em forma de alegoria, de formulação crítica, de identificação ideológica, de elaboração poética ela ganha outros significados no contato com cada espectador. (PCN's, 1998, p.33).

Com base ainda na pesquisa retirada dos PCN's (1998), entende-se que em uma obra de arte, intuição, raciocínio e imaginação atuam tanto no artista quanto no espectador. A experiência rege o processo de conhecimento da arte, ou seja, a compreensão estética e artística.

REFLEXÕES, FATOS E IDEIAS

Ainda com base nos PCN's (1998), o processo de conhecimento advém, então, de significações que partem da percepção das qualidades de linhas, texturas, cores, sons, movimentos, temas, assuntos, apresentados

e/ou construídos na relação entre obra e receptor. As significações não estão, portanto, apenas na obra, mas nas interações de natureza perspectiva e imaginativa entre a obra e o receptor.

Seguindo ainda as orientações dos PCN's (1998), a cultura e a personalidade do artista podem ser apreciadas na obra de arte: aquilo que é percebido, selecionado, destacado, organizado pelo artista transforma-se em uma construção observável cujo resultado é expresso na obra de arte. O motor que organiza esse conjunto é a sensibilidade, a intuição, a imaginação, os conhecimentos, a emoção, que desencadeiam o dinamismo criador do artista. A obra que provoca impacto no apreciador faz ressoar dentro dele, o movimento que propicia novas combinações significativas entre as suas imagens internas em contato com as imagens da obra de arte.

Nos dois casos, tanto no artista como no apreciador, a obra de arte favorece o conhecimento de si e do mundo, por intermédio de uma síntese criadora.

A imaginação criadora permite ao ser humano conceber situações, fatos ideias e sentimentos que se realizam como imagens internas, a partir da articulação da linguagem. Essa capacidade de formar imagens acompanha a evolução da humanidade e o desenvolvimento de cada criança e adolescente. Visualizar situações que não existem abre o acesso a possibilidades que estão além da experiência imediata. (PCN's, 1998, p.34).

De acordo com Buoro (2000) a imaginação criadora antecede a razão e predomina em toda ação infantil. Por esse motivo, percebemos a criança desde pequena, como um ser potencialmente criativo e imaginativo. Por meio do jogo simbólico, da fantasia, da imaginação criadora, ela compreende o mundo e a si mesma, acumulando na memória, um repertório próprio de conhecimento e de formas visuais.

A emoção é movimento, a imaginação dá forma e densidade à experiência de perceber, sentir e pensar, criando imagens internas que se combinam para representar essa experiência. A faculdade imaginativa está na raiz de qualquer processo de conhecimento, seja científico, artístico ou técnico. A flexibilidade é o atributo característico da atividade imaginativa, pois é o que permite exercitar inúmeras composições entre imagens, para investigar possibilidades e não apenas reproduzir relações conhecidas.

No caso do conhecimento artístico, o domínio do imaginário é o lugar privilegiado da sua atuação: é no terreno das imagens (forma, cor, som, gesto, palavra, movimento) que a arte realiza sua força comunicativa.

A imaginação e a imagem são elementos indispensáveis na apreensão dos conteúdos, possibilitando que a aprendizagem estética se realize nos meios de conhecer de cada aluno e na materialidade da linguagem artística. (PCN's, 1998, p. 35).

COMO TRABALHAR A HISTÓRIA DA HUMANIDADE CONTADA POR MEIO DA ARTE

A história da humanidade contada por meio da arte deve ser trabalhada no decorrer

de um ano e da maneira mais lúdica possível contando com extrema simplicidade uma interessante história para as crianças de da Educação.

Em virtude do assunto, é de suma importância que a instituição de ensino trabalhe em cima das reproduções das épocas e os artistas mais marcantes seguindo uma sequência lógica no tempo. Isso ajudará a criança a entender a época e o espaço em que aconteceram os fatos da história da humanidade, pois mesmo a escola não dando conta de ensinar todos os conteúdos da arte, ela precisa garantir um determinado conjunto de informações de maneira cronológica no tempo que possibilite o aluno ter base suficiente para seguir conhecendo.

O professor deve simplificar resumir, captar a essência e adaptar o assunto de acordo com a capacidade das crianças, de modo que o "brincar de aprender" seja a bússola que orientará todos os conceitos e fatos, pois todos os personagens serão apresentados por meio de brincadeiras.

A História da Arte divide-se em seis períodos, sendo eles: a arte pré-histórica, arte antiga, arte medieval, arte na idade moderna, arte moderna e arte contemporânea e cada um desses períodos são divididos em vários outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A arte é um conhecimento que permite a aproximação entre indivíduos, mesmo os de culturas distintas, pois favorece a percepção de semelhanças e diferenças entre culturas, expressas nos produtos artísticos e concepções estéticas, em um plano diferenciado da informação discursiva. Ao observar uma dança indígena, um estudante morador da cidade estabelece um contato com o indígena que pode revelar mais sobre o valor e a extensão de seu universo do que apenas uma explanação sobre os ritos nas comunidades indígenas. E vice-versa.

Nessa perspectiva, a arte na escola tem uma função importante a cumprir. Ela situa o fazer artístico dos alunos como fato humanizado, 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 os sentidos.

É importante que os alunos compreendam o sentido do fazer artístico, ou seja, entendam que suas experiências de desenhar, cantar, dançar, dramatizar, etc. não só atividades que visam distraí-los da "seriedade'' das outras áreas. Sabe-se que, ao fazer e conhecer arte, o aluno percorre trajetos de aprendizagem que propiciam conhecimentos específicos sobre sua relação com o mundo. Além disso, desenvolve potencialidades (como percepção, observação, imaginação e sensibilidade) que podem contribuir para a consciência do seu lugar no mundo e para a compreensão de conteúdos das outras áreas do currículo. (PCN's, 1998, p.43).

Cada obra de arte é, ao mesmo tempo, produto cultural de uma determinada época e criação singular da imaginação humana, cujo sentido é construído pelos indivíduos

com base em sua experiência.

Por isso, uma obra de arte não é mais avançada, mais evoluída, nem mais correta do que outra qualquer, mas tem a qualidade de concretizar uma síntese que suscita grande número de significado.

As formas artísticas apresentam uma síntese subjetiva de significações construídas em imagens poéticas (visuais, sonoras, corporais, ou de conjunto de palavras, como no texto literário ou teatral). Não se trata de um discurso linear sobre objetos, fatos, questões, ideias e sentimentos. Antes, a forma artística é uma combinação de imagens que são objetos, fatos, questões, ideias e sentimentos, ordenados pela objetividade da matéria articulada à arte do imaginário.

O artista desafia as coisas como é para revelar como poderiam ser segundo certo modo de significar o mundo. A produção do artista propicia um tipo de comunicação em que inúmeras significações se condensam na combinação de determinados elementos e conceitos, específicos de cada modalidade artística.

Em conjunto com as outras áreas de conhecimento trabalhadas na escola, na área de Arte podem-se problematizar situações em que os alunos tenham a oportunidade de perceber a multiplicidade de pensamentos, ações, atitudes, valores e princípios, relacionados, à ética; saúde; meio ambiente; trabalho; pluralidade cultural, além de outros temas locais definidos na organização escolar. Para os temas transversais na área de Arte, deve-se ainda levar em consideração as especificidades da área, procurando nos conteúdos aspectos que os integrem a ela. É preciso ressaltar, ainda, que a elaboração e apreensão de noções, princípios e valores pelos alunos sobre as práticas de arte e questões emergentes do processo sociocultural se fazem na interação com os professores. (PCN´S, 1998).

Abordar ética no ensino e aprendizagem de Arte é, sobretudo, tratar de relação entre ética e estética. O conhecimento estético dos alunos e professores desenvolve-se em um complexo processo de elaboração no qual estão presentes as experiências pessoais fundamentadas na vida cultural; o desenvolvimento desse processo contribui para as práticas artísticas.

O professor precisa conhecer a História da Arte para poder escolher o que ensinar, com objetivo de que os alunos compreendam que os trabalhos de arte não existem isoladamente, mas relacionam-se com as ideias e tendências de uma determinada época e localidade. A apreensão da arte se dá como fenômeno imerso na cultura, que se desvela nas conexões e interações existentes entre o local, o nacional e internacional.

É de suma importância que esse trabalho nas atividades de apreciação de obras, informações sobre artistas e diferentes períodos, o professor busque formas de manter vivo o interesse dos alunos, construindo junto com eles a surpresa, o mistério, o humor, o divertimento, a incerteza, a questão difícil, como ingrediente essencial dessas atividades.

A escola não dará conta de ensinar todos os conteúdos de Arte, mas precisa garantir um determinado conjunto que possibilite ao aluno ter base para seguir conhecendo.

Por isso, a importância de o professor propiciar um clima de trabalho em que a curiosidade, o constante desafio perceptivo, a qualidade lúdica e a alegria estejam presentes junto com a paciência, a atenção e os esforços necessários para a continuidade do processo da história da humanidade contados a luz da arte.

Se as crianças têm uma capacidade tão grande de assimilar e se as manifestações artísticas são tão importantes para o desenvolvimento, por que não transmitir essas informações inserindo-as de maneira lúdica, o belo e a arte na vida de nossas crianças.

Esse estudo, sobretudo, deve fazer parte da finalidade de nosso trabalho como educadores criando possibilidades para o pleno desenvolvimento das nossas crianças tratando esse assunto tão complexo de uma forma interessante e convincente.

Desta forma, devemos simplificar resumir, captar a essência e adaptá-las para a capacidade da criança; no qual o famoso "Brincar de aprender" será a bússola que orientará todos os conceitos, os fatos e todos os personagens serão apresentados por meio de brincadeiras.

Esse assunto, esse trabalho de mostrar a História da Humanidade contada por meio da Arte é de extrema importância porque é a nossa história. Aliás, uma história muito interessante. E quem conhece o próprio passado entende muito melhor o presente e se prepara melhor para planejar o futuro.

Na nossa vida não podemos ser bonecos dirigidos, precisamos ser protagonistas da nossa história, do nosso futuro, e como educadores devemos desenvolver esta iniciativa e independência nos nossos alunos. Por isso, a história deve ser a grande mestra e conselheira das nossas decisões!

O desenvolvimento artístico, o bom gosto e a sensibilidade poética se desenvolvem em contato com a arte. Todos os grandes artistas se desenvolveram na escola e na convivência com outros artistas, tanto que todos os artistas foram influenciados por fatos do seu tempo.

O conhecimento dos estilos, tendências e a assimilação das técnicas permitiram que os artistas tivessem condição de criar estilos e técnicas pessoais proporcionando a evolução da arte.

É possível que no meio das nossas crianças haja um ou outro gênio, mas devemos trabalhar para desenvolver esse potencial de cada um. Para que cada um seja independente com espírito de iniciativa e com capacidade para encontrar a motivação para constantemente evoluir. Esta constante evolução é a maior motivação da vida.

Cabe aos educadores entender os esforços da linguagem artística dos nossos antepassados, e tentar transmitir com a colaboração de muita fantasia, de representações, de encenações, de montagens, mas como extrema simplicidade um pouco da imensa riqueza da arte para as nossas crianças.

A criança na sua primeira infância, além de ter grande capacidade em assimilar, tem também uma grande e influenciável sensibilidade aos estímulos externos. Por estes motivos, as noções e os princípios do belo, do bonito e do poético são definidas na

primeira infância e aperfeiçoadas ao longo da vida, de acordo com os dons naturais e a personalidade.

As crianças se interessam muito pela arte, gostam de ver quadros e fazem muitas perguntas sobre as figuras que mais lhe chamam a atenção. Assim sendo, é despertada a curiosidade de descobrir o mundo maravilhoso da expressão humana por meio da arte.

CÉLIA GUIMARÃES SANTOS KRENCAS

Graduação em Pedagogia pela UniÍtalo Brasileiro (2012); Professora de Educação Infantil junto a PMSP no CEI Jardim Silveira.

REFERÊNCIAS

BUSH, Timothy. Rupi, o menino das cavernas. São Paulo: Brinque-BOOK, 1997.

BOSI, Alfredo. Reflexões sobre a Arte. 7. ed. São Paulo: Ática, 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: 5° a 8° série – Arte. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

BUORO, Anamélia Bueno. O Olhar em Construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DAULTE, François. Biblioteca de arte: os impressionistas. São Paulo: três, 1973.

FISCHER, Ernest. A Necessidade da Arte. Rio de Janeiro: LTC, 2007.

FUNDAÇÃO FINAMBRÁS. Tarsila do Amaral. Projeto Cultural Artistas do Mercosul. (s.d).

HARRIS, Nathaniel. Vida e obra de Dali. Rio de Janeiro: Ediouro, 1997.

O MUNDO DA CRIANÇA: A arte ao alcance da criança. Tradução de Dinah Bezerra Menezes e Iva. W. Bnow. V.10, Rio de Janeiro: Delta, (s.d).

PERIS, Carme & VERGÉS, G. E. Oriol. Viajando através da história: o renascimento. 7. ed. São Paulo: Scipione, 2004.

PERIS, Carme & VERGÉS, G. E. Oriol. Viajando através da história: a antiguidade (Grécia e Roma). 7. ed. São Paulo: Scipione, 2004.

PROENÇA, Graça. História da Arte. São Paulo: Ática, 2001.

RADESPIEL, Maria. Alfabetização sem Segredos: eventos escolares. Minas Gerais: Iemar, 2003.

RIUS, Maria & VERGÉS, G. E. Oriol. Viajando através da história: o renascimento. 7. ed. São Paulo: Scipione, 2004.

ROSA, Nereide Schilaro Santa Rosa. Candido Portinari. 1. ed. São Paulo: Moderna,1999. – (Coleção mestre das artes no Brasil).

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: PERSPECTIVAS HISTÓRICAS

RESUMO: A avaliação nos últimos anos vem desempenhando um papel importante e crescente nas diversas áreas da educação. A avaliação da aprendizagem é um tema que qualifica a educação e, portanto, é um processo que não pode ser entendido apenas como um instrumento que fornece resultados por meio de uma escala de conceitos ou notas. No âmbito escolar, de maneira geral, utilizam-se instrumentos classificatórios que lidam com resultados esperados e tratam o erro como ausência de conhecimento válido prevalecendo na maior parte do tempo a aplicação de testes, verificação de medidas, seleção e classificação. A ampla disseminação de avaliações internas e externas como iniciativas de políticas educacionais por parte dos governos têm sido utilizadas como referencial de qualidade da educação e, muitas vezes, seus dados são utilizados como base para avaliação de escolas e professores. Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo geral compreender a genealogia e a evolução histórica e conceitual dos processos avaliativos da aprendizagem. A metodologia utilizada foi à pesquisa de revisão de literatura. Os resultados obtidos nos permitiram conhecer a origem dos sistemas avaliativos, bem como sua importância como prática pedagógica a serviço da aprendizagem.

Palavras-chave: História da Avaliação; Avaliação e Aprendizagem; Historiografia.

INTRODUÇÃO

Na quinta série do 1º grau vivi uma terrível experiência, talvez a mais cruel de todas que um professor pode submeter uma classe. Bem, a professora de Geografia, logo na primeira semana de aula avisou que faria uma caixinha com o número de todos os alunos e outra com perguntas dos textos das unidades estudadas. Haveria também uma terceira caixinha com castigos para quem as errasse. 'Castigos simples' como: pintar o nariz de vermelho, pôr chapéu colorido, andar para trás por toda a sala, etc. Isso acontecia uma vez por semana com sorteio de 5 números. O nervosismo era terrível e eu estudava bastante para não passar por essa terrível provação (CAMARGO, 1997, p. 128).

Avaliar em sentido amplo configura-se como atividade relacionada à experiência humana cotidiana. Constantemente nos deparamos analisando e julgando os fatos e pessoas do nosso meio e as situações das quais participamos. Tal avaliação é realizada de maneira não sistemática envolvendo ações e sentimentos, podendo ser verbalizada ou não. Essas ações avaliativas diferem, no entanto, daquelas que estamos familiarizados no contexto escolar. Essas possuem um caráter deliberado e sistematizado apoiado em determinados pressupostos que variam em complexidade e podem servir a múltiplos propósitos.

No âmbito da história da avaliação da aprendizagem tanto professores como alunos frequentemente tem sido foco do interesse dos avaliadores mediante múltiplas e variadas perspectivas. A avaliação da aprendizagem do aluno foi e continua sendo o mais frequente objeto de análise por parte dos pesquisadores que abordam a temática. Devido a sua importância no cenário educacional surge, em 1920, um campo específico da ciência para tratar dos fenômenos da avaliação, a "Docimologia".

Até meados da década de 1960 o foco era a avaliação da aprendizagem centrada no aluno, dificilmente se encontra na literatura referências sobre avaliação de outros objetos tais como projetos ou programas, materiais curriculares ou avaliações de instituições educacionais. A avaliação da aprendizagem, por sua vez, remonta ao início do século XX a partir do desenvolvimento de instrumentos tecnológicos de mensuração das capacidades humanas, em decorrência do progresso desse movimento de caráter psicopedagógico, os testes padronizados passam a florescer em grande escala. Durante a década de 1930, a ideia de mensuração por meio de testes padronizados é ampliada, passando os estudos avaliativos do desempenho dos alunos a contar com a inclusão de outros instrumentos. Entre as várias pesquisas realizadas envolvendo os processos avaliativos recebeu grande destaque o trabalho intitulado Basic Principles of Curriculum and Instruction (1949), do americano Ralph W. Tyler (1902-1994). Tal estudo incluía uma variedade de procedimentos tais como testes, escalas de atitude, inventários, questionários, fichas de registros de comportamento e outras medidas objetivando a coleta de dados e

evidências sobre o rendimento dos alunos em relação aos objetivos curriculares. A proposta de Tyler ficou conhecida como avaliação por objetivos, que como veremos, influenciou de maneira significativa os processos avaliativos no Brasil.

A inserção da avaliação como foco central desta pesquisa surgiu da inquietação decorrente da forma como historicamente a avaliação tem sido abordada, ou seja, uma prática de medida do grau de aprendizagem que conduzirá ou não o aluno as etapas escolares subsequentes. Exemplos dessa prática se multiplicam e o professor pactuando com esse sistema confere a avaliação um caráter enrijecido totalmente alheio ao processo de ensino e aprendizagem que cria no aluno apenas uma dependência exclusiva em relação à nota em detrimento da disposição do verdadeiro aprender. Justifica-se, assim o interesse pela temática pela sua importância no contexto do processo do ensino/aprendizagem.

O objetivo geral consiste discorrer sobre as perspectivas histórias da avaliação no contexto da aprendizagem.

Os objetivos específicos visam compreender a genealogia, a evolução histórica e conceitual dos processos avaliativos da aprendizagem no ensino básico.

Atualmente não se discute do ponto de vista pedagógico o papel da avaliação, por isso, indagamos: qual a função da avaliação no contexto do binômio ensino e aprendizagem?

A metodologia utilizada foi à pesquisa de revisão de literatura em livros impressos e mídias eletrônicas.

GENEALOGIA DO CONCEITO DE AVALIAÇÃO EDUCACONAL

A avaliação desempenha no sistema de ensino um dos mais eficazes instrumentos de controle da oferta e do aproveitamento de oportunidades educacionais e sociais e de dissimulação de um processo de seleção em que, sob a aparente neutralidade e equidade, a alguns são oferecidas sucessivas oportunidades educacionais e, em consequência, oportunidades sociais, enquanto a outros essas oportunidades são negadas, processo que se desenvolve segundo critérios que transcendem os fins declarados da avaliação. (SOARES, 1981, p. 85)

Todos os fenômenos possuem suas raízes na história e com a avaliação educacional não poderia ser diferente. Assim o estudo sistematizado de um tema requer o conhecimento dos processos históricos que influenciaram o estado atual em que se encontra o fenômeno em estudo. Isto não é muito diferente dos processos relacionados à avaliação da aprendizagem, pois o momento histórico influencia e determina como ocorrem as práticas avaliativas, bem como os pressupostos teóricos sobre os quais a prática se fundamenta. Segundo Perrenoud (1999) e Luckesi (2003), a instituição de práticas avaliativas remonta o século XVI quando teriam surgido os exames e avaliações escolares. Seguindo uma perspectiva diacrônica podemos remontar às práticas de avaliação em forma de testes

e exames como instrumentos utilizados em escolas católicas da Ordem dos Jesuítas e em escolas protestantes, a partir do século XVI, como corrobora Luckesi (2003, p.16):

A tradição dos exames escolares, que conhecemos hoje, em nossas escolas, foi sistematizada nos séculos XVI e XVII, com as configurações da atividade pedagógica produzidas pelos padres jesuítas (séc. XVI) e pelo Bispo John Amós Comênio (fim do séc. XVI e primeira metade do século XVII).

Porém, de acordo com Depresbiteris (1989), as práticas avaliativas são bem mais antigas, pois os chineses já aplicavam testes para a admissão no serviço civil e na Grécia e Roma antiga os professores também empregavam exames. Ainda segundo a autora, por volta de 2205 a.C, surgiram as primeiras práticas avaliativas, nas quais os soldados e oficiais chineses eram submetidos a determinados tipos de testes pelos imperadores chineses, visando promovê-los ou demiti-los:

Um grande imperador chinês, Shun, examinava seus oficiais a cada três anos com o objetivo de promovê-los ou demiti-los. O regime competitivo nos exames na China antiga tinha como propósito principal, prover o estado com homens capacitados (DEPRESBITERES, 1989, p.5).

Em instituições de ensino a avaliação teria surgido por volta do século XVII e se tornou indissociável do ensino desde o século XIX, com a escolaridade obrigatória (PERRENOUD, 1999).

Outro fato marcante para a história da avaliação ocorreu a partir da Revolução Francesa, período em que foram criadas as bases para se estabelecer um sistema de certificação educativa. Contudo, de acordo com Luckesi (2003) a origem da prática de provas e exames como conhecemos hoje, remete ao tempo em que se consolidava a sociedade burguesa, assim os exames escolares, como praticados atualmente em nossas escolas, foram sistematizados a partir do advento da modernidade. Em consonância com o modo de produção capitalista, os exames passaram a ser uma das peças chave do sistema, e corroborando com Luckesi (2003), escreve Afonso (2000, p.30):

É, portanto, ao longo do século XIX que se assiste à multiplicação de exames e diplomas, pondo em evidência o contínuo controle por parte do Estado dos processos de certificação. Como Karl Marx observou, o exame passa a mediar às relações mais amplas da cultura com o Estado, constituindo-se num vínculo objetivo entre o saber da sociedade civil e o saber do Estado.

Assim, a partir da exploração do homem pelo próprio homem surgiram os fundamentos sobre os quais se erigiu a sociedade capitalista, porém, para que alguns homens se submetam à exploração, não poderia haver igualdade, pois o sistema precisa contar com mecanismos que levem à exclusão e marginalização de parte dos elementos da sociedade. Nesse sentido, a prática avaliativa da aprendizagem de acordo com a ótica da lógica capitalista, tem se colocado a serviço da discriminação e da exclusão social. O sistema de avaliação realizado atualmente nas escolas é apontado por Freitas (1995) como um instrumento a serviço do desenvolvimento e manutenção da lógica capitalista.

De acordo com Werneck (2001), um dos primeiros estudos propostos visando o aperfeiçoamento das provas aplicadas em escolas data do ano de 1845, em Boston, Estados Unidos. Tal proposta objetivava a melhoria da qualidade do ensino, sendo constituída uma comissão especial para inspecionar e verificar a qualidade do ensino ministrado nas escolas. Para a execução da proposta a comissão inicialmente havia planejado examinar oralmente os alunos, mas devido ao aumento da população escolar o exame oral foi sendo gradativamente substituído por um tipo de prova escrita. As provas escritas versavam sobre as matérias ministradas em sala de aula e incluíam instruções para a sua aplicação e correção. A partir dos resultados obtidos as escolas passavam a ser classificadas em função do desempenho individual dos alunos.

Nas primeiras décadas do século XX ocorreu grande desenvolvimento no campo da avaliação da aprendizagem escolar, cuja maior contribuição foi do psicólogo educacional americano Robert Thorndike (1910-1990), que se notabilizou por contribuir significativamente para o desenvolvimento de testes de habilidade cognitiva, que foram posteriormente utilizados em pesquisas comparativas de desempenho de estudantes em vários países. Em 1941, elaborou vários testes, entre os quais um teste de inteligência e os primeiros testes padronizados de rendimento escolar, além de organizar um sistema de escalas objetivando avaliar a qualidade da caligrafia. A partir de então o rendimento escolar virou sinônimo de mensuração e o uso de testes padronizados se multiplicou na esfera da educação (WERNECK, 2001).

Corroborando tal ideia Sobrinho (2003, p.17) afirma que, nas primeiras décadas do século XX, a ação de avaliar se confundia com medir:

Embora consideremos hoje importante distinguir avaliação e medida, naquele momento, esses termos se tomavam um pelo outro. A avaliação era eminentemente técnica, consistindo basicamente em testes de verificação, mensuração e quantificação de resultados.

Em meados da década de 1930, foram realizadas nos EUA as primeiras conferências dedicadas aos estudos sobre a avaliação e a partir desse marco organizou-se uma comissão permanente de estudos sobre a temática. De Acordo com Sakamoto e Verástegui (2010, p.1):

O termo avaliação da aprendizagem é recente, apareceu em 1930, e é atribuído a Ralph Tyler, educador norte americano que se dedicou à questão de um ensino que fosse eficiente. Os pesquisadores norte-americanos da área de avaliação de aprendizagem definem o período de 1930 a 1945, como o período “tyleriano” da avaliação da aprendizagem. O termo foi introduzido, mas a prática continuou sendo baseada em provas e exames, apesar de vários educadores acreditarem que a avaliação poderia e deveria subsidiar um modo eficiente de fazer ensino.

Para Scriven e Stufflebeam (1981), a avaliação não desempenharia apenas uma única função, mas variadas, embora, o objetivo seja o mesmo: determinar o valor ou

o mérito do que está sendo avaliado. Scriven e Stuffebeam (1981) foram os primeiros pesquisadores que empregaram os termos Avaliação Formativa e Somativa na sua acepção atual.

BENJAMIN BLOOM E AS AVALIAÇÕES DIAGNÓSTICA, FORMATIVA E SOMATIVA

Benjamin Bloom (1913-1999), pedagogo e psicólogo norte-americano, lecionou na Universidade de Chicago na qual desenvolveu investigações sobre os processos de planificação e avaliação no ensino. Teve uma influência decisiva na área das ciências da educação ao propor uma taxonomia dos objetivos educacionais. Ao se debruçar sobre pesquisas abordando instrumentos de avaliação, contribuiu significativamente para a formulação de objetivos educacionais, entre as suas obras pode-se destacar: Taxonomy of Educational Objetives (1956) e Human Characteristics and School Learning (1976). De acordo com Pelissoni (2009), Benjamin Bloom em conjunto com outros pesquisadores desenvolveu um modelo de classificação de objetivos organizado em níveis hierárquicos no qual o bom desempenho de cada aluno depende das competências adquiridas em níveis anteriores. Seus objetivos educacionais visam auxiliar o professor no planejamento do processo ensino-aprendizagem, sem que se perda de vista as expectativas de aprendizagem dos alunos, ou seja, o nível ideal que os professores esperam que os alunos atinjam.

Perez (2009, p.64) denomina de avaliação criteriada, aquela que "identifica os desempenhos dos alunos em diferentes momentos da formação". Ainda segundo a autora, existem três tipos de avaliação que englobam o amplo quadro da avaliação criteriada: Avaliação Diagnóstica, Formativa e Somativa ou Cumulativa.

Para Perez (209, p. 30), "Avaliação Diagnóstica (ou inicial) é toda avaliação que afere os processos já percorridos pelos alunos no decurso da aprendizagem". Esse tipo de avaliação permite detectar a existência ou não de pré-requisitos necessários para que a aprendizagem realmente ocorra.

Avaliação Formativa consiste em qualquer tipo de avaliação que colabore com a aprendizagem:

A avaliação durante o processo de aprendizagem ou avaliação formativa é um termo introduzido em 1967 por M. Scriven para se referir a procedimentos utilizados pelos professores para adaptar seu processo didático aos progressos e necessidades de aprendizagem observados em seus alunos (JORBA; SANMARTÍ, 2003, p.30).

A Avaliação Somativa ou Cumulativa tem seu lugar no fechamento de um ciclo de aprendizagem como esclarece Perez (2009, p.67):

A avaliação somativa ou cumulativa tem seu lugar ao final da ação de formação. É a avaliação certificativa, que fecha os resultados de um período de aprendizagem – que pode ser um semestre, um ano ou final de um curso. Essa forma de avaliação se constitui nas notas que vão para os boletins e para os históricos escolares, por exemplo.

Sua função é registrar as aquisições que se processaram em um determinado período de formação.

Para Parreira e Silva (2015, p.370): "qualquer destes tipos de avaliação segue o mesmo raciocínio; o que neles pode variar são os instrumentos de coleta de dados, o rigor de aplicação dos critérios e o uso que se dará ao resultado da avaliação".

Atualmente ampliaram-se os objetivos dos processos avaliativos como destaca Schwartzman (2005, p. 10):

Antes, as avaliações eram sempre dos estudantes, individualmente; hoje, busca-se avaliar as instituições, o desempenho dos professores, os métodos de ensino, os programas governamentais de expansão e melhoria da educação e seu impacto, entender os condicionantes sociais dos bons e maus resultados e identificar procedimentos que possam melhorar os resultados.

HENRI PIÉRON (1881-1964) E A DOCIMOLOGIA

A palavra Docimologia, (do grego dokimé), cujo significado é teste, foi utilizada pela primeira vez por Henri Piéron, em 1920. Surgiu no interior dos laboratórios de psicologia experimental e consiste no estudo sistemático dos exames, em particular do sistema de atribuição de notas e dos comportamentos dos examinadores e examinados:

[...] tendo como objetivo responder ou ainda questionar a prática avaliativa nas instituições educacionais, na expectativa de subsidiar, rigorosamente, a seleção e classificação dos indivíduos com vista à utilização racional das suas aptidões pela sociedade" (JUIF; DOVERO, 1972, p. 111).

Henri Piéron, segundo Juif e Dovero (1972), foi um dos pioneiros da psicologia científica, sucedeu Alfred Binet (1857-1911) na direção do Laboratório de Psicologia fisiológica, criado na Sorbonne por Theodor Ribot (1839-1916), fundou em 1921 o Instituto de Psicologia da Universidade de Paris é, pois considerado como o fundador da psicologia na França.

UMA VISÃO HISTÓRICA DA AVALIAÇÃO NO BRASIL

No Brasil, a história da avaliação imiscui-se com a própria história da colonização. Assim a avaliação como sinônimo de provas e exames, é uma herança que data o século XVI, trazida pelos jesuítas. No Brasil colonial as principais escolas foram jesuíticas na qual a principal tarefa educativa era basicamente promover ou impor a cultura para os nativos que eram vistos como ignorantes e ingênuos (XAVIER et al., 1994).

Os jesuítas utilizavam a avaliação na elaboração das normas para a orientação dos estudos escolásticos, nas classes superiores ou inferiores, definindo rigorosamente os procedimentos a ser levados em conta para a obtenção de um ensino eficiente, que tinha por escopo a construção da hegemonia católica diante das possibilidades heréticas. Os jesuítas dedicavam atenção especial na elaboração das provas e exames, para eles essas ocasiões eram importantes, seja pela comunicação pública dos resultados, seja

pelo esforço na realização dos objetivos (DEPRESBITERIS, 1989).

Na década de 1930 surgiu no Brasil a Escola Nova trazendo novos valores, dentre os quais, a noção de aprender por meio das atividades. Essa nova proposta recebeu o nome de "escolanovismo", não trazendo novidades no campo da avaliação que se manteve fortemente vinculado por um sistema de medida (DEPRESBITERIS, 1989).

De acordo com Souza (1998), o Decreto Federal nº 19.890/31 que criara o Ministério da Educação não fez nenhuma referência a respeito da avaliação da aprendizagem, ou seja, o termo avaliação não figura em nenhuma das suas linhas. O texto na verdade destina-se à regulamentação de procedimentos relativos às provas e exames, assim como ao estabelecimento de critérios para nortear a maneira como ocorreria a promoção do aluno. Naquele período a avaliação era concebida meramente como um procedimento de atribuição de notas em virtude do desempenho pessoal.

Em 1941 foi publicado o Decreto nº 21.241 que apresentou algumas alterações nas normas de organização do ensino secundário, contudo, em relação aos processos sistemáticos em torno da avaliação da aprendizagem, não houve nenhuma modificação que alterasse as bases da legislação vigente (SOUSA, 1998). E m 1942, ocorreu a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Secundário, conhecida como a Reforma Capanema que dedicou um artigo específico ao tema avaliação (Decreto-lei nº 4.244/42, Capítulo IV, Artigo 30), definindo como seria o processo avaliativo: "A avaliação dos resultados em exercícios e em exames será obtida por meio de notas, que se graduarão de zero a dez" (BRASIL, 1942).

De acordo com o decreto, o termo avaliação refere-se meramente a uma escala numérica que expressa o grau de adequação dos trabalhos escolares, ou seja, um simples ato de procedimento de mensuração, tendo como finalidade classificar os alunos de acordo com o nível de aproveitamento obtido nas diversas disciplinas como condição de prosseguimento dos estudos (SOUZA, 1998). A avaliação como sinônimo de medida se manteve em vigor até ser aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Base da Educação, em 1961 (Lei nº 4.024/61), que em seu Artigo 43º determina que os estabelecimentos de Ensino Médio teriam autonomia estatutária para tratar da organização, constituição de seus cursos e regime administrativo, disciplinar e didático.

Em 1971, na Lei de Diretrizes e Base da Educação nº 5.692/71, a avaliação passou a ser tratada como é um processo cujo objetivo consistia no acompanhamento e julgamento do desempenho do aluno, tendo em vista verificar o alcance dos objetivos propostos, fornecendo dados para subsidiar a decisão em relação à promoção ou retenção do aluno, assim como para o replanejamento do trabalho. Na respectiva lei, a avaliação envolve a utilização de procedimentos diversificados e ocorrer no início, durante e ao final do ano letivo mediante responsabilidade exclusiva do professor. Assim, em relação à legislação anterior, percebe-se o fortalecimento da concepção que privilegia a avaliação como

um processo amplo e contínuo em detrimento da função puramente classificatória. Vale ressaltar também que ao aluno era estendida a oportunidade de estudos de recuperação caso não apresentasse resultados satisfatórios ou frequência suficiente (SOUZA, 1998).

Atualmente a Lei de Diretrizes e Base da Educação nº 9.394/96, trata a avaliação em seu Artigo 24º, inciso V da seguinte forma:

V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais; b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar; c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado; d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito; e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos.

O Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) 05/97, que trata da proposta de regulamentação da Lei nº 9.394/96 infere ênfase na avaliação como processo que busca detectar o grau de progresso do aluno em cada componente curricular. Já o Parecer do CNE/CEB nº 12/97, por sua vez, amplia o conceito de avaliação e sugere ser a avaliação um meio de verificar se os objetivos propostos foram almejados. No documento é notória a intenção de se descaracterizar a avaliação como um instrumento meramente classificatório, cujos fins sejam apenas subsidiar a decisão de promoção ou retenção do aluno:

[...] é importante assinalar, na nova lei, a marcante flexibilização introduzida no ensino básico, como se vê nas disposições contidas nos artigos 23 e 24, um claro rompimento com a "cultura da reprovação". O norte do novo diploma legal é a educação como um estimulante processo de permanente crescimento do educando – "pleno desenvolvimento" – onde notas, conceitos, créditos ou outras formas de registro acadêmico não deverão ter importância acima do seu real significado. Serão apenas registros passíveis de serem revistos segundo critérios adequados, sempre que forem superados por novas medidas de avaliação, que revelem progresso em comparação a estágio anterior, por meio de avaliação, a ser sempre feita durante e depois de estudos visando à recuperação de alunos com baixo rendimento.

Assim, como ilustra o trecho supracitado, a função da avaliação seria acompanhar o desempenho escolar do aluno, objetivando o seu progresso, sendo previstas alternativas para flexibilização dos procedimentos de classificação e promoção, além da possibilidade da aceleração de estudos, avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado e/ou aproveitamento dos estudos já concluídos com êxito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pudemos perceber de maneira sucinta, no decorrer do desenvolvimento dessa pesquisa o panorama no qual se deu a origem e evolução história do conceito de avaliação desde tempos remotos, transformando-se com o passar do tempo de uma simples prática empírica para um processo mais elaborado epistemologicamente. O desenvolvimento da avaliação na esfera da Educação foi se consolidando ao longo do tempo. O tema avaliação, seja em relação à aprendizagem individual ou institucional, constitui-se um campo fértil para discussões principalmente em relação à concepção de avaliação e aos modelos avaliativos. Um dos resultados aqui evidenciados é que avaliar não é medir. Não se pode confundir avaliação da aprendizagem com mensuração de rendimentos, assim, estabelecer uma filosofia que sirva de base para orientar o processo de avaliação é fundamental para o seu êxito. Se não se define essa orientação o processo avaliativo pode se transformar numa atividade rotineira, burocrática e sem sentido.

Apesar do uso de exames e provas para avaliar a ação educativa existir desde as épocas mais distantes, os primeiros estudos sistemáticos sobre os processos de avaliação escolar surgiram somente no final do século XIX, com o objetivo de inspecionar o sistema de ensino e classificar as escolas. Contudo, o foco dos estudos sobre avaliação educacional permaneceu durante muito tempo centrado apenas na figura do aluno, omitindo assim a figura do professor e outras variáveis, apenas a partir da década de 1970 que a exclusividade de estudo sobre o aluno começa a mudar.

A avaliação da aprendizagem, até alcançar os patamares atuais trilhou diversos caminhos e descaminhos, e como qualquer fenômeno social teve sua origem na história. De fato, a avaliação da aprendizagem como visto nessa pesquisa, tem sido uma temática bastante explorada pelos pesquisadores e vem ganhando cada vez mais espaço nas discussões dentro das escolas. Contudo, é fundamental que qualquer proposta avaliativa tenha por finalidade um caráter processual, contínuo e sistemático, acontecendo não apenas em momentos isolados, mas ao longo de todo o processo em que ocorre o desenvolvimento da aprendizagem.

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

AFONSO, A. Avaliação educacional: regulação e emancipação. São Paulo: Cortez, 2000.

BLOOM, B.; HASTINGS, J. T.; MADAUS, G. Manual de Avaliação Formativa do Aprendizado Escolar. São Paulo: Pioneira, 1971.

BRASIL. Decreto n.º 19.890/31. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. D.O.U., 04 maio 1931.

_____. Decreto n.º 21.241/32. Consolida as disposições sobre organização do Ensino Secundário e dá outras providências. DOU, 04 abr. 1932.

_____. Decreto-Lei n.º 4.244/42. Lei Orgânica do Ensino Secundário. D.O.U., 09 abr. de 1942.

_____. Decreto-Lei n.º 8.343/64. D.O.U., 10 dez. 1946.

_____. Lei n.º 4.024/61. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação. D.O.U., 20 dez. 1961.

_____. Lei n.º 5.692/71. Fixa as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus. D.O.U., 11 ago 1971.

_____. 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.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 5/97. Brasília-DF, 8 de outubro de 1997.

.¬¬¬¬_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 12/97. Brasília-DF, 7 de maio de 1997.

CAMARGO, A. L. C. O discurso sobre a avaliação escolar do ponto de vista do aluno. 1997. 362 f. Tese de Doutorado da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, 1997.

DEPRESBITERIS, L.O desafio da avaliação da aprendizagem; dos fundamentos a uma proposta inovadora. São Paulo, EPU, 1989.

FREITAS, L. C. Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática. Campinas: Papirus, 1995

HADJI, C. A avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos. Portugal: Porto Editora, 2003.

JORBA, J.; SANMARTÍ, N. A função pedagógica da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2003.

JUIF, P.; DOVERO, F. Guia do estudante de ciências pedagógicas. Lisboa: Editorial Estampa, 1972.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

PARREIRA, A.; SILVA, A. L. A lógica complexa da avaliação. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 367-388, abr./jun. 2015

PELISSONI, A. M. S. Objetivos educacionais e avaliação da aprendizagem. Anuário da Produção Acadêmica Docente. Campinas, v. III, n. 5, p. 129-139, abr. 2009.

PEREZ, I. L. Avaliação e aprendizagem: o sentido da transformação. In: Maria Heloísa Aguiar da Silva e Isilda Louzano Perez (Org.). Docência do Ensino Superior. Curitiba: IESDE Brasil, 2009.

PERRENOUD, P. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

SAKAMOTO, B. A.; VERÁSTEGUI, R. L. Avaliação como ato de amor e não exclusão. II Simpósio Nacional de Educação. XX Semana de Pedagogia. Disponível em: http://cac-php.unioeste.br/eventos/iisimposioeducacao/anais/trabalhos/42.pdf. Acesso em 20 Dez 2018.

SCHWARTZMAN, S. As avaliações de nova geração nas sociedades contemporâneas. In: Alberto de Melo e Souza (Org). Dimensões da Avaliação Educacional. Petrópolis: Vozes, 2005.

SCRIVEN, M. J.; STUFFEBEAM, D. Avaliação Educacional: perspectivas, procedimentos e alternativas. Petrópolis: Vozes, 1981.

SOARES, M. B. Avaliação educacional e clientela escolar. São Paulo: T. A. Queiróz, 1981.

SOBRINHO, J. D. Avaliação: políticas e reformas da Educação Superior. São Paulo: Cortez, 2003.

SOUZA, R. F. Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

WERNECK, H. A nota prende a sabedoria liberta. São Paulo: DPA, 2001.

XAVIER, M. E. S. P.; RIBEIRO, M. L. S.; NORONHA, O. M. História da Educação: a escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994.

especial

A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO: Este trabalho traz uma breve reflexão sobre a importância da música como estratégia para o desenvolvimento infantil, por isso apresenta a visão de teóricos sobre o assunto, a saber: Brito (2001, 2003), sobre a música na Educação Infantil; Arten (2007), sobre a música como elemento integrador; além de tecer algumas considerações sobre a relação do ato de aprender e do brincar por meio de atividades que utilizam música; assim, a partir desse estudo, constatou-se que o trabalho com música é capaz de contribuir para o desenvolvimento das crianças e, portanto, é elemento de suma importância para o processo de ensino e aprendizagem na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Música; Aprendizagem; Ensino; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

A música é uma das diversas formas de Arte. Ela está presente na vida diária das pessoas e constitui um dos principais elementos da cultura em uma sociedade. Deste modo, é preciso mencionar que a música deveria fazer parte do currículo escolar como área de conhecimento necessária à aprendizagem e ao desenvolvimento das crianças.

Há muitas formas de apresentação musical. As cantigas de roda e as músicas infantis são algumas das principais formas de arte presentes na escola e servem para fortalecer o entendimento da criança durante a infância, além disso, a música é uma das ferramentas mais utilizadas pelos professores para trabalhar diversos conteúdos em sala de aula. Nesse sentido, ao pensar a música como elemento norteador do conhecimento e do desenvolvimento humano surge o seguinte problema: Se o ensino de música facilita o processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil, como as escolas devem lidar com o ensino da música no currículo?

Esta questão se justifica e pode ser desenvolvida ao pensar que a música é uma das práticas de ensino mais vistas nas escolas e é utilizada pelos professores de diversas maneiras. A música é uma percepção que desenvolve e amplia os campos do conhecimento permitindo ao aluno estabelecer relações de sentido e significados, por isso ela é necessária na vida escolar.

Introduzir atividades com música na escola possibilita o desenvolvimento da musicalização. A musicalização pode representar para o aluno o processo de evolução na construção do conhecimento musical. Tem o objetivo de despertar e fazer crescer o gosto musical da criança, colaborando para sua capacidade de criação e expressão artística.

A música pode ser usada em várias fases do processo de ensino e de aprendizagem, sendo grande destaque na busca do conhecimento por permitir avanços no desenvolvimento lúdico, emotivo, criativo e cognitivo.

Hoje, na educação brasileira, a música é, muitas vezes, utilizada como tema em atividade interdisciplinar. Por isso, as instituições de ensino devem promover a interdisciplinaridade em suas várias perspectivas, destacando temas como a música e suas manifestações culturais, pois ela ajuda as crianças em todas as fases e etapas do ensino.

Para que isso aconteça, é importante a revisão dos métodos de ensino e das bases que norteiam as inúmeras atitudes didático-pedagógicas dos conteúdos disciplinares. A interdisciplinaridade, contudo, precisa ter mais visibilidade em nossa educação, tanto nas áreas de pesquisa como no ensino fundamental, pois, às vezes, o que ocorre são diferentes posições multidisciplinares.

Neste contexto, é primordial que os conhecimentos não se configurem em apenas um grande número de informações, convertido em receitas educacionais. Faz-se necessária a busca de novos meios metodológicos e didático-pedagógicos que devem ser elaborados e introduzidos no

meio educacional como modo de transmitir e produzir o saber, por isso, é preciso repensar a educação para que não exista somente a transmissão do conteúdo escolar, mas sim um currículo ideal para o desenvolvimento das crianças.

Atividades interdisciplinares são capazes de impulsionar metodologias de ensino-aprendizagem. Na interdisciplinaridade, a linguagem musical inserida no método de ensino mostra-se como instrumental metodológico e pedagógico de grande importância, pois além das vantagens já colocadas, traz contribuições para a natureza humana, para o desenvolvimento da personalidade.

É preciso levar em conta que a música não busca a aplicação de maneiras prescritivas e construídas na propagação dos conteúdos a serem trabalhados, pois é dinâmica e permite várias interpretações.

Quando a criança escuta uma música, assimila uma canção, participa de brincadeiras rítmicas ou de jogos de mãos, ela recebe incentivos que a despertam para o gosto musical, para o gosto pelo som, pelo movimento, pelo ritmo, introduzindo elementos fundamentais do próprio ser humano em seu processo de criação. Escutar música, portanto, dá ênfase ao desenvolvimento do gosto estético e melhora a concepção de mundo da criança, por isso deve fazer parte do currículo escolar.

A MÚSICA NO CURRÍCULO ESCOLAR

Assegurar a presença da música nos currículos dos cursos que formam professores e, por conseguinte, garantir a formação musical para o docente não é suficiente para incorporar a prática da musicalização no contexto escolar, mas é o início para a reconstrução da sua identidade dentro das instituições de ensino.

A música é uma linguagem tão importante quanto à das demais áreas do saber e, portanto, precisa ser enfatizada no processo de ensino-aprendizagem.

A música é uma linguagem universal. Tudo o que o ouvido percebe sob a forma de movimentos vibratórios. Os sons que nos cercam são expressões da vida, da energia, do universo em movimento e indicam situações, ambientes, paisagens sonoras: a natureza, os animais, os seres humanos traduzem sua presença, integrando-se ao todo orgânico e vivo deste planeta. (BRITO, 2003, p. 17).

Deste modo, percebe-se que tudo que soa é capaz de desenvolver as percepções do homem. O fato é que a música é um elemento que sempre esteve presente na cultura humana. Sendo imprescindível na formação da criança para que ela, ao se tornar adulta, atinja a capacidade de pensar por conta própria e exerça sua criatividade de modo crítico e livre. A música e as demais formas de Arte são essenciais na formação do corpo, da alma e do caráter das crianças e dos adolescentes.

Ainda Scagnolato (2009) diz que a educação é capaz de desenvolver a perfeição

em cada indivíduo, mas é preciso inserir a música neste contexto, pois sem a música o desenvolvimento pleno da criança fica comprometido, uma vez que ela permite atingir a motricidade e, por meio do som e do ritmo, as sensibilidades e, por meio da melodia, a afetividade. Desta maneira, para a autora, a música é um complemento da educação, pois o aprendizado leva a criança a pensar e a música leva-a se movimentar.

A EDUCAÇÃO MUSICAL INFANTIL E O OLHAR PARA O FUTURO

A partir do século XX, a apreciação de ideias a respeito do ensino de Música, assim como suas finalidades, suas vantagens e sua relação com a escola moderna se tornaram ainda mais intensas e, em consequência disso, o ensino de música conseguiu cada vez mais espaço dentro dos currículos escolares brasileiros.

O trabalho com a música traz vários benefícios, pois, por meio da música, pode-se sensibilizar o educando, aumentando-lhe a percepção de mundo e, enfim, desenvolver seu fazer criativo.

A educação musical ajuda em todo o processo de formação do ser humano. Pesquisas científicas mostram que crianças, jovens e adultos que estudam algum instrumento musical têm melhor rendimento na aprendizagem escolar.

A cultura é o fundamento que embasa e identifica um povo. Assim, aprender sobre nossa cultura é valorizar nosso país. A música é um fenômeno global e não há cultura sem música, por esse motivo seu papel é tão importante, por isso, todos devem conhecer e preservar suas tradições musicais. É preciso conhecer a cultura e a produção musical de outros povos também para poder explorar, criar e ampliar os caminhos e os recursos disponíveis para desenvolver a criatividade musical.

Como umas das formas de representação simbólica do mundo, a música, em sua diversidade e riqueza, permite-nos nos conhecer melhor e ao outro, estejamos próximos ou distantes. Mais do que uma matéria, a educação musical é uma expressão de vida.

O gosto musical é uma das capacidades a ser ampliadas na infância, e, como se sabe, outra respeitável trajetória se completa quando a criança adquire a habilidade de ler e escrever.

A IMPORTÂNCIA DE PROJETOS MUSICAIS NA VIDA ESCOLAR

Projetos e programas escolares, que tenham o objetivo de integrar a comunidade como agente e apreciadora da arte ali produzida, ganham uma dimensão que ultrapassa os muros da escola.

A estrutura escolar e seus professores e alunos são os multiplicadores de práticas e ideias. A escola é o marco da educação, nesse contexto, quanto mais diálogo existir com a comunidade, mais as famílias dos alunos estarão envolvidas na educação dos filhos, aproximando, assim, as pessoas da comunidade e a escola.

Um dos meios mais comuns e eficazes de atingir a comunidade são os concertos,

não apenas nas escolas, mas em entidades filantrópicas, tais como: hospitais, teatros, centros comunitários etc. O importante é integrar a comunidade com a prática da música no ambiente escolar.

Outra questão necessária é enfrentar os desafios de agir em comunidades pobres, que nunca tiveram acesso à música em suas variedades, que nunca ouviram uma música erudita, por exemplo, e que poderão estar diante de uma orquestra com grandes músicos e um som que poderá vibrar de forma diferente para elas. Para algumas pessoas será apenas uma música tocada, para outras, no entanto, será um aflorar de sentimentos, de alegria, de motivação, produzindo resultados maravilhosos em cada indivíduo.

A música concebe a uma pessoa uma história, uma memória afetiva, até mesmo para as que trabalham em grandes empresas se estas têm projetos voltados para diversificar o diálogo com os funcionários. Além disso, algumas empresas, que são indicadas por suas ações, se utilizam de uma qualidade sonora para marcar sua presença e destacar seu nome em um segmento. Elas utilizam músicas que, ao começarem a tocar, já se sabe a quem se refere. Grandes empresas desenvolvem projetos que agregam a diversidade de ritmos brasileiros com conceitos sonoros universais. Algumas empresas trazem em seu repertório sons e ritmos variados que se espalham em diversas culturas, como algumas empresas de cosméticos, por exemplo, que estimulam e valorizam a música com origem e essência da brasilidade.

Essas empresas fazem Projetos que cooperam para a preservação, perpetuação e propagação da música brasileira e enriquecem nosso legado musical. Nesta categoria, estão os projetos que antecipam a formação do gosto musical, a difusão de manifestações culturais artísticas clássicas, o registro de artistas, gêneros ou movimentos culturais e a criação ou recuperação de acervos significativos para a música brasileira.

Sobre o fazer musical, atuando como educadora durante muito tempo, Teca Alencar de Brito considera-se uma pesquisadora. Por meio dos seus livros e artigos, pode-se notar que a autora busca, incessantemente, analisar e refletir sobre o modo como as crianças aprendem a fazer música e quais são os significados que este fazer musical tem em suas vidas. A autora destaca que somos seres musicais, que a música é significativa para nossa vida e, por isso, deve fazer parte do currículo das escolas.

O fazer musical é um modo de resistência, de reinvenção (questões caras ao humano, mas ainda pouco valorizadas no espaço escolar) que, ao mesmo tempo, fortalece o estar juntos, o pertencimento a um grupo, a uma cultura. O viver (e conviver) na escola - espaço de trocas, de vivências e construção de saberes, de ampliação da consciência - deve, obviamente, abarcar todas as dimensões que nos constituem, incluindo a dimensão estética. (BRITO, 2010, p.91).

Pode-se aludir como uma importante proposta pedagógica, que visa à concepção integral de seres humanos e não somente a constituição musical especializada, como a de Koellreutter, uma das personalidades

mais significativas da música e da cultura brasileira, atuando de modo dinâmico, impetuoso, polêmico e inovador, modifica o sentido do aprender música.

Brito (2011), citando Koellreutter, que é considerado um dos "grandes mestres" de muitas gerações de músicos brasileiros, diz que, para possibilitar a formação musical integral, é preciso refletir sobre a construção de uma educação musical dirigida a todos e não apenas aos músicos.

Ao juntar um grupo de pessoas que tenham conhecimento ou interesse na mesma área cultural – música, artes visuais, teatro, dança, literatura ou cultura popular, é possível criar um projeto.

A criação desses projetos permite organizar movimentos que possam oferecer a uma comunidade ótimas chances de conhecimento e de realização pessoal. A construção destes projetos pode partir de uma unidade escolar, motivando os alunos, a partir de interesses mútuos, a desenvolver atividades que vão gerar muitos frutos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, observou-se a real importância da música na Educação Infantil, o contexto de assimilação passa pelos mesmos princípios: de que a música é uma motivação de grande ajuda para alunos que precisam se desenvolver em diversos setores como o da interação social.

O ensino de música nas escolas públicas ou particulares pode ser um diferencial no currículo escolar, pois pode facilitar o raciocínio, abrir portas e possibilitar o acesso às novas culturas, à circulação de informação e ao conhecimento; permite a interação na sociedade e a participação na produção da linguagem dessa sociedade.

Utilizar a música, como parte do currículo das escolas, concretiza a esperança de uma melhora do ensino brasileiro. Estimular a arte como disciplina obrigatória é dar aos alunos oportunidade de crescimento, de aprimoramento intelectual, de raciocínio, mas, especialmente, de transformar e formar seres humanizados e sensibilizados.

Relacionar a música com as demais disciplinas é valorizar a arte e contribuir para a qualidade de ensino, para o entusiasmo do aluno, ao ajudá-lo a aprender com mais alegria. O recurso na aprendizagem é, no entanto, o grande desafio do profissional que trabalha com a música, pois como modelo de ensino, o professor pode, muitas vezes, motivar um aluno, como também fazê-lo perder o interesse de olhar para o futuro.

Ir à busca de novas ideias é, em grande parte, responsabilidade das escolas. É preciso encontrar no profissional de ensino um estimulador de seus alunos, para isso, é preciso que este profissional tenha conhecimento da diversidade musical.

Uma sociedade pode ser melhor se ela vislumbra e valoriza o ensino de música na educação infantil. O trabalho feito com a música em sala de aula deixa o ambiente leve, alegre, admitindo que a criança possa se expressar, brincar e entrar em contato com as vivências do dia a dia, com a família e ampliar seu vocabulário, ajudando-a no processo de aprendizagem da escrita e da leitura.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) cita que a música é fundamental para a ampliação de uma identidade, pois auxilia na autonomia do indivíduo, trabalha a imaginação, a capacidade criadora, a capacidade de concentração, a fixação de dados, o experimento de regras e as vivências sociais, aumentando a expressão, o equilíbrio, o amor-próprio, o autoconhecimento e a integração social.

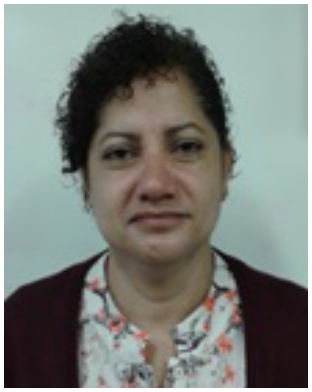
É possível notar a interação entre a música e o homem nas mais diversas funções: "nas cerimônias religiosas, nos rituais profanos, no teatro, na televisão, em todo tipo de entretenimento, nos sentimentos patrióticos e nas ocasiões fúnebres". (ARTEN; ZANCHETA; LOURO, 2007, p. 18).

A música pode nos remeter a lembranças, pode aguçar os sentidos, pois permite criar mundos e sabores. A Música precisa fazer parte do cotidiano infantil. Ela pode fazer parte de diversas atividades. A música se faz presente, dando apoio para a aprendizagem, apresentando valores morais e éticos, entre outras inúmeras funções, tendo em vista as rotinas desenvolvidas nas escolas de educação infantil e em outras instituições que atendam crianças.

Ao trabalhar com a música, os professores precisam perceber que ela é um meio de aprendizagem primordial. O repertório musical é uma forma de conhecimento acessível aos bebês e a todas as crianças, sem distinção. A linguagem musical é excelente meio para a melhoria da forma de se expressar, do equilíbrio, da autoestima e do autoconhecimento, além de poderoso meio de integração social (BRASIL, 1998, p. 49).

Portanto, é possível englobar todos os eixos da educação infantil por meio da música. Além de ser elemento lúdico e prazeroso, as crianças se expressam por meio das canções, das cantigas de roda, das danças etc.

As brincadeiras e os cuidados que norteiam as relações diárias de aprendizagem entre as crianças e os professores nas instituições de educação infantil tornam-se mais fáceis por meio da música, pois, como se sabe, a música aproxima gerações, estreita as relações interpessoais, abre um leque de informações para o desenvolvimento da cognição e ajuda na aquisição e no aprimoramento do conhecimento. Sendo assim, espera-se que este trabalho possa contribuir para futuras pesquisas a respeito da importância da música na Educação Infantil.



ELIETE EVANGELISTA DOS SANTOS

Graduada em História pela Universidade de Guarulhos (2003); Especialista em MBA Gestão Empreendedora – Educação, pela Universidade Federal Fluminense (UFF), Rio de Janeiro (2017); Professora de História da Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo; Diretora na Rede Oficial de Ensino do Estado de São Paulo.

REFERÊNCIAS

ARTEN, Alessandro de Oliveira; ZANCHETA, Sérgio Luiz; LOURO, Viviane dos Santos. Arte e inclusão educacional. São Paulo: Didática Brasil, 2007.

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

BRITO, Teca Alencar de. Koellreutter educador – o humano como objetivo da educação musical. São Paulo: Fundação Peirópolis, 2011.

_____. Ferramentas com brinquedos: a caixa da música. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 24, 89-93, set. 2010. http://abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed24/revista24_artigo10.pdf.Acesso em 11 dez. 2018.

_____. Música na educação infantil. São Paulo: Peirópolis, 2003.

SCAGNOLATO, L. A. de Souza. A importância da Música no desenvolvimento Infantil. Webartigos, 2009.

AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

RESUMO: Este artigo científico tem como objetivo fazer uma reflexão sobre o processo de avaliação dentro dos diferentes âmbitos educacionais focando as suas diferentes áreas de concepções, destacando suas características históricas e sociais e mostrando que o processo de avaliação nas unidades escolares pode ser inovador e integrado, visando o desenvolvimento pleno do aluno e o preparo deste para o exercício da cidadania, valorizando seus conhecimentos e valores dentro do âmbito escolar, na sociedade e no mundo do trabalho. Avaliar tem como objetivo fazer uma reflexão sobre o processo de avaliação dentro dos diferentes âmbitos educacionais focando as suas diferentes áreas de concepções, destacando suas características históricas e sociais e mostrando que o processo de avaliação nas unidades escolares pode ser inovador e integrado, visando o desenvolvimento pleno do aluno e o preparo deste para o exercício da cidadania, valorizando seus conhecimentos e valores dentro do âmbito escolar, na sociedade e no mundo do trabalho. Portanto percebe-se que a avaliação parte da compreensão de que o homem está em constante movimento de pensamento, sendo sua participação primordial durante todo processo de ensino aprendizagem do educando. A preocupação de avaliar não é de hoje, os profissionais da educação por meio dos tempos se esforçam para definir os problemas, buscando soluções que favoreçam mudanças em todos os sistemas avaliativos. O termo avaliar traz diversas opiniões e diversas maneiras de olhar o aprendizado do aluno.

Palavras-chave: Avaliação; Educação; Perspectiva.

INTRODUÇÃO

O tema em questão trata do sistema de avaliação como um componente que permeia a gestão da instituição, analisando as mudanças ocorridas na área educacional. Busca a avaliação, estabelecer em relação quantitativa e qualitativa entre a finalidade e a função da instituição, sendo a avaliação é uma atitude de constante análise e reflexão sobre um determinado conjunto de conteúdo, comportamento e competências, tendo por finalidade propósitos e metas a serem alcançadas.

De modo geral é preciso entender que avaliar é muito mais do que aplicar um teste e uma prova, fazer uma observação, visto que a avaliação está presente em todos os aspectos educacionais, envolvendo todos os profissionais na construção da aprendizagem. Educadores e educando decidem, discutem e criam coletivamente as práticas, pedagógicas da sala de aula, o currículo e o projeto pedagógico da escola.

A avaliação subsidia o educador com elementos para uma reflexão contínua sobre sua prática, sob a criação de novos instrumentos de trabalho e a retomada de aspectos que devem ser revistos, ajustados ou reconhecidos como adequados para o processo de aprendizagem em todos os grupos. Para o educando é o instrumento de tomada de consciência de suas conquistas, dificuldades e possibilidades para reorganização de seus investimentos na tarefa de aprender. Para a escola, possibilita definir prioridades e localizar quais aspectos das ações educacionais demandam maior apoio.

Portanto percebe-se que a avaliação parte da compreensão de que o homem está em constante movimento de pensamento, sendo sua participação primordial durante todo processo de ensino e aprendizagem do educando.

AVALIAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

A avaliação ao longo de toda história sempre foi uma atividade de controle que visava selecionar, incluir e excluir pessoas.

Segundo Garcia, 1996, o exame não é outra coisa senão: o batismo burocrático do conhecimento sagrado. (GARCIA, 1996 p.26).

Dessa maneira podemos observar que a avaliação, desde os primórdios da sua existência na história dos povos, vem atender a uma sociedade dominante de acordo com as necessidades e anseios, tornando-se imutável e enraizada ao controle de oportunidades educacionais e para dissimulação das desigualdades sociais.

Salientando tal ponto de vista, SOARES, 1991, o controle pela avaliação, das hierarquias sociais é de certa forma, o controle que se faz do conhecimento. (SOARES, 1991 p.47). Dessa forma ao avaliar os estudantes que pertencem à classe dominante ou classes menos desfavorecidas determinamos primeiramente suas condições de vida, ou seja, econômica, social e cultural, dando ao indivíduo uma posição na hierarquia social

e pela distância que separa essas condições das exigências e expectativas da unidade escolar.

Segundo Rabelo, 1998, avaliação: novos tempos, novas práticas. (RABELO, 1998 p.67). Pode-se observar que no atual contexto de profundas transformações no sistema educacional, a escola precisa repensar sua prática de avaliação, sua existência numa sociedade moderna que busca construir sistemas abertos de opiniões.

A preocupação de avaliar não é de hoje, os profissionais da educação por meio dos tempos se esforçam para definir os problemas, buscando soluções que favoreçam mudanças em todo o sistema avaliativo. Qualquer mudança exige trabalho, convicção e tempo. Hoje e observado dentro do âmbito escolar uma corrente muito forte e conservadora impedindo que ocorram mudanças, avaliando por intermédio de métodos tradicionais, centrados na transmissão dos conteúdos e no professor detentor de toda a sabedoria.

Portanto LUCKESI, 1998, analisa que no Brasil hoje a avaliação escolar está a serviço da pedagogia de um modelo social liberal conservador que produziu três pedagogias: a Tradicional, a Renovada e a Tecnicista. (LUCKESI, 1998 p.75).

Assim, partindo desse contexto, educadores percebem a ação de educar e a ação de avaliar como dois momentos distintos no processo educativo. E, portanto, necessária à tomada de consciência e a reflexão a respeito dessa compreensão equivocada de avaliação como julgamento de resultados. Avaliação é essencial a educação enquanto concebida como problemas diários. Educar é fazer ato do sujeito, é problematizar o mundo em que vivemos para superar contradições.

Portanto avaliar consiste em fazer um julgamento sobre resultados, comparando o que pretendia alcançar.

Segundo Scriven, 1998, atividade metodológica que consiste na coleta e na combinação de dados relativos ao desempenho, usando um conjunto ponderado de escalas de critérios que leva a classificação comparativa ou numérica e na justificação. (Scriven, 1978 p.32).

A avaliação deve se constituir em um dos principais componentes do processo de aprendizagem, de educação e de gestão ao longo do tempo. Esta consiste em verificar continuamente o desempenho mediante de posições previamente organizadas.

A Avaliação Tradicional é muito usada na escola Tecnicista, no qual o aluno é apenas receptor do conteúdo. Nota-se que o ato de avaliar tradicionalmente não se limita à aplicação de provas, questionários e testes, mas também valoriza a correção que classifica e discrimina os alunos ajudando a reprodução das desigualdades sociais.

As provas são baseadas em algumas variáveis: conteúdos ministrados em sala de aula, o contato do professor com a sala de aula, se é positivo ou negativo. Após ser elaborada, o professor ainda pode criar algumas dificuldades, aquelas conhecidas pegadinhas, que confunde sempre os estudantes.

Segundo LUCKESI, 1998, a avaliação utilizada como classificatória é antidemocrática, pois deixa o aluno muito mais tempo na escola criando muitos traumas

no mesmo. (LUCKESI, 1998 p.78).

A Avaliação Tradicional é a que apresenta o maior índice de evasão e retenção, pois requerem dos alunos manifestações de comportamentos esperados no qual serão classificados.

Segundo ESTEBAN, 2000, a Avaliação Tradicional está presente de forma marcante em nossa sociedade, um dos motivos que justifica a inovação quanto as práticas avaliativas e a escola defende sua estagnação apontando a resistência das famílias dos alunos em relação ás práticas inovadoras. (ESTEBAN, 2000 p.37).

Conforme aponta HOFFMANN, 1994, os educadores se tornam mais exigentes ao adotarem uma determinada prática de avaliação e as escolas deixam de oferecer um ensino competente ao desligar-se dos modelos tradicionais (HOFFMANN, 1994 p.13). Assim, a avaliação tradicional é tida como pressuposto de uma escola competente, exigente, rígida e detentora do saber, que, no entanto não encontra respaldo na realidade com a qual nos deparamos neste momento.

A Avaliação Tradicional é uma prática pedagógica ultrapassada, sua função é servir a não transformação social, mantendo as coisas inalteráveis, seres não críticos totalmente movidos de ação mecânica.

A Avaliação quase sempre se centraliza na coleta de dados sobre o desempenho do aluno nos vários programas curriculares com omissão, ligado ao contexto em que o processo educacional ocorre mediante fatores que não estão diretamente ligados a escola. Segundo VIANNA, 1998, o desenvolvimento no êxito escolar precisa ser considerado juntamente com outros elementos alternativos para a tomada de decisão e o estabelecimento de ações. (VIANNA, 1998 p.148).

Numa perspectiva construtivista de avaliação, a questão da qualidade do ensino deve ser analisada em termos objetivos efetivamente perseguidos no sentido do desenvolvimento máximo possível do aluno, á aprendizagem, no seu sentido amplo alcançada pela criança a partir de oportunidades que o meio lhe oferece. Segundo HOFFMANN, 1994, a escola, portanto, nessa concepção, torna-se extremamente responsável pelo possível a medida que oferece oportunidades amplas e desafiadoras de construção de conhecimentos.(HOFFMANN, 1994 p.32).

A Avaliação Construtivista parte de duas premissas básicas: confiança na possibilidade de construir suas próprias verdades, e valorização de suas manifestações e interesses. Nota-se que esta avaliação se caracteriza por um momento de reflexão crítica e tomada de decisões, buscando conhecer a verdade, o avanço por meio do confronto entre os objetivos a serem alcançados, sobre os quais o professor mediador deve ter muita clareza da trajetória percorrida pelo aluno.

Concluí que a Avaliação Construtivista em uma perspectiva transformadora busca uma escola democrática, que favoreça não só o acesso das camadas populares, mas acima de tudo, a sua permanência no sistema de ensino, articulando a avaliação a um projeto educacional para a formação do aluno como cidadão crítico, participativo

e autônomo, cuja apropriação significativa e efetiva do conhecimento constitui o objetivo do processo ensino-aprendizagem, reconhecendo o aluno e o professor como sujeitos sócios culturais dotados de identidade própria, com gênero e visões do mundo e padrões culturais a serem levados em considerações em práticas docentes e avaliativas.

Uma das características essenciais do processo construtivista é a avaliação Mediadora. Segundo HOFFMANN, 1994, numa concepção mediadora de avaliação, a subjetividade inerente à elaboração e correção de tarefas avaliativas não é um problema, mas um elemento a se trabalhar positivamente. (HOFFMANN, 1994 p.65).

Porque, sem tornar a tarefa como um momento terminal, e sim como um elo de uma grande corrente, tanto aos erros dos alunos como as dúvidas dos professores em interpretá-los retornarão a aula para serem discutidos por todos, elementos importantes e positivos da continuidade das ações desenvolvidas, de outras tarefas propostas. Neste sentido, o momento da correção passa a existir como um momento de reflexão sobre as hipóteses que vierem sendo construídas pelo aluno e não para considerá-las como definitivamente certas ou erradas.

Conceitua-se mediação como o elo entre o aluno e o objeto de aprendizagem. A prática de proporcionar aos alunos oportunidades para manifestar seu modo de aprender, sua capacidade de raciocinar, é fundamental; pois faz com que esse aluno libere sua expressão, sua autoconfiança, para que ocorro e aconteça assim a aprendizagem tão esperada. Existindo assim a troca dialógica, o questionamento do educador para compreender o processo de cognição, trilhando novos caminhos, visando o elo entre o educador e o educando por meio de uma prática que desafia constantemente a ação e a reflexão e a busca de novas questões num ambiente democrático.

HOFFMANN, 1994, define avaliação mediadora aquela que leva o professor a analisar teoricamente as várias manifestações dos alunos em situação de aprendizagem (HOFFMANN, 1997 p.112). A avaliação mediadora é uma prática que desafia o aluno para novas hipóteses; busca de compreensão do processo de cognição, ou seja, pensar como o aluno pensa e entender porque ele pensa desta forma.

Segundo ROMÃO, 1999, o conhecimento só se dá na troca de informações, a qual é feita fundamentalmente pelo diálogo. (ROMÃO, 1999 p.69). Podemos observar que o diálogo é essencial na vida humana, tornando assim inerente à prática construtivista por meio da interação que o sujeito faz com o seu meio social.

Salientando tal ponto de vista, a avaliação dialógica permite que ocorra na prática dos educadores a formação do pensamento e do conhecimento mediante os questionamentos que buscam identificar e interpretar problemas, mediando os alunos na busca de soluções concretas.

De acordo com FREIRE, 1996:

O diálogo é uma postura necessária, na medida em que os seres humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como fazem e refazem através do diálogo,

refletimos juntos sobre o que sabemos e não sabemos, podemos seguir atuar criticamente para transformar a realidade. (FREIRE, 1996 p.82).

É importante que na construção de conhecimento se compreenda o processo de aprendizagem que é muito complexo, no qual o papel do professor junto ao aluno deve ser modificado sempre que necessário para favorecer a construção do conhecimento do aluno.

Outro ponto observado é que a avaliação dialógica não ocorre somente na sala de aula, é um trabalho coletivo que busca o mesmo objetivo; soluções para as necessidades educacionais. O diálogo ajuda na descoberta das dificuldades, formulando assim a flexibilidade nos conteúdos que visam constantemente os objetivos a serem atingidos.

Portanto observa-se a urgência de uma reflexão sistemática sobre os processos avaliativos ainda utilizados nos dias de hoje, sendo esse processo reflexivo de mudança não prática apenas pela minoria, mas por todos os envolvidos no contexto escolar, visando desse modo o alcance de um ensino de qualidade e não uma mera soma de quantidades que se resumem a notas, aprovações ou retenções. Deve-se buscar coletivamente o equilíbrio entre quantidade e qualidade.

Um dos objetivos da proposta pedagógica é definir quais as decisões deve ser tomadas na aprendizagem dos alunos e também quais desenvolvimento devem ser trabalhados em sala de aula.

A proposta pedagógica é o documento que define as intenções da escola num todo, em realizar um trabalho de qualidade. O plano da escola diz respeito à execução dessas intenções. Esses devem resultar de um desejo coletivo, ou seja, obra de todos que fazem parte desta escola, também o educando. É algo que se construí aos poucos, para a consecução desse desejo coletivo, será necessário que a comunidade docente assuma o seu papel interagindo para alcançar as metas que se estabeleceram.

A avaliação de um processo educacional precisa identificar se a escola pensa em termos de requisitos para o preparo profissional associado à formação e análise crítica humanista, ou seja, se as práticas educacionais são capazes de gerar uma consciência crítica, aberta a problemática social, e de definir o posicionamento e ações ante os grandes problemas de um mundo globalizado pelo processo tecnológico e pelas imposições de novas relações econômicas.

Segundo VIANNA, 1998, que diz:

A avaliação educacional não deve ter um caráter exclusivamente pedagógico, apesar da importância desse aspecto, parece-nos fundamental a sua natureza social. (VIANNA, 1998 p.149).

Toda equipe escolar deve acreditar que a avaliação, entendida como processo de reflexão sobre a realidade para o seu aperfeiçoamento, é importante para a melhoria da qualidade educacional, além de considerar o processo coletivo e o diálogo permanente da autoavaliação.

No ato da construção e da reflexão da proposta pedagógica a equipe escolar precisa ter disposição e coragem para interrogar

lucidamente sua competência e eficácia. É importante que a escola tenha clareza dos critérios de eficácia, que sairão dos referenciais para o processo de avaliação. Os envolvidos no processo devem participar da elaboração de critérios. O gestor deve negociar a avaliação com a coletividade, pois assim ela irá além do diagnóstico e buscará mudanças, uma vez que se torna necessário favorecer uma cultura de avaliação na escola e as formas relativas a problemas que sejam colocados sem ferir ou dramatizar, mas sim, buscando soluções.

Nessas ações, é possível perceber uma preocupação verdadeira quanto ás formas de se tratar a avaliação, o que torna necessária a retomada de determinados aspectos como respeito e a tolerância, fatores que percorrem o processo ensino aprendizagem.

A avaliação deve estar articulada a uma proposta pedagógica que atenda sem distinção todas as crianças, compreendendo-as e auxiliando-as a se tornarem cidadãos realmente participativos na sociedade. Segundo HOFFMANN, 1993, uma escola que perceba a educação como direito da criança e um compromisso da escola em torná-la consciente desse direito e capaz de reivindicar uma escola de qualidade. (HOFFMANN, 1993 p.16).

Os professores, mediante ao novo processo de avaliação, deverão superar a posição individualista e construir coletivamente novas formas de trabalho docente, saindo da classificação para a avaliação formativa, capaz de levantar informações qualitativas sobre o processo de aprendizagem do aluno.

A escola pode desenvolver várias medidas, como se valer de diferentes formas de registro e acompanhamento de aprendizagem do aluno, organizar as suas tarefas suplementares adequadas para possibilitar várias formas de trabalho escolar, desenvolver o trabalho pedagógico e sala de aula por meio de combinação de atividades comuns e diversificadas, criar ou reformular os serviços de apoio aos alunos com dificuldades específicas de desenvolvimento de aprendizagem e dotar a escola de condições necessárias para a recuperação paralela.

Segundo HOFFMANN, 1994, nos registros de avaliação deve se dar importância se o aluno aprendeu ou não, porque não aprendeu e quais os caminhos que devem ser traçados para que o aluno aprenda. (HOFFMANN, 1994 p.29).

A proposta pedagógica, coletivamente construída por cada escola, deverá elaborar regimento, que deveria definir as formas de avanço dos alunos na organização escolar e todos os procedimentos e classificação e reclassificação dos mesmos, para que possam produzir efeitos legais. O regimento escolar deve dispor desta avaliação, reprovação ou outras formas de avanço do aluno na organização escolar. Tudo dever estar bem planejado e discutido com toda comunidade escolar e pais.

As relações entre os participantes do processo ensino-aprendizagem, as formas de comunicação, aspectos afetivos e emocionais, todas as manifestações são componentes do trabalho educacional, devendo ser levados em conta na organização do trabalho docente. A interação professor-

aluno é fundamental, uma vez que nela se dá a busca dos objetivos da educação.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997, é fundamental que exista uma relação de confiança e respeito mútuo entre professor e aluno, de maneira que a situação escolar possa dar conta de todas as questões de ordem efetiva. Mas isso não fica garantido apenas exclusivamente pelas ações do professor, mas também deve ser conseguido nas relações entre os alunos. O trabalho educacional inclui as intervenções para que os alunos aprendam a respeitar diferenças, a estabelecer vínculos de confiança uma prática de cooperativa e solidária.

Segundo HOFFMANN, 1993, que diz:

É tempo de redefinir o papel do educador como mediador que dinamiza as trocas de ações entre o educando e o objeto de conhecimento com vistas a apropriação do saber pelo sujeito e do mediador. (HOFFMANN, 1993 p.74).

Muitos professores que atuam hoje entendem que na prática, avaliar é dar notas, fazer provas, registrar conceitos. Assim utilizam dados comprováveis na medida em que é mais fácil atribuir aos alunos, as médias pelos resultados obtidos em exames. Os conceitos dos educandos decorrem do termo “medida” em que os professores mensuram extensão, volume ou outros atributos dos objetos.

E necessário que ocorram uma conscientização de todos os segmentos educacionais, na qual a avaliação deve ser repensada para que a qualidade do ensino não fique comprometida. O educador deve ter o cuidado de analisar as influências, as histórias de vida do aluno e sua própria para que haja, mesmo inconscientemente, a presença do autoritarismo e da arbitrariedade que a perspectiva construtivista da avaliação em combate.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que qualquer que seja a modalidade de avaliação, requer intensa reflexão sobre o estágio atual e pretendido. No entanto, para se avaliar concretamente um dos instrumentos básicos e a observação. Ele dará ao educador informações que facilitarão a compreensão do desenvolvimento do aluno e como ampliar seus conhecimentos.

Constatou-se que e necessário que os profissionais da educação estejam abertos para a verdadeira hora de assimilação do aluno, pois cabe ao educador, respeitar o processo de aprendizagem de cada aluno, norteando seu conhecimento para a construção do saber por isso hoje, a avaliação escolar evolui e caminha para a concretização do ser humano, independente dele ser pleno ou estar em construção.

O eixo da avaliação deixa de rodar em torno do aluno e da preocupação técnica de medir o seu rendimento para compor um campo mais abrangente, porque a vida social do aluno está refletida em sua postura em sala de aula. A avaliação do aluno deveria ser uma construção real do que ele aprendeu em sala, pois a avaliação desempenha funções que a distanciam de que ele aprendeu em sala, pois avaliação desempenha funções que a distanciam de propósitos de formação

e os usos que se fazem geralmente se prestam mais a exclusão e a seleção do que a formação e a integração.

É preciso entender que nos contextos educativos, e não apenas instrutivos, o exame é um meio, um artifício, nunca um fim. O exame é válido no momento em que ele não castiga e não restringe o aluno, ou seja, deve-se saber avaliar para que ocorra a aprendizagem. Se o aluno não tiver consciência formada para saber o motivo que o leva a sala de aula, todo o projeto educativo não terá resultado positivo. Não se pode exigir percorrer o caminho certo, punido com reprovação, quando nem ao menos chegou a se deparar com ele.

Percebe-se que a avaliação educativa tem sentido e é plenamente justificada quando está a serviço dos alunos. Se a diversidade de valores tiver a atenção devida, e for colocada como um ideal a ser alcançados com certeza escola estará educando para a democracia.

Conclui mesmo que não seja esta nossa pretensão, diante desta afirmação cabe fazer da avaliação uma ação libertadora, contra as desigualdades socais com consciência crítica e responsável sobre tudo o que se refere a problemática social brasileira e mundial.

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

BRASIL, Secretária de educação fundamental. Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997, p.81-9.

ESTEBAN, Maria Tereza (org). Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A,2000.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários á prática educativa. Rio de Janeiro, ed. Paz e Terra, 1998.

GARCIA, Regina Leite. A avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso. In: ESTEBAN, Maria Tereza (org.). Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos. 2a ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p.29-49.

HOFFAMANN, Jussara. Avaliação Mediadora: uma prática em construção de pré-escola á universidade. 4a ed. Porto Alegre, 1994.

LUCKESI, Cipriano C. Avaliação da aprendizagem escolar: Além do autoritarismo. In: Educando, AMAE, 1998.

RABELO, Edmar Henrique. Avaliação: novos tempos, novas práticas. Petrópolis: Vozes, 1998.

ROMÃO, José Eustáquio. Avaliação dialógica – desafio e perspectiva. São Paulo: Cortez, 1999.

SCRIVEN, Michael. Avaliação educacional II: perspectivas, procedimentos e alternativas. Petrópolis: vozes, 1978.

SOARES, Magda Becker. Avaliação Educacional e clientela escolar. In: Introdução á psicologia escolar. 2a ed. São Paulo: 1991 p.47-53.

VIANNA, H.M. Medidas da qualidade em educação – Apresentação de um modelo. In: Estudos em avaliação educacional. n°2, jul/dez.1998.

CONTRIBUIÇÕES DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO: Este artigo tem como base propor a discussão sobre a contribuição do lúdico na educação infantil. As brincadeiras lúdicas ajudam na elaboração do saber, podendo ser aprendidos como estado em que as crianças são capazes de ilustrar seus diferentes tipos de sentimentos, assim sendo aos poucos entender a existência do outro. São as brincadeiras que ajudam a aprimorar o contato entre as crianças, formalizando com que vivam momentos de contribuição, grupos de trabalho e obediência. É necessário também explicar a importância do educador nessa metodologia lúdica e ainda as melhoras que o brincar possibilita. Dessa maneira, acredita-se disponibilizar uma leitura mais clara acerca da relevância do brincar na vida da criança.

Palavras-chave: Criança; Educação Infantil; Educador; Brincadeiras Lúdicas.

INTRODUÇÃO

Nossa intranquilidade está direcionada em analisar como as atividades lúdicas ajudam no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças da Educação Infantil. As atividades e os jogos são a essência da influência e seu uso deixa um trabalho pedagógico que autoriza a produção do saber de um jeito contextualizado no mundo infantil.

As atividades lúdicas se ministradas de forma adequada, possibilitam condições acertadas ao desenvolvimento físico, emocional, motor cognitivo e social. São lúdicas as atividades que ajudam as experiências completas do momento, agregando o ato, pensamento e o sentimento. A criança se expressa e capta conhecimentos quando está praticando alguma atividade lúdica.

A criança é automotiva para qualquer atividade, em especial a lúdica, sendo que tendem a entender a importância de atividades lúdicas para seu desenvolvimento, deste modo, favorece a procurar pelo retorno e pela continuação de algumas atividades. (Schwartz - 2002, p. 139-168)

As atividades lúdicas são importantes no desenvolvimento das crianças, e agentes facilitadoras dos relacionamentos e das experiências no âmbito escolar. Porque a mesma ajuda na imaginação e, essencialmente, as mudanças do sujeito em relação ao seu objeto de aprendizagem.

Diante desse contexto, nota-se que ao longo dos tempos a educação tem apresentado a necessidade de implantar uma nova pedagogia, já que são muitas as dificuldades que as escolas têm em realizar um trabalho de qualidade e são inúmeros os desafios que os educadores enfrentam para desempenharem suas atividades escolares e tornarem-se formadores de opiniões. A problemática que norteou o estudo foi: de que maneira a prática educativa lúdica pode atuar como ferramenta facilitadora à aprendizagem?

O presente estudo pretende mostrar a prática educativa lúdica como ferramenta facilitadora na aprendizagem da educação infantil e a importância em adquirir outras estratégias de ensino, insistindo nas mudanças metodológicas da educação infantil como uma das ações primordiais no ensino educacional e quais as contribuições das brincadeiras e dos brinquedos para o desenvolvimento integral das crianças.

A CRIANÇA O LÚDICO

Crianças menores provam desejos inimagináveis de serem realizados na hora e, para determinar essa tensão, a criança rodeia-se num mundo de imaginação em ação (Minestrina, 2006, p.185-188).

Diante disso, a criança tem um incremento psicológico e cultural que se descreve ao psíquico. Isso assemelhasse que a criança se organiza como uma pessoa de individualidade própria e como participante de um grupo. No sentido de vista filosófica o brincar é apresentado como uma engrenagem para contestar a racionalidade. No tocante ao psicológico, o brincar está exposto em qualquer desenvolvimento da criança nas

varias formas de mudança de seu costume. Do ponto de vista sociológico, a brincadeira tem sido percebida como a forma mais pura de introdução das crianças na sociedade; brincando, a criança entende as crenças, costumes, regras, roupas do ambiente em que mora.

Através do lúdico e de sua história são recuperados os modos e costumes das civilizações. As possibilidades que o ele oferece à criança são enormes: é capaz de revelar as contradições existentes entre a perspectiva adulta e a infantil quando da interpretação do brinquedo; travar contato com desafios, buscar saciar a curiosidade de tudo, conhecer; representar as práticas sociais, liberar riqueza do imaginário infantil; enfrentar e superar barreiras e condicionamentos, ofertar a criação, imaginação e fantasia, desenvolvimento afetivo e cognitivo. (Feijó - 1992, p.185)

O exame de textos básicos da educação escritos por filósofos revela que, desde a Antiguidade, havia quem defendesse a ideia da atividade do próprio aluno como propulsora de seu crescimento intelectual (como Sócrates, Santo Agostinho e Montaigne) e o valor da brincadeira na aprendizagem (já destacado por Platão em A República).

Segundo Oliveira (2011, p. 37), Comênio afiançava que:

O cultivo dos sentidos e da imaginação precedia o desenvolvimento do lado racional da criança. Impressões sensoriais advindas da experiência com manuseio de objetos seriam internalizadas e futuramente interpretadas pela razão. Também 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 e boa racionalização do tempo e do espaço escolar, como garantia da boa "arte de ensinar", e da ideia de que fosse dada à criança a oportunidade de aprender coisas dentro de um campo abrangente de conhecimentos.

Por meio de materiais pedagógicos como quadros, modelos e atividades diferentes, como passeios, deveriam ser realizadas com as crianças de acordo com suas idades, auxiliando-as a desenvolver aprendizagens abstratas e a estimular sua comunicação oral.

O DOCENTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A ideia de Alves (1987 – p.22) sobre o lúdico está ancorada quando ele diz: O lúdico se baseia na atualidade, ocupa-se do aqui e do agora, não prepara para o futuro inexistente. Sendo o hoje a semente de qual germinará o amanhã.

Podemos dizer que o lúdico favorece a utopia, a construção do futuro a partir do presente. O profissional da educação tem como papel ser um condutor das brincadeiras. Sempre que possível o profissional da educação deve ser participativo nas brincadeiras e valer-se do momento para perguntar com as crianças sobre as mesmas.

O PAPEL DA LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A criança, por meio da brincadeira reedita o discurso para fora e o coloca para dentro, elaborando seu próprio pensamento. A linguagem tem fundamental papel no incremento cognitivo da criança à medida que organiza seus conhecimentos e ainda auxilia na estruturação dos processos em andamento.

De acordo com Vygotsky (1984, p.97):

A brincadeira incorpora para as crianças uma "zona de desenvolvimento proximal" que não é outra coisa senão o intervalo entre o momento presente de desenvolvimento estabelecido pela capacidade de entender autonomamente uma questão, e o momento presente de desenvolvimento potencia analisada através da solução de um questionamento sob a inclinação de um adulto ou com o auxílio de um companheiro mais gabaritado.

Mediante as atividades lúdicas, a criança reedita muitas circunstâncias vividas em seu dia a dia, as quais, pela imaginação e pelo faz – de- conta, são reconduzidas.

Esta interpretação do dia a dia se dá por meio do arranjo entre experiências passadas e novas experiências de capacitação e reprodução do real, de conclusão com suas estimas, necessidades, e paixões. Estas situações são primordiais para a atividade criadora do homem.

O desenvolvimento não é sequencial, mas vem em um crescimento gradual e neste percurso, a imaginação se fortalece. Uma vez que a criança brinca e aprende se capacitando para um determinado tipo de conhecimento.

As colaborações das atividades lúdicas no desenvolvimento integral mostram que elas ajudam fortemente no amadurecimento total da criança e que todas as dimensões estão essencialmente vinculadas: a sabedoria, a meiguice, a mobilidade e a sociabilidade são indivisíveis, sendo a meiguice a que auxilia a energia fundamental para o avanço psíquico, intelectual, moral, e motriz da criança.

Se divertir é o mesmo que aprender, pois se divertir e o jogar constitui um espaço para pensar, tendo em vista que a criança progride no raciocínio, aperfeiçoa o pensamento, determina contatos sociais, compreende o meio, correspondem desejos, fortalece habilidades, entendimento e capacidade de criar. As relações que o brincar e o jogar oportunizam, ajudam a suplantação do egocentrismo, favorecendo o auxílio e a afinidade, e ingressam particularmente na divisão de jogos e brinquedos, novos sentidos para uso e aproveitamento.

BRINCADEIRAS E BRINQUEDOS

Entre os séculos XIII ao XVII, na sociedade ocidental as pessoas tinham as crianças como adultos pequenos, aos sete anos a criança começava um estágio importante da sua vida ou iniciava na escola ou entrava no mercado de trabalho.

Antigamente na sociedade, as brincadeiras e jogos eram a melhor maneira de encurtar os laços e permanecer a sociedade junta neste tempo. O brincar é a primeira inicialização do mundo que se aparece na vida da criança.

Hoje a inicialização deste instante de brincar esta se perdendo no tempo, porque os caminhos cheios de tecnologia e robotizados levam aos seres humanos para caminhos facilitados, seja no pensar como no agir. O professor tem que ser eficiente no processo de execução dos conceitos e significados que são passados culturalmente.

A imaginação aparece da ação momentânea da criança muito pequena e nunca aparece nos animais. Na etapa pré-escolar manifesta na criança sonhos que não devem ser prontamente realizados ou esquecidos, então ela e circunda num mundo de sonhos e ilusório, o mundo dos brinquedos.

O mundo da infância e do brincar é com certeza uma caixa de metáforas, na qual se abre para o mundo imaginário, demonstrando um percurso metodológico. É o mundo em que a criança se leva da realidade e voa pelas asas da imaginação, maravilhando se com o mundo colorido e abstrato das brincadeiras e dos brinquedos, na análise do sentido literal das coisas, de permanecer e de ficar. Uma das indispensáveis alterações é que hoje temos consciência que nossas crianças se fortalecem cognitiva e carinhosamente a partir do brincar.

Para Almeida (2011, p.1):

A afetividade é estimulada por meio da vivência, na qual o educador estabelece um vínculo de afeto com o educando. A criança necessita de estabilidade emocional para se envolver com a aprendizagem. O afeto pode ser uma maneira eficaz de se chegar perto do sujeito e a ludicidade, em parceria, um carinho estimulador e enriquecedor para se atingir uma totalidade no processo de aprender.

Por muito tempo nas escolas, isso era mostrado de maneira muito limitado pensava somente em áreas particulares: matemática (números), linguagem (ler escrever) não se dedicavam as dificuldades que incentivavam o pensar lógico ou a capacidade de criar por exemplo. O brincar se avulta em muitas matérias do que outras em que a criança não alcança. Portanto, o brincar auxilia nos obstáculos de aprendizagem.

Precisamos ser claro, que os brinquedos não necessitam ser usados como um artifício em dia de chuva, e sim como uma ferramenta pedagógica.

Segundo Kishimoto (Froebel, 1912c, p.55 apud KISHIMOTO, 1998, p. 68). Froebel, filósofo do período romântico, conhecido como “psicólogo da infância”, foi o primeiro a colocar os jogos e brincadeiras como parte essencial do trabalho pedagógico, para ele:

A brincadeira é a atividade espiritual mais pura do homem, neste estagio e ao mesmo tempo, típico da vida humana enquanto um todo da vida natural interna no homem e de todas as coisas. Ela dá alegria, liberdade, contentamento, descanso externo e interno, paz com o mundo... A criança que brinca sempre, com determinação auto - ativa, perseverando, esquecendo sua fadiga física, pode certamente torna - se um homem de terminado, capaz de auto sacrifício para a promoção do seu bem e de outros.

O uso do brincar como objeto pedagógico tem de ser olhado, com precaução e clareza. Brincar é um exercício necessariamente lúdico. Como atividade infantil, pela qual há

construção de conhecimentos, eles devem ser usados na escola.

Brincar é uma ação que acontece no campo dos sonhos, senso assim, ao brincar, estar-se-á formalizando o emprego da linguagem simbólica. Poder brincar já é um processo calmante. Na brincadeira a criança trabalha-se cognitivamente, socialmente e carinhosamente.

Ao passo que, ao brincar as crianças concedem diversos significados aos objetos definidos, uma colher vira um remo, sendo um ato que ocorre por meio da metacognição.

De acordo com Barros (2011, p.1):

Antigamente, as crianças não tinham tantos brinquedos, como as de hoje e, por isso, tinham que usar mais a criatividade para criá-los. Usando tocos de madeira para fazer carinhos, pedrinhas, legumes e palitos para fazer animais, palha para fazer bonecas, pano ou meias para fazer bolas.

As brincadeiras que alegravam antigamente e que alegram hoje fazem parte da cultura popular.

As brincadeiras populares estão no momento em qualquer lugar e são passados de geração em geração. O brincar também auxilia para que as crianças consigam desenvolver o ato de resolver problemas, ajudando para essa técnica a partir de três componentes: a conquista de nova informação, sua transformação ou reaproveitamento e avaliação.

Para Kishimoto:

A aquisição de novas informações depende do método aplicado, sendo que as informações devem ser transmitidas visando às descobertas por meio da brincadeira, e, ocorre a partir dos conhecimentos prévios do educando. “O ato lúdico representa um primeiro nível de construção do conhecimento, o nível do pensamento intuitivo, ainda nebuloso, mas que já aponta uma direção” (1998, p. 144).

Entretanto não pode deixar a margem à sistematização do ensino. O fato de brincar tem diversas funções, como um simples passa tempo à conquista de normas sócias, aquisição da linguagem, entre outras. Quando a criança brinca, ela está exercitando e especulando a sua cultura e as leis inclusas nela.

As culturas da infância não devem ser expressas de forma soltas e isoladas dos contextos sociais da vida das crianças, e sim como um contexto em volta do qual suas relações sociais e culturais, consigam ser expostas. Deste modo, é que amparamos as relações emocionais, sociais, culturais e materiais distintos das crianças que representam exemplos diários das produções das crianças.

As brincadeiras de faz de conta, os jogos de construção e aqueles que possuem regras, como os jogos de tabuleiros, jogos originais, etc., oferecem o aumento das sabedorias infantis por meio da atividade lúdica. É o adulto, na figura do educador, por consequência, que, na escola infantil, auxilia a estruturar o campo das brincadeiras na vida das crianças. Portanto é ele que estrutura sua base, segundo sua lembrança de determinados objetos ou fantasias, da demarcação e arranjo dos espaços e do tempo para se divertir.

Por meio das brincadeiras os educadores

devem olhar e constituir uma visão dos métodos de desenvolvimento das crianças em conjunto e de cada uma em particular, anotando suas aptidões de uso das linguagens, bem como de suas aptidões sociais e dos recursos afetivos e emocionais de que tem.

Brincando a criança descobre e entende o mundo a sua volta, pela curiosidade explora coisas e momentos novos, deste mundo real tão pavoroso extraordinário ao mesmo tempo. Comunicando ludicamente com o mundo real, por meio de desenhos, danças, cantos, rabisco bagunça brincadeiras, etc, a criança organiza uma harmônica sintonia entre os dois.

Entende-se que o brincar para a criança é algo essencial para o seu crescimento e aprimoramento, porque desta forma lúdica, busca entender o mundo real da pessoa adulta, brincando com ele abusivamente, de várias maneiras simbólicas.

Na educação infantil todo o conhecimento é adquirido mediante a forma lúdica, porque assim a criança tem o prazer em aprender, em virtude do entendimento que se mistura com a brincadeira.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, p. 28):

A brincadeira é uma linguagem infantil que mantém um vinculo essencial com aquilo que é o “não brincar”. Se a brincadeira é uma ação que ocorre no plano da imaginação isto implica que aquele que brinca tenha o domínio da linguagem simbólica.

Portanto é necessário haver consciência da diferença que existe entre a brincadeira e o mundo real que lhe forneceu conteúdo para se realizar. Nesse propósito, para brincar é necessário apoderar-se de elementos da realidade atual de maneira que atribua novos sentidos. Essa característica da brincadeira ocorre por meio da articulação entre os sonhos e a imitação do mundo real. Toda brincadeira é uma reprodução transformada, no esboço das emoções e das ideias, de uma realidade vivida antes. Isso quer dizer que uma criança, por exemplo, bate com ritmos nos pés e imagina - se subindo uma arvore, está vendo sua ação pelo o que representa da situação e por uma atitude mental e não somente pela compreensão imediata dos objetos e situações.

No momento das brincadeiras as crianças conseguem simbolizar a vida real mediante do imaginário, usando o faz de conta transformam - se em heróis, seres de outros planetas, animais diferentes, objetos inanimados e assim conseguem experiências de muitos conceitos quando estão brincando. A brincadeira é uma linguagem infantil que preserva um vínculo primordial com aquilo que é o deixar de brincar. Se a brincadeira é um comportamento que aparece no plano do faz de conta isto provoca que aquele que brinca tenha o comando da linguagem simbólica.

Para brincar é necessário que as crianças tenham certa autonomia para decidir seus amigos e os papéis que irão ter dentro de um determinado assunto e historia, do qual o desenvolvimento deriva somente da vontade de quem brinca.

Piaget (1973 apud LA TAILLE, 1992, p.47):

A afetividade e a razão constituíram termos complementares:” a afetividade seria

a energia, o que move a ação é construída através da vivência, enquanto a razão seria o que possibilita ao sujeito identificar desejos, sentimentos variados, e obter êxito nas ações. No entanto quando a criança recebe afeto atenção carinho ela consegue crescer e desenvolver - se com segurança e determinação.

Pela chance de viver brincadeiras de faz de conta e feitas por elas mesmas, às crianças devem incorporar seus pensamentos para a deliberação de problemas que lhes são importantíssimos e significativos. Permitindo a brincadeira, consequentemente, cria - se um espaço por intermédio do qual as crianças conseguem mostrar o mundo e interiorizar uma assimilação particular sobre as pessoas, os sentimentos e as muitas experiências.

Há algo importantíssimo para carregarmos em nossa jornada pedagógica: não importa o tamanho ou a qualidade do material que temos, se nossa atividade na sala de aula não é incontestável.

Observamos educadores que se viram com lixo e materiais reciclados, fazendo trabalhos admiráveis. A dedicação e o encorajamento são primordiais quando o tema é extremamente sério: brincar.

O brincar deixa, ainda, entender a lidar com as emoções afetivas. Por meio do brincar, a criança balanceia as tensões originárias de seu mundo cultural, erguendo sua individualidade, sua identidade pessoal e sua personalidade. Mas, é Piaget que nos elucida o brincar, mostra uma dimensão altamente evolutiva com as crianças de varias idades, mostrando habilidades específicas, apresentando jeitos diferentes de brincar.

O brinquedo incita certas realidades. Uma interpretação é algo presente no lugar de algo. Interpretar é atender a alguma coisa e autorizar seu chamamento, mesmo em sua exiguidade. O brinquedo põe a criança na presença de réplicas: tudo o que tem no dia a dia, na natureza e construções humanas. Tem a permissão de dizer que um dos propósitos do brinquedo é oferecer à criança um suplente dos objetos reais, para que possa manuseá-los. Duplicando diversos tipos de realidades, não mostrando simplesmente objetos, mas sim, uma totalidade social.

A realidade mostrada sempre adiciona mudanças: tamanho, formas atenuadas e simples, decoradas ou ainda, características ou aspectos humanos a animais, deuses, elementos da natureza e constituintes da realidade em geral. Os brinquedos também podem adicionar, um faz de conta preexistente feito por intermédio de desenhos animados, seriados de ficção científica com robôs, mundo da televisão, mundo encantado dos contos de princesas, histórias de piratas e índios.

Ao apresentar realidades de faz de conta, os brinquedos exteriorizam, prioritariamente, personagens na forma de bonecos, como brinquedos articulados ou super - heróis, misturados de homens, animais, máquinas e monstros. O brinquedo recomenda um mundo de faz de conta à criança e simboliza a visão que o adulto tem da criança. No caso da criança, o faz de conta muda de acordo com a idade: para pré - escolar de três anos, está cheio de animismo; de 5 a 6 anos, constitui preferencialmente elementos da realidade. O adulto adota nos brinquedos imagens que

mudam por meio da sua cultura.

O brinquedo enquadra sempre alusão ao tempo de infância do adulto com interpretações transmitidas pela memória e imaginação. O termo brinquedo não deve ser limitado à pluralidade de sentidos do jogo, porque sugere criança e tem uma proporção material, técnica e cultural. Como objeto, é sempre base de brincadeira. É provocante material para fazer provir o faz de conta infantil, tendo vínculo justo com o nível de seu conhecimento.

Entre os pontos de vistas sobre o brincar, sobressai as de Froebel, o primeiro filósofo a explicar seu uso para ensinar nas pré-escolares. Outros recorrem a deduções do autor para explicar o aumento de escolas infantis, fazendo formas diferentes de projetar o lúdico na escola.

Compreende também que a criança precisa de inclinação para seu aperfeiçoamento. Os programas froebelianos ajudam a incorporação de exercício orientado e livre mediante ao uso de brinquedos e brincadeiras.

Nesta visão, a brincadeira pode deixar de ser apenas coisa de criança e passar a ser algo mais séria, digna de ficar presente entre recursos didáticos qualificado de compor uma ação docente vinculada com os alvos do processo de aprendizagem.

Portanto, mesmo nas formas de arte, como em outras maneiras do brincar, há uma riqueza de melhorias e oportunidades criativas para que crianças e adultos mostrem seu pensamento e contemple o talento dos outros.

É correto afirmar que todos, sem exceção, recebemos a arte, assim como a criamos, e quase todos nós, sabemos do que gostamos e adoramos por intermédio de nossas experiências, individualidades e eficiências, ou até mesmo sabe se mostrar de formas comunicáveis aos outros.

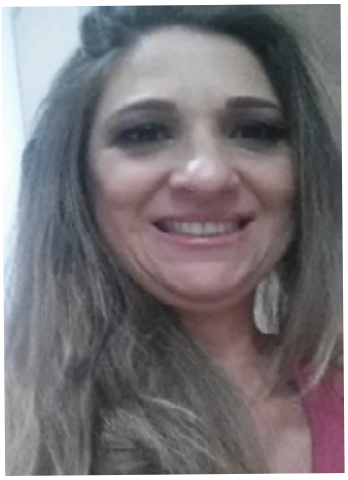
CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que na escola é admissível o educador se desprender e usar os jogos como uma forma de aprofundar os conteúdos pragmáticos. Para que isso seja possível é necessário que o professor distingue momentos de conteúdo com a atividade lúdica, mas, para isso, o jogo é uma forma e não somente esta. Os jogos e os brinquedos são hoje objetos importantes na Educação Infantil, desde que coloquemos num argumento educativo que se apoia na atividade e convívio entre elas.

É procurando novas maneiras de ensinar mediante do lúdico que conquistamos uma educação de qualidade e que certamente possa ir ao encontro das importâncias e inevitabilidade da criança. Porém é necessário dizer que uma atividade lúdica não é somente a soma de brincadeiras; é, além disso, uma forma de ser, de ficar, de pensar e admirar a escola. É necessário conhecer o mundo da criança, no seu sonho, na sua brincadeira e, a partir deste ponto, brincar com ela. Quanto mais espaços lúdicos, deixarão as crianças mais felizes, abertas as novas brincadeiras, criativas e independentes.

Acreditamos que a ludicidade é importantíssima para o aperfeiçoamento das competências motoras das crianças,

visto que, é por intermédio dos jogos e brincadeiras que a criança se sente incentivada. Desta forma também, a experiência da aprendizagem tende a ser um recurso vivenciado divertidamente.



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

ALVES, Rubem. A gestação do futuro. Campinas: Papirus, 1987.

FEIJO, O. G. O corpo e movimento: Uma psicologia para o esporte. Rio de Janeiro: Shape, 1992.

MINESTRINA V. e BEYER M. A. O lúdico – Uma forma de educar na Ed. Infantil. In. Revista de divulgação técnico _ científica do ICPG. Vol.3, n.9, p.185 – 188, 2006.

NEGRINE, Airton. Aprendizagem e desenvolvimento infantil. Porto alegre: Propil, 1994.

OLIVEIRA, Zilma de M. R. de. Educação Infantil: fundamentos e métodos. 7 ed. São Paulo; Cortez, 2011.

PIAGET, Jean. A formação simbólica da criança. Rio de Janeiro: Zhar, 1975.

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

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E AS RELAÇÕES COM AS NOVAS TECNOLOGIAS

RESUMO: A informação e as comunicações, mormente no campo do desenvolvimento tecnológico, oferecem ferramentas úteis para a sociedade em diferentes campos, incluindo a educação. Para tanto nos prosemos a analisar o processo histórico, bem como as instâncias que fizeram e fazem da EaD uma signatária da expansão tecnológica e dos recursos utilizados, abordando as vantagens, as desvantagens, os desafios e as perspectivas desse sistema de ensino, bem como a possibilidade de que essa modalidade de educação tem nem sua função democratizante. Além disso, a sociedade do conhecimento enfrenta novos desafios concernentes aos sistemas educacionais e para as pessoas que devem seguir os processos educativos durante toda a vida. Nesse contexto, a educação a distância é uma resposta crítica e viável a uma demanda generalizada de educação, particularmente por pessoas que não podem acessar a educação em sala de aula. Este estudo busca colocar a Educação a Distância dentro do contexto da sociedade atual, por meio de um recorte histórico levando em consideração o avanço das TIC's.

Palavras-chave: TIC's; Educação; Informação; Democratização.

INTRODUÇÃO

A educação a distância como parte de nosso sistema educacional deve contribuir para alcançar a integração cultural entre a universidade e a sociedade, trabalhar de forma cooperativa com a educação presencial e oferecer uma contribuição significativa para materializar a ideia de tornar o sistema educacional um grande avanço.

Em todo o mundo esse modelo de educação é amplamente aplicado, proporcionando um espaço de intercâmbio entre professores e alunos, pesquisadores e especialistas em determinado assunto. Disponibilizando assim uma grande quantidade de informações que podem ser consultadas de qualquer lugar e a qualquer momento. A educação a distância é um dos temas mais discutidos atualmente, e encontra um apoio muito eficiente nas novas tecnologias da informação e comunicação (TIC's).

Em outras palavras, algumas das TIC's são perfeitas para promover a qualidade das informações, como as multimídias, que combinam diferentes sistemas simbólicos e sistemas interativos, em que os alunos, além de receberem informações por meio de códigos diferentes, precisam realizar diversas atividades. O papel desempenhado pelas tecnologias da informação e comunicação (TIC's) na aprendizagem foi justificado, pelo número de sentidos que podem estimular, em seu potencial na qualidade indispensável da formação e na manutenção, permanência e postura crítica com relação as informações alvo dos esforços.

Nas condições socioeconômicas do momento, com vistas a identificar e solucionar os problemas de integração de ensino, cuidado e pesquisando para elevar a qualidade da formação profissional com maior contribuição para o desenvolvimento social. No contexto da sociedade da informação e das tendências educacionais modernas, a educação enfrenta novos desafios, uma vez que se torna um sistema de formação cultural em sua relação com a sociedade, com a introdução revolucionária e uso intensivo de tecnologias de informação e comunicação.

A introdução de computadores na educação estabeleceu um novo padrão e novas maneiras de se fazer educação à distância. Embora inicialmente pudéssemos pensar que a educação a distância nos levaria a um retrocesso, agora com as TIC's como redes sociais é permitido repensar o conceito de distância por meio de uma educação ligada à crescente presença de computadores em instituições de ensino superior, permitindo a comunicação tanto síncrono em tempo real, quanto independente do tempo, assíncrono, promovendo uma interação multifacetada.

AS INSTÂNCIAS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NOS DIAS ATUAIS

Os altos déficits públicos na maioria dos casos exigem cortes nos investimentos e redução dos gastos, o que implica em cortes de pessoal e material, do mesmo modo a população continua crescendo, notadamente em países emergentes. A educação a distância

é considerada uma forma de atender a uma demanda cada vez maior da população que busca o ensino básico, superior e profissional, além de cursos de atualização. A educação a distância de seu advento aos dias atuais passou por diferentes períodos históricos, está ganhando posição e se destacando na sociedade moderna. Indubitavelmente será o sistema de ensino do século XXI nos países desenvolvidos e emergentes.

Por outro lado, há uma preocupação generalizada com o futuro do Estado, ou seja, a impossibilidade de atender a serviços sociais essenciais: educação, saúde, segurança, previdência, etc., essenciais para a população.

As constantes atualizações são necessárias em quase todas as do conhecimento e requer recursos humanos criativos, atualizado nas mais recentes tecnologias. Desse modo, por meio do uso das tecnologias, os governos vêm procurando maneiras de atender às necessidades básicas das pessoas, ao mesmo tempo em que buscam métodos para obter soluções aos crescentes desafios (NETO, 2009). Nesse mundo em que as mudanças são cada vez mais velozes e apresentam complexidades e contradições, além do aspecto econômico, é necessário considerar que uma parcela significativa da população mundial está desempregada e carece urgentemente de atualização a fim de se lançar ao mercado de trabalho, ou então alguma atualização para reinserção nele.

[...] as tecnologias de comunicação e informação atuais oferecem meios facilitadores, mas, de forma isolada, não garantem em absoluto novas formas de ensinar, pensar e conviver. O que se tem agora é a oportunidade de desenvolver um ambiente com a possibilidade técnica de entrelaçar a cultura, a prática social, saberes, a prática pedagógica, a ciência, expressando-se por diferentes linguagens, na tentativa de produzir novos sentidos e, em consequência, uma nova paisagem educativa. (NAJMANOVICH, 2001 p. 44)

A educação convencional visa fornecer educação básica e superior a jovens e adultos para o mundo do trabalho. Cada dia mais vemos que esse mundo do trabalho não existe mais e que não tem perspectiva imediata de crescimento. Há quase unanimidade entre os estudantes quanto ao tipo de ensino ministrado pelos agentes convencionais de conteúdo, teórico, abstrato, elitista, desarticulado e que não coincide com a realidade. Atualmente, sobretudo em países emergentes, a educação convencional não consegue atender quantitativa e qualitativamente. No Brasil, o sistema convencional de educação exclui um número cada vez maior de indivíduos, pois apresenta uma metodologia de ensino arcaica, conteúdo desatualizado e professores mal preparados e remunerados.

Outro aspecto importante que deve ser analisado é que a educação a distância pode servir para complementar a educação convencional sem causar competição numa ação mútua cumprindo o compromisso de formação e promoção de novas leituras de mundo, modos de pensar e encarar a vida. A educação a distância vem provando ser um complemento exemplar para o ensino em sala de aula, uma vez que permite levar

a educação as mais diversas regiões – igualmente aquelas que se viram privadas do sistema de ensino – que de outra forma não teria sido possível seu alcance.

A complementaridade beneficiará ambos os sistemas de ensino, além de oferecer ao aluno a possibilidade de escolher.

EaD E A EDUCAÇÃO NO BRASIL

O distanciamento notado entre professores e alunos, a comunicação por meio do uso da mídia, representam inovações que vieram no bojo da EaD constituindo um desafio apresentado às instituições de ensino. Isso porque exigem investimentos nas áreas da tecnologia e infraestrutura avançada para viabilizar a mediação ao passo que altera a cultura de professores e alunos que por meio de um modelo pedagógico presencial tem as bases fundamentais desconstruídas em parte, caracterizando por meio da ausência dos entes num mesmo tempo e espaço a lacuna da atualização deficitária (LÉVY, 1999).

É importante apresentar um referencial teórico didático na EaD, pois sua teoria se apresentando como um método de prática guiada faz com que o sistema a distância implique na capacidade do aluno estudar por si mesmo, ao mesmo tempo que mostra a ele que não está só, pois dessa maneira propor-se-ão meios de interação entre instrutores, organização de apoio e instituição criando um diálogo de mão dupla.

Art. 19. A oferta de cursos superiores na modalidade a distância admitirá regime de parceria entre a instituição de ensino credenciada para educação a distância e outras pessoas jurídicas, preferencialmente em instalações da instituição de ensino, exclusivamente para fins de funcionamento de polo de educação a distância, na forma a ser estabelecida em regulamento e respeitado o limite da capacidade de atendimento de estudantes. (DECRETO Nº - 9.057, DE 25 DE MAIO DE 2017)

É necessário perceber que a educação a distância propõe um desenvolvimento pautado na articulação das atividades pedagógicas as quais buscam desenvolver aspectos significativos, psicomotores, cognitivos e afetivos dos educandos. Para tanto, se utiliza de métodos de comunicação não adjacentes, que podem servir de impeditivos ao tempo e espaço que se encontram os protagonistas do processo, esse motivo cria uma favorável zona de interesse aos alunos adultos compromissados com o mercado de trabalho.

A maior desvantagem é que o aluno é isolado com o tutor e colegas muitas vezes virtuais, o aluno tem dificuldade de acesso a recursos educacionais. A pouca oportunidade de socializar com professores e colegas, e raramente a participar em atividades culturais ou esportes, comunidade promovidos pela sua instituição são entraves a serem analisados.

Como foi demonstrado, a educação a distância oferece grandes possibilidades e também apresenta algumas desvantagens. Por um lado, a educação é um ato de socialização e isto também se aplica à educação a distância, mas em muitos casos limitados a interações pedagógicas.

O ENSINO PRESENCIAL E A EaD

O ensino à distância em sala de aula é reduzido com o aprendizado à distância. Há uma grande flexibilidade no gerenciamento dos tempos de aprendizado, o aluno seleciona os momentos que ele dedica a modalidade de ensino. Essa é uma fórmula apropriada para os funcionários que retornam à escola, por exemplo: as instalações que são usadas apenas ocasionalmente, e o restante do conteúdo é feito pela Internet, o que requer uma grande quantidade de recursos. Facilidade efetuadas com essas ferramentas e uma grande autonomia no trabalho, trata-se menos em considerar uma simples transmissão de informações e criar condições pedagógicas e organizacionais favoráveis ao aluno.

O processo educacional mediado pelas Tecnologias da Informação e Comunicação adquire dimensões que precisam ser exploradas segundo as perspectivas da era das redes. As relações educativas possibilitam trocas comunicativas multidirecionadas, baseadas na participação, na colaboração e na interação entre todos os agentes. Rompe-se assim com os velhos modelos pedagógicos baseados na comunicação unilateral que privilegia o professor, desconsiderando as peculiaridades do aluno. (NETO, 2009, p. 45)

Alguns riscos são inerentes a esse tipo de modalidade, no qual o paradigma dominante é o auto treinamento, sentimento de isolamento, desânimo e abandono (LÉVY, 2000). As estratégias de escoramento podem limitar esses riscos. Por exemplo, trata-se de criar uma comunidade de alunos por meio de uma plataforma ou organizar uma aula particular.

Alguns elementos são fundamentais, a tutoria pode ter formulários síncronos (telefone, videoconferência, aula virtual, chat) ou formulários assíncronos (correio, fórum de discussão, escritório virtual). Organizar uma comunidade de alunos também pode limitar o risco de abandono. A comunidade pode acabar com um otorrinolaringologista dedicado à aprendizagem e desencadear fenômenos de emulação, estimulação, criação de redes, etc.

Finalmente, algumas reuniões presenciais podem ter várias vantagens: estimular a comunidade, insistir em pontos essenciais ou difíceis do curso, verificar a aprendizagem, colocando em prática situações práticas, tutoriais, etc.

O tempo de treinamento presencial concentra aqui o núcleo da aprendizagem, de modo que permanecemos em práticas pedagógicas mais tradicionais: unidade de tempo e lugar durante o treinamento entre professores e alunos (as instalações de treinamento são, portanto, usadas razoavelmente bem). As ferramentas de educação a distância são usadas, geralmente para aprofundar ou ilustrar o curso.

Professores e alunos experimentam menos interrupções na aprendizagem presencial do que em ambientes de sala de aula reduzidos ou aprimorados: práticas de sala de aula enriquecidas são mais tradicionais. A criação de um sistema de estudos é possível, mas o tempo presencial geralmente deixa aos estudantes a possibilidade de trocar experiências, para

constituir grupos por afinidade e trabalhar em ferramentas que eles usaram antes da entrada em sala de aula.

Este modo de aprendizagem pode representar vantagem ou do mesmo modo, desvantagem, dependendo da personalidade e maturidade, da autonomia, da sociabilidade do aluno, além dos fatores relacionados ao orçamento, à distância e ao horário.

EaD E A RELAÇÃO COM A DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO

A educação a distância é considerada uma forma de atender a uma demanda cada vez maior da população que busca o ensino básico, superior e profissional, além de cursos de atualização. Os altos déficits públicos na maioria dos casos exigem cortes nos investimentos e redução dos gastos, o que implica em cortes de pessoal e material, ao passo que a população continua crescendo, especialmente em países emergentes. Por um lado, as tecnologias de informação e comunicação que conhecemos hoje são radicalmente diferentes de suas antecessoras, na medida em que estão se tornando "mercadorias", tecnologias do consumo cotidiano presentes em todas as atividades humanas profissionais ou recreativas.

Uma comunidade virtual é construída sobre as afinidades de interesses, de conhecimentos, sobre projetos mútuos, em um processo de cooperação ou de troca, tudo isso independentemente das proximidades geográficas e das filiações institucionais (LÉVY, 2000, p. 127).

A educação a distância, é um fenômeno antigo e conceito corresponde a uma filosofia de educação envolvendo abertura e disponibilidade, enfatizando a flexibilidade esperada dos novos esquemas de treinamento e educação. Além de sua onipresença, essas tecnologias também se distinguem das anteriores que muitas vezes impunham um modelo de uso. Tecnologias de controle pessoal de informação, fazem o controle para o professor, dando-lhe cada vez mais a capacidade, por meio da unificação digital e facilidade de redes de acesso, adaptar os recursos a especificidade de qualquer situação educacional e estratégica.

A educação a distância de seu advento aos dias atuais passou por diferentes períodos históricos, está ganhando posição e se destacando na sociedade moderna. Indubitavelmente será o sistema de ensino do século XXI nos países desenvolvidos e emergentes. A educação convencional visa fornecer educação básica e superior a jovens e adultos para o mundo do trabalho. Cada dia mais vemos que esse mundo do trabalho não existe mais e que não tem perspectiva imediata de crescimento. Há quase unanimidade entre os estudantes quanto ao tipo de ensino ministrado pelos agentes convencionais de conteúdo, teórico, abstrato, elitista, desarticulado e que não coincide com a realidade.

FELICIDADE E ANGÚSTIA NA ADMINISTRAÇÃO DO TEMPO

Educação a distância 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.

A concepção de educação a distância ou virtual mudou com o surgimento das telecomunicações digitais e das tecnologias de informação e comunicação, o que permitiu formas melhores e mais rápidas de disseminar o conhecimento. A sociedade da informação e do conhecimento exige aprendizado contínuo ao longo da vida, isso não é estranho à instituição de ensino responsável pela formação inicial e continuada dos profissionais da educação. Portanto, a revisão do currículo é imposta para determinar se os conhecimentos e habilidades que visam desenvolver nos alunos estão exigindo sociedade de hoje, se eles respondem à internacionalização da economia, novos blocos econômicos, comércio internacional, a nova sensibilidade humana e os problemas do homem em geral.

A situação exposta levou à análise dos elementos teóricos relacionados aos estudos conceituais e práticos sobre educação a distância com o uso das TIC na formação inicial e continuada de profissionais. A pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem sistêmica geral e com a aplicação de métodos teóricos e de nível empírico e bibliográfico. Na educação a distância, embora o aluno e o professor estejam fisicamente separados, é uma forma de conteúdo adequadamente estruturado para encorajar a exploração do aluno, em vez de apenas memorizar. Ele também incentiva os processos de avaliação são interativos, o aluno tem acesso imediato aos resultados da avaliação e aconselhamento do tutor, para que você possa avançar na aprendizagem, para alcançar um domínio dos conceitos e habilidades que são necessárias para desenvolver.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação a distância é uma modalidade de educação que vem se desenvolvendo há algum tempo em escolas e universidades. Esse tipo de modalidade que propõe cursos a distância é um sistema tecnológico que permite a comunicação aluno-professor e vice-versa, que é baseado em recursos didáticos e orientação tutorial para alcançar uma aprendizagem individual e colaborativa correta.

É importante saber a base teórica que suporta a educação a distância para entender este modelo há anos desenvolve em todo o mundo, considerando que além da tecnologia que suporta este tipo de educação é design instrucional.

Novas tecnologias de informação e comunicação têm levado ao desenvolvimento da educação à distância, fornecendo ferramentas para apoiar este processo. A possibilidade de usar as ferramentas – fórum de comunicação interpessoal, a criação de

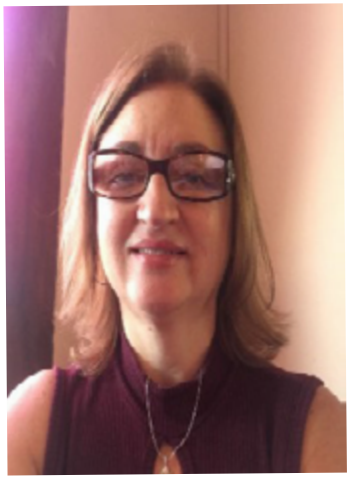
exercícios online são algumas das vantagens que favorecem as TIC's – e permitirem a partilha e o trabalho colaborativo como um premissas teóricas de ensino à distância.

Atualmente, as redes de aprendizagem estão ganhando impulso, como um espaço que permite a interação de indivíduos com interesses comuns para compartilhar conhecimentos e ideias, incentivar o debate e o trabalho em grupo, influenciando o desenvolvimento de habilidades profissionais. É um espaço aberto para interação que permite compartilhar links e arquivos. Os professores devem se preparar para este novo espaço como um guia e acompanhante no processo, colaborador na construção do conhecimento.

Desde o surgimento por meio de cartas a EaD busca diminuir barreiras e criar pontes, diminuir as distâncias entre quem busca formação e as instituições formadoras. A EaD foi uma proposta que revolucionou o campo educativo porque proporcionou quebras de paradigmas presentes no tradicionalismo da sala de aula e da educação como privilégio de alguns grupos sociais citadinos, que deixava – por exemplo – campesinos distantes do processo, isso levou à resistência dos setores profissionais mais conservadores.

Algumas dessas propriedades podem ser vantajosas para os estudantes e outras desfavoráveis, já que muito disso depende das circunstâncias e do perfil do aluno, da instituição e das necessidades referentes a formação que se busca. Dentre as características da educação a distância, destacam-se algumas que dão identidade, como o papel do aluno, a flexibilidade, o uso de recursos tecnológicos, a função dos recursos educacionais e a separação entre alunos e professores. Ao passo que para alguns, autonomia significa a oportunidade de tomar suas próprias decisões e ter controle sobre o processo educacional, para outros pode ser uma dificuldade na medida em que eles não dispõem de disciplina ou controle para assumir o seu processo formativo, mesmo assim, ainda há muitos aspectos que carecem ser avaliados.

A educação a distância enfrenta resistência desde a sua criação, muitos questionam sua efetividade no que tange formar profissionais competentes, tem seus defensores e seus críticos, no entanto, é mantido, cresceu e se fortalece no curso de aproximadamente duzentos anos. Atualmente, milhões de pessoas estudam à distância e muitos tantos outros milhões estudaram e colheram os frutos desse processo de aprendizagem.



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 CURSOS

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei no. 9.394, de 20 dez. 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. DECRETO No - 9.057, DE 25 DE MAIO DE 2017. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de maio de 2017

CASTANHO, Sandra Maria. A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL. VXIII Semana de História UEM. Maringá, 2012.

Ceará, Assembleia Legislativa. Universidade do Parlamento Cearense. A TAQUIGRAFIA E SEUS FUNDAMENTOS. INESP: Fortaleza, 2012.

LÉVY, Pierre. A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço. Tradução de Luiz Paulo Rouanet. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1999. 212p.

_____. Cibercultura. Tradução de Carlos Irineu da Costa. 2. ed. São Paulo: Ed. 34, 2000. 264p.

NAJMANOVICH, Denise. O Sujeito Encarnado: questões para a pesquisa no/do cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NETO, A. S. Didática e design instrucional. Curitiba: IESDE Brasil S.A. 2009.

OLIVEIRA, Agnaldo de. Formação

continuada de professores de matemática a distância: estar junto virtual e habitar ambientes virtuais de aprendizagem. 88f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS, 2012.

LUDICIDADE: BRINCANDO E APRENDENDO: O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO: O trabalho tem como foco, analisar quão necessária é a escola estar preparada quanto à acessibilidade, bem como em recursos pedagógicos para atender crianças portadoras de algum tipo de deficiência, favorecendo-se assim a aprendizagem deles. Tem, portanto como objetivo geral tratar do tema da inclusão da ludicidade no espaço escolar, como processo facilitador da aprendizagem, tendo como objeto de estudo o levantamento bibliográfico, registro em artigos, livros e cartilhas de orientações sobre o assunto. Para tanto, foi elaborada uma pesquisa qualitativa, a fim de compreender as dificuldades enfrentadas pelos portadores de deficiência no espaço escolar e no meio social. Com base nessa contextualização e na motivação para a realização do trabalho, pretendeu-se abordar a ludicidade no âmbito da educação infantil a partir da relevância do ensino lúdico no processo de aprendizagem na educação infantil. O propósito dessa pesquisa é analisar a importância do reconhecimento da inclusão das atividades lúdicas no âmbito educacional infantil e as representações dessa prática no desenvolvimento global da criança.

Palavras-chave: Ludicidade; Inclusão Social; Socialização; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A infância é um período marcante na vida do indivíduo, é nela que acontecem transformações que irão impactar diretamente na sua evolução e na pessoa que ela se tornará quando adulta. Para tanto é pertinente refletir sobre o ato de brincar no ambiente escolar, especialmente na educação infantil, de maneira a compreender os jogos e brincadeiras ao passo que agentes promovam a aprendizagem e potencializam a capacidade da criança. Dentro do contexto escolar, desempenhar o trabalho voltado para a ludicidade requer um domínio teórico, dedicação e paciência por parte do educador para entender a particularidade de cada criança, assim como a adequação das atividades às situações. No entanto, essa concepção não é fácil de ser aplicada na prática, visto que, ensinar uma criança é um desafio contínuo o que configurou assim a motivação da escolha da presente temática.

Nessa perspectiva o principal objetivo, que é essencialmente acadêmico, foi de compreender a importância do lúdico no processo ensino aprendizagem. Aprofundando as intenções expressas do objetivo geral, detalhou-se a pesquisa a partir dos seguintes objetivos específicos: verificar o conceito da Ludicidade e a sua relevância para a Educação Infantil, reconhecer a ludicidade como um método facilitador de aprendizagem e salientar a importância de uma formação docente qualificada voltada para práticas lúdicas. A pesquisa abrangeu a revisão de literatura baseada em diferentes correntes, tendo os seguintes autores que participaram do diálogo: Vygotsky; Lukesi; Kishimoto; Skinner; Huizinga; entre outros. As referências bibliográficas foram selecionadas a partir do cruzamento de dados de trabalhos acadêmicos e científicos encontrados no Google Acadêmico e no site Scientific Electronic

Library Online (SCIELO) e utilizaram-se, em diversos agrupamentos as seguintes palavras-chaves: ludicidade – educação infantil – aprendizagem. A partir das referências encontradas empregou-se o método de inclusão e exclusão, foram incluídos os que retratavam sobre o objeto de estudo e excluídos os que discorriam sobre a ludicidade fora do campo educacional. Nas considerações finais foram reiteradas as contribuições da ludicidade para a garantia da qualidade do ensino infantil. O presente estudo surgiu a partir de indagações em razão de encontrarmos nas redes de ensino regular a deficiência em atender pessoas portadoras de algum tipo de deficiência. Este estudo foi realizado com base em análise de dados bibliográficos, para levantar as problemáticas em virtude da infraestrutura que as escolas não conseguem atender por falta de políticas públicas e cumprimento da legislação na educação e Educação Especial.

COMPREENDENDO A LUDICIDADE

A manifestação do acontecimento da ludicidade é multifacetada e muito complexa. A literatura versada no tema não menciona uma uniformidade no que se refere a um

conceito universal para o lúdico no contexto pedagógico. No entanto, alguns escritores associam o lúdico ao jogo e ao divertimento; e pesquisam intensamente sobre o seu valor e magnitude no processo educacional. Para entender a ludicidade e a sua incorporação no âmbito educacional e na vida do ser humano, é necessário antes de tudo conhecer a etimologia da palavra.

A palavra ludicidade não existe o Dicionário da Língua Portuguesa, apesar de ser muito utilizada no cenário da educação, assim como também não existe em muitos outros idiomas. Desta maneira, associa-se a definição de ludicidade ao termo "lúdico" que vem do latim "ludus" e significa "jogos" e "diversão". Portanto, busca-se entender aqui os diversos conceitos da palavra "jogo". O autor HUIZINGA (1990) preconiza que o jogo incorpora tanto as atividades de competições, como as recreativas, teatrais e jogos infantis. É apropriado, portanto, constatar de acordo o autor que a sua definição vai alémdas atitudes das crianças, inclui igualmente as condutas dos adultos e os impactos decorrentes desses atos.

Em conformidade com PIAGET (1975), as concepções de jogo, brincadeira e brinquedo são concebidas no decorrer da nossa vivência. É o jeito que cada pessoa usa para denominar o seu brincar. Todavia, tanto o termo jogo como brincadeira tem um sentido semelhante que é o divertimento. LOPES (2004) enfatiza que os diversos significados da palavra é consequência das diversas formas de interpretação sobre a significação do lúdico.

Para maior entendimento e por apresentar um sentido abrangente, é necessário explanar os seguintes termos: Jogo é entendido como uma brincadeira que contém regras; Brincadeira diz respeito essencialmente ao ato de brincar; Brinquedo é usado para estabelecer o significado de objeto de brincar; e a Prática Lúdica envolve amplamente todos os conceitos anteriores. Finalmente, FORTUNA (2000) propõe uma reflexão acerca da procura de uma delimitação para o termo ludicidade, ao passo que separamos o que é brincadeira, jogo e o que é lúdico. De acordo com a autora, essa dificuldade em definir o termo é consequência das características irracionais das práticas lúdicas, que dentro do ambiente educativo tem como uma de suas finalidades fomentar a irracionalidade e a ambiguidade, própria da prática dinâmica e lúdica.

A LUDICIDADE SOB A ÓTICA DE LUCKESI

Como mencionado, anteriormente buscou-se entender a diversidade do conceito da palavra ludicidade. Para reforçar a concepção da ludicidade e expandir esse conceito e a sua conexão com a educação infantil tal como com a metodologia de aprendizagem, 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 vivencia (LUCKESI, 2004, p. 17).

A ludicidade é interpretada aqui, como um estado de consciência a fim de condição de ânimo, resultante das atividades executadas em sua plenitude, leveza e satisfação. Para o autor, as atividades lúdicas por si só não conduz o indivíduo para um estado de espírito aceitável (LUCKESI, 2000, p.7). 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.

Essa reflexão oferece uma enorme colaboração para a fusão ludicidade e educação, viabilizando uma compreensão mais ampla do que é "educação lúdica": aquela que ultrapassa a linha exclusivamente racionalista que tem determinado a educação e direciona-se para o desenvolvimento intelectual, físico, emocional e ético do estudante como um ser multifacetado. Em síntese, LUCKESI (2000, p.119), 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. Assim, a ludicidade fica compreendida como um acontecimento interno, uma vivência pessoal do indivíduo que apresenta manifestações exteriores (construção sócio- cultural e histórica), consequentemente e simultaneamente é uma experiência interna coletiva. Deste modo a ludicidade tem uma significância excepcional para a evolução da criança em todas as suas instâncias.

A DEFICIÊNCIA FÍSICA NOS TERMOS DA LEI

À vista disso, a inclusão do brincar caracteriza-se como uma fusão de extrema importância com a educação infantil. Posto que, o brincar e o aprender andam lado a lado nesta etapa do ensino, pois a criança precisa ter vivencias em nível simbólico alusivo para assimilar o sentido na vida real. Para Carmo (1991), a inclusão pode ser as "deficiências" consideradas legais, preocupado em conhecer as realizações do Estado brasileiro, em termos da legislação, procurou enfatizar os principais decretos e leis produzidos e voltados para os portadores de deficiência. Para isso, ele buscou junto ao Serviço de Controle de Informações do Senado Federal, dados a este respeito, relativos ao período compreendido entre 1944 a 1987. Esse autor percebeu que o Estado brasileiro, através dos poderes Legislativo e Executivo, conseguiu a aprovação de algumas leis e decretos-leis voltados para os deficientes.

Sendo esses citados pelo mesmo:

Lembrando que, a criação desta comissão, constituída por 12 membros, sendo 10 conectados aos distintos ministérios e 2 representantes não- governamentais de entidades de reabilitação e educação de deficientes, foi a forma que o Estado descobriu para atender às exigências da ONU, isto é, a sua Resolução n°. 31/123, de 1976, que anunciou o ano de 1981 como o Ano Internacional das Pessoas Deficientes. As explicações para a pequena participação de entidades de deficientes na comissão, bem como os critérios para a escolha dos diferentes membros, não constam do documento expedido pela comissão (CARMO, 1991).

Nesse documento fica claro que:

[...] A presidência da Comissão Nacional do AIPD, já em primeira reunião, realizada em 15 de outubro de 1980, apresentou aos Senhores Membros: 1. Projeto de estrutura funcional das Comissões Nacionais, Estaduais e Municipais; 2. Plano "de Ação a Curto, Médio e Longos Prazos" para o Ano internacional das Pessoas Deficientes (BRASIL, 1981, p. 7).

A teoria básica desta comissão norteou toda a linha de ação das distintas comissões estaduais e municipais, criadas com base na comissão nacional, era "igualdade e participação plena". No dia 14 de janeiro de 1981, no Palácio do Planalto em Brasília, em sessão solene, foi instalada oficialmente a comissão, pelo então Presidente da República Senhor João Batista Figueiredo, com a presença do senhor Ministro da Educação e Cultura, General Rubem Ludwig e todos os membros da comissão. Atendendo ainda à solicitação da ONU, o Plano de Ação dizia buscar, durante esta década, a curto, médio e longo prazos: "Conscientização; Prevenção; Educação; Reabilitação; capacitação Profissional e Acesso ao Trabalho; Remoção de Barreiras Arquitetônicas; Legislação" (BRASIL, 1981, p. 8).

Tais observações sugerem a necessidade de questionamento quanto ao papel da escola perante a necessidade de mais implementação de políticas públicas dentro do espaço escolar para atender o maior número de alunos possíveis no espaço escolar. Entretanto devemos salientar que, embora esses direitos estejam explícitos na lei, ocorre ainda muita dificuldade na aplicação de seu cumprimento. Ou seja, há ainda o estigma que gera preconceito, discriminação, dificultando o processo de integração na sociedade, no trabalho e na escola. A Inclusão em questão, é a incersão de pessoas com deficiência física na sociedade de um modo em geral, dando condições de acessibilidade e bem- estar, sem preconceitos.

LUCIDIDADE E EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA CONEXÃO EM PROL DO SABER

A sociedade contemporânea vive um momento no qual o entretenimento, o lazer e a diversão tornam-se cada vez mais, objetos de estudos dentro do âmbito educacional. Nota-se que as brincadeiras e os jogos perpassam o divertimento e passam

a serem vistos como instrumentos de suma importância no processo de aprendizagem, especialmente dentro da educação infantil. Em conformidade com KISHIMOTO (2001), o jogo e a criança trilham o mesmo caminho desde o instante em que se estabelece afigura da criança como um ser que brinca. Para o autor, a infância é portadora de uma particularidade que se exterioriza pela ação lúdica e traz consigo as brincadeiras que se propagam e se renovam a cada geração. Elas favorecem satisfatoriamente no desenvolvimento global da criança.

Nessa perspectiva, a ludicidade e a educação infantil tornam-se uma 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. Considerando, portanto a ludicidade como um aspecto fundamental e facilitador para a aquisição do conhecimento, constata-se que na esfera legal existe também esse cuidado, posto que, o Estatuto da Criança e do Adolescente –ECA- (BRASIL, 1990, p.20) evidencia o direito à diversão e a atividades que respeitam a especificidade da criança e do adolescente como um ser em processo de desenvolvimento.

Com esse crescente interesse e preocupação em relação à educação infantil do país, é notória a atenção especial dada por parte do poder legislativo que regulamenta através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB- (BRASIL, 1996) a educação infantil como parte da primeira etapa da educação básica, abrangendo como objetivo o desenvolvimento completo das crianças, considerando os aspectos psicossociais, físicos e intelectuais. Em concordância com a LDB, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL,1999, p.36), determina que as propostas pedagógicas das instituições educacionais infantis devem obedecer aos princípios norteadores da criatividade, da ludicidade e da diversidade cultural e artística. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil reforça que, as atividades lúdicas devem integrar às atividades regulares, tendo que ocorrer dentro do ambiente escolar e chama a atenção para a importância do brincar (BRASIL,1998, p.15).

Ainda de acordo com o Referencial, pelo fato de a criança desde pequena ser capaz de estabelecer comunicação através da movimentação corporal e sons e posteriormente interpretar determinado personagem na brincadeira faz com que ela desenvolva sua capacidade criativa (BRASIL, 1994, p.12). Para tanto, com base no desenvolvimento da imaginação dessas crianças e na compreensão da realidade, elas se transformam em autoras de seus papéis, sendo capazes de resolver problemas livremente sem pressões circunstanciais da realidade. A ludicidade possibilita uma evolução global, através da capacidade de modificação da sua realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os estudos realizados na área, através de referenciais bibliográficos, é possível ver que os deficientes eram taxados como seres incapazes e sem valor para sociedade, mas com o passar do tempo vão ganhando forças, e tendo seus direitos assegurados por leis. Portanto, é necessário que haja uma inclusão de verdade, na qual a escola esteja preparada fisicamente tanto quanto em recursos pedagógicos e que forme cidadãos sem preconceitos, sabendo que todos possuem direitos e deveres iguais, e são merecedores de respeito. 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. Por que a integração na escola é fundamental? Porque, a integração implica sempre um benefício imediato educacional e social para a criança deficiente. “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 os deficientes 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, fazem amigos e aprendem novos valores.

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

BRASIL. Estatuto da Criança e Do Adolescente (ECA). Brasília: Congresso Nacional. 1990.p.20- 45.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1989.

BRASIL. MEC. CENESP. Relatório de atividades da comissão do ano internacional das pessoas deficientes, 1981. p.7.

BRASIL; MEC/SEESP. Política nacional de educação especial. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 1994.p.12-28.

BRASIL; MEC/SEESP. Política nacional de educação especial. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 1998.p.12.

BRASIL; MEC/SEESP. Política nacional de educação especial. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 1999.p.36.

CARMO, Apolônio Abadio do. Deficiência física: a sociedade brasileira cria
"recupera" e discrimina. Brasília: Secretaria dos Desportos/PR, 1991.

FREIRE, Paulo. Ação cultural para a liberdade. 4. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FONSECA, Vitor da. Educação Especial.3 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FORTUNA, T. R. Sala de aula é lugar de brincar? In: XAVIER, M. L.M; DALLA ZEN, M. I. H. (Org.). Planejamento em destaque: análises menos convencionais Porto Alegre: Mediação, 2000.

HUIZINGA, Johan. Homo Ludens. São Paulo: Perspectiva, 1990.

LAFER, Celso. Hannah Arendt: pensamento, persuasão e poder. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas
Atuais, 1, Belo Horizonte. Anais, 2010.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

LOPES, M. C. Comunicação e ludicidade na formação do cidadão pré- escolar. 1998. Tese (Doutorado em Ciências e tecnologias da Comunicação) – Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal, 1998.

LUCKESI, CIPRIANO Carlos. Ludicidade e Formação do Educador. Revista entre ideias: educação, cultura e sociedade, v.3, n.2, 2014.

LUCKESI, CIPRIANO Carlos. Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna. Ludicidade: o que é mesmo isso? p. 22-60, 2005. Disponível em: http://portal.unemat.br/media/files/

ludicidade_e_atividades_ludicas.pdf. Acesso em: 30 dez. de.2018.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Ludopedagogia partilhando uma experiência e uma proposta, In: LUCKESI, Cipriano Carlos. (Org.), Ludopedagogia – Ensaios 01, Salvador: GEPEL/FACED/UFBA, 2000. p. 119-131.

LOPES, M. C. Comunicação e ludicidade na formação do cidadão pré- escolar. 1998. Tese (Doutorado em Ciências e tecnologias da Comunicação) – Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal, 1998.

PIAGET, Jean. A Formação do Símbolo na Criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagens e representação. Rio de Janeiro: Guanabara, 1998.

RICOEUR, Paul. História e verdade. Tradução F. A. Ribeiro. São Paulo: Forense, 1968.

SABERES PROFESSORAIS NO ÂMBITO DA EAD- REVISITANDO REPRESENTAÇÕES EM BUSCA DE NOVAS PERSPECTIVAS DE TRABALHO

RESUMO: Este artigo tem por objetivo colocar em pauta uma discussão a respeito das especificidades dos saberes profissionais dos professores no âmbito da Ead, tendo em vista a necessidade de repensar sobre as representações construídas em seu percurso de formação, na escolarização e formação acadêmica, dentre outras esferas, ponderando a respeito de seu fazer pedagógico em um novo contexto de atuação, revendo assim sua função como professor, assim como do próprio aluno. O estudo decorre da análise de artigos publicados na Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância (RBAAD), a revista oficial da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), dentre os anos de 2002 a 2016, quando foram levantados 26 trabalhos 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. Vê-se na leitura dos textos e discussões propostas com a intersecção de outras referências bibliográficas a necessidade de se repensar a construção das representações que os professores constroem sobre o ensino e o modo como estas impactam a atuação no âmbito da EAD.

Palavras-chave: Ensino a distância; Representações professorais; Saberes profissionais dos professores.

INTRODUÇÃO

Este artigo representa a segunda parte de um estudo realizado como elemento obrigatório do curso de Especialização em Docência do Ensino Superior da Faculdade Campos Elíseos. Na ocasião tínhamos como objetivo geral compreender a dinâmica do trabalho docente no âmbito da educação à distância tendo em vista as peculiaridades desta área. Consideramos, especificamente, que no contexto da educação à distância criam-se novas configurações do exercício profissional em decorrência do uso de inovações tecnológicas, da segmentação das ações pedagógicas com a distinção entre professor e tutor, por exemplo, além de também surgirem mudanças nas relações trabalhistas ao nos referirmos, só para exemplificar, aos contratos de trabalho temporário. Após ter estabelecido estas frentes de pesquisa passamos a elucubrar a respeito de uma possível base de dados. De início realizamos no Scientific Eletrocnic Library Online (Scielo) um levantamento sobre artigos que tratassem do tema EAD para então redefinir a busca valendo-se de uma revista científica. Em seguida, em uma análise inicial, foi possível perceber que os resultados obtidos não eram substanciais e até mesmo dispersos. Após este momento chegamos ao site da Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância (RBAAD), a revista oficial da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) fundada em 21 de junho de 1995 no município de São Paulo. Apenas no mês de julho do ano de 2017, momento em que ocorreu a pesquisa, sua página na internet obteve 21.743 acessos, tendo estas ocorrido em sua maioria no Brasil, indicando os Estados Unidos da América como o segundo colocado. A associação organizou no mesmo ano seu 23º Congresso Internacional ABED de Educação a Distância, o que também lhe dá visibilidade na esfera nacional e internacional.

A publicação da primeira edição da revista ocorreu no ano de 2002, denominando-se "um jornal eletrônico interativo com foco em pesquisas, desenvolvimento e prática da educação à distância em todos os níveis educacionais, formais e informais, e em todas as tecnologias disponíveis" (ABED). Recebeu da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) desde o conceito B1 até o C em áreas específicas de avaliação. Estas se distinguem entre Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo, Arquitetura, Urbanismo e Design, Ciências Biológicas II, Economia, Educação, Engenharias III, Ensino, Interdisciplinar, Letras/Linguística, Psicologia, Odontologia, Psicologia e Sociologia, sendo possível observamos a grande abrangência dos estudos publicados.

Na ocasião da pesquisa que ocorreu no segundo semestre de 2017 a página da revista disponibilizava todos os seus exemplares, desde o ano de 2002 até 2016, contabilizando 140 artigos publicados. É preciso explicitar que ao longo dos anos foram publicados artigos em inglês e espanhol, destacando-se que entre os anos 2013 e 2014 foram apresentadas estas duas opções de leitura em todos os textos, e em 2015 optou-se apenas pelo inglês. No âmbito

desde trabalho buscamos analisar apenas os textos publicados em português, tendo em vista que os dados, já apresentados, a respeito do acesso ao site da associação fazem-nos inferir que estes artigos atingem a parcela sumária de seus leitores.

A definição dos materiais examinados então se deu 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 trabalhos que serão apresentados nas referências ao final deste artigo.

Retomando um pouco de seu processo, o percurso metodológico desta pesquisa se deu a partir do reconhecimento das fontes de análise e dos possíveis materiais que fariam parte do estudo, somado a leituras que discutem as mudanças na perspectiva educacional no âmbito da EAD, com a justificativa de que é imprescindível analisar este 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. Como muitos intelectuais fazem uso da palavra para indicar os problemas no campo educacional e em alguns casos também indicam soluções, sem sabermos das possíveis aplicabilidades disto, é preciso dizer que não se quer aqui apontar caminhos de resolução para alguns imbróglios observados, mas sim colá-los em pauta de discussão.

O pesquisador António Nóvoa alerta que as tarefas do professor são muito diferentes do que eram no passado, contudo, muitos ainda vivem como se fossem o brilho de uma estrela que há muito passou - vemos sua luz, mas já estão mortas. Ou seja: é preciso que ocorra uma reflexão a respeito das mudanças necessárias quanto ao trabalho com conteúdos e espaços educacionais. Nisto se aplica a necessidade de pensar então sobre qual lugar ocuparia o professor nesta nova configuração.

Neste artigo trataremos então da segunda parte da pesquisa já mencionada, em complementação a um primeiro artigo denominado “O ensino na modalidade EAD– saberes profissionais em transmutação” (2018), também publicado pela Revista Educar FCE.

PERSPECTIVAS DE TRABALHO EM TRANSMUTAÇÃO – OS SABERES PROFESSORAIS EM DIÁLOGO COM A EAD

No âmbito do ensino a distância a perspectiva de trabalho do educador se modifica haja vista a questão das condições de trabalho, do número de alunos, das horas de dedicação, das possibilidades de construção dos meios cabíveis para se efetivar o processo de ensino aprendizagem (alguns professores não podem construir o material de ensino, seja ele o próprio professor executor ou professor tutor), além de ter que lidar com as novas tecnologias de ensino que modificam o espaço e o tempo de construção

de seu trabalho. Qual seria, então, o 'lugar' da educação à distância? Muitos docentes estão acostumados a ocupar um espaço com traços bem característicos do que se pode identificar como escola, ou qualquer outra instituição de ensino, e no cotidiano vão transformando-o em seu lugar, com características próprias da cultura escolar e da cultura dos professores. O viajante do tempo apresentado por Agústin Escolano (1998) poderia se espantar ao chegar ao século XXI deparando-se com um cenário do espaço educacional com traços similares aos em que transitou. Encontraria alguns símbolos comuns tais como cadeiras e mesas enfileiradas, um professor que se coloca sobre um tablado e escreve em uma lousa com um giz ao ritmo de um sinal e de um relógio posto na parede, mas já veria alguns movimentos considerados inovadores, isto porque os espaços como são ambientes vividos modificam-se conforme seus habitantes, empregando novos símbolos de conduta e de manejamento do uso do espaço/tempo, só para exemplificar. Neste caso, poder-se-ia dizer que a arquitetura escolar poderia ser considerada uma espécie de programa que denota em seus símbolos uma série de marcos do uso do corpo, da fala e da organização intelectual, expressando formas discursivas. Levamos conosco o espaço como memória, já transformado em lugar habitado.

[...] O conhecimento de si mesmo, a história interior, a memória, em suma, é um depósito de imagens. De imagens de espaços que, para nós, foram, alguma vez e durante algum tempo, lugares. Lugares nos quais algo de nós ali ficou e que, portanto, nos pertencem; que são, portanto, nossa história (FRAGO, 1998, p.63).

É no espaço como lugar que o aluno vai se constituindo como tal mediante aos signos e aos símbolos aos quais vai sendo constantemente exposto, o mesmo aluno que, em alguns casos, virá a ser professor. Suas memórias sobre a organização espacial, sobre as práticas observadas, sobre o que o incorpora por meio das falas que escuta ou deixa de ser expresso fará parte de suas representações sobre o ensino. As práticas dos agentes resultam, assim, de sua experiência como ser social que faz parte de um grupo específico que lhe conferiu certos capitais, sejam eles culturais, sociais, econômicos ou simbólicos, nos termos bourdieusianos, e que transitam em espaços diversos, sendo estes elementos limitadores ou potencializadores de suas ações. O conceito de representação é importante

[...] para que se pudessem ser determinadas e articuladas [...] as diversas relações que os indivíduos ou os grupos mantêm com o mundo social: primeiramente, as operações de recorte e de classificação que produzem as configurações múltiplas graças as quais a realidade é percebida, construída, representada; em seguida, os signos que visam a fazer reconhecer uma identidade social, a exibir uma maneira própria de estar no mundo, a significar simbolicamente um estatuto, uma ordem, um poder; enfim, as formas institucionalizadas através das quais 'representantes' encarnam de modo visível, 'presentificam', a coerência de uma comunidade, a força de uma identidade, ou

a permanência de um poder [...] (CHARTIER, 2002, p. 169, grifo do autor).

Quando nos propomos então a refletir sobre as representações professorais observamos que estas são constituídas no âmbito familiar, pois as concepções mais primárias emergem neste grupo, na própria escola, na instituição de ensino superior em que se estudou, nos locais de trabalho por onde passou e com os profissionais com quem interagiu. Podemos considerar que as representações professorais são constituídas em duas dimensões: a pessoal e a profissional. A primeira diz respeito à formação do agente em contextos socioeconômicos e culturais distintos, podendo levar os profissionais a se identificarem, por exemplo, com algumas características de seus alunos. A segunda diz respeito às culturas de ensino (Hargreaves, 1998), concepções, crenças e hábitos, dentre outros aspectos, partilhados por um grupo de profissionais, no caso os professores, sofrendo influências da própria cultura escolar, portanto relacionada às configurações pertencentes ao espaço que se torna um lugar ao ser habitado.

[...] As representações professorais são constituídas em âmbitos diversos, e como o próprio Tardif (2000) afirma: os saberes profissionais – conhecimentos, competências, habilidades etc. – são temporais, são adquiridos desde o momento em que os educadores iniciam sua história escolar, ainda como alunos. Vão reparando em alguns formadores, ouvindo explicações, e ao longo dos anos constroem concepções sobre o que entendem ser um bom ou um mau professor. São essas experiências que marcarão a carreira profissional e que darão diretrizes iniciais para o ofício. Logo, a construção das representações sobre a carreira e os alunos, só para exemplificar, perpassará as experiências sociais de cada agente, influenciando também a construção de seus saberes profissionais, desencadeando nas formas de atuação (SIQUEIRA, 2017, p.127-128, grifo do autor).

A questão da profissionalização dos professores nos traz uma maior compreensão da construção de seus saberes. Ao longo de sua formação os profissionais vão se apropriando de conhecimentos especializados que conferirão um diploma que lhes dotará de um título profissional, mantendo os não diplomados fora de seu raio de atuação. Os conhecimentos profissionais são voltados para a solução de situação problemas, como a necessidade, por exemplo, de ajudar alguém em sua aprendizagem. Contudo, não se tratam apenas de conhecimentos padronizados, estes sempre exigem do profissional uma adaptação e improvisação. “Tanto em suas bases teóricas quanto em suas consequências práticas os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, uma formação contínua e continuada [...]” (TARDIF, 2000, p.7). Todos estes fatores, somado a responsabilização pelo mau uso de seu conhecimento e pela possibilidade de julgamento pelos pares que detêm o mesmo conhecimento definem as principais características do conhecimento profissional, sendo estes elementos que têm sido defendidos como parte da profissionalização do trabalho desenvolvido

pelo professor. A garantia destes aspectos pode levar o ensino a deixar de ser um ofício e passar a uma profissão.

[Os] saberes profissionais são saberes trabalhados, saberes laborados, incorporados no processo de trabalho docente, que só têm sentido em relação às situações de trabalho e que é nessas situações que são construídos, modelados e utilizados de maneira significativa pelos trabalhadores [...] Querer estudar os saberes profissionais sem associá-los a uma situação de ensino, a práticas de ensino e a um professor seria, então, um absurdo (p.11).

Logo, para tratarmos da questão da prática profissional dos professores no âmbito da EAD precisamos nos atentar não apenas para o que já foi definido aqui como conjunto de normas e valores da profissionalização dos professores, mas para os saberes que foram e vão adquirindo no decorrer de seus processos de formação e as possibilidades de atuação de um dado professor em um ambiente de trabalho específico. Neste caso, deveríamos falar não somente em didática ou conhecimentos científicos, mas da própria experiência do educador em seu fazer cotidiano. Michel de Certeau (1998)

[...] ressalta a importância de se atentar para o fato de que cada pessoa não está isolada em sua individualidade, mas constrói esquemas de ação, muitas vezes propondo-se a compor espécies de bricolagens das informações com as quais precisa lidar, segundo interesses próprios e maneiras de fazer que se exteriorizam por meio de práticas (SIQUEIRA, 2017, p.192).

Para além da necessidade de ampliação dos conhecimentos universitários, constantemente requerido por autores que fazem parte de nossa base bibliográfica (tais como Bergman, 2010; Lopes, Xavier, 2007; Faria, Silva, 2007; Salvador, Rolando, Rolando, 2012; Oliveira, Cortimiglia, Longhi, 2015), é preciso discutir os saberes profissionais dos professores, isto porque a prática profissional tende a se revelar como um filtro da formação desenvolvida no ensino superior. Tais saberes não se distanciam da temporalidade, pois são adquiridos ao longo das histórias de vida dos educadores, incluindo a história escolar; porque os primeiros anos de trabalho são extremamente relevantes para se adquirir o sentimento de competência e para se construir as rotinas de trabalho, momento que é costumeiramente conhecido como de 'sobrevivência', nos moldes dos estudos de Huberman (1992), e porque são desenvolvidos no contexto de uma carreira, "[...] isto é, de um processo de vida profissional de longa duração do qual fazem parte dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional, bem como fases e mudanças [...]" (TARDIF, 2000, p.14).

Os saberes profissionais dos professores também são plurais e heterogêneos, pois advêm da cultura pessoal, dos conhecimentos disciplinares (adquiridos na universidade), didáticos e pedagógicos (oriundos da formação profissional), dos guias e manuais escolares, da experiência de trabalho e das tradições relacionadas ao ofício. Normalmente não se baseiam apenas em uma corrente filosófica, por exemplo, mas em várias teorias que melhor se aplicam à sua prática, assim como também porque

querem atingir objetivos diferentes de modo simultâneo. Ao mesmo tempo, os saberes profissionais dos professores são personalizados e situados.

[...] Os professores dispõem, evidentemente, de um sistema cognitivo, mas eles não são somente sistemas cognitivos, coisa que é muitas vezes esquecida! Um professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem (TARDIF, 2000, p.15).

Logo, para estudar as práticas dos professores, o que eles fazem concretamente com seus alunos, é preciso atentar para os saberes que eles incorporam à prática em um ter que se torna ser em uma espécie de capital incorporado.

Como os saberes profissionais dos professores são situados, construídos em virtude de um ambiente particular, ganham características específicas no âmbito da EAD, pois para além do uso das tecnologias o professor acaba tendo que repensar suas experiências passadas, constituídas em representações sobre o fazer pedagógico, para assim aprender a se rever como profissional. Como bem diz Isabel Rodrigues (2006), ao ingressar no ensino a distância o professor precisa pensar efetivamente sobre a distância propriamente dita, atentando para o fato de que as representações dos papéis de aluno e docente precisam ser repensadas. Nesta dimensão sabe-se que o objeto de trabalho docente são seres humanos e que os educadores se veem constantemente atuando em grupos, mas tentando atingir indivíduos, relação que se torna ainda mais frágil na educação à distância. Garcia (2007) reafirma esta necessidade ao dizer que a interação nesta modalidade tem muitos benefícios, sendo imprescindível que o professor esteja informado sobre cada um de seus alunos (o que ela mesma entende ser complexo haja vista a quantidade deles) para contribuir com a sua construção de conhecimento e com as formas de interação no ambiente virtual de aprendizagem. Neste momento poderíamos retomar os estudos de Tardif quando reitera que muitas vezes os pesquisadores se interessam pelo que os professores deveriam ser, fazer e pensar e menos pelo que fazem efetivamente, isto porque não estamos afirmando que o educador não deva atentar para os percursos individuais, mas questionando sobre como isso é possível na EAD, sobretudo nos casos em que um mesmo agente chega a ter 200 alunos. Não devemos nos esquecer de que isto também ocorre com muitos educadores especialistas na educação presencial, que em diversas circunstâncias não conseguem pôr em prática outra dimensão de seu saber profissional mediante a necessidade de se voltar aos aspectos referentes à cooperação e à anuência do aluno, haja vista que para se apropriar de um dado conhecimento e torná-lo significativo os estudantes devem se mostrar dispostos a participar e a aprender em meio ao um processo de construção conjunta.

Refletir, então, sobre o processo de ensino e aprendizagem e os meios cabíveis para ter a anuência dos alunos perpassa o

estudo do que se pode chamar de estilo de ensino, o modus faciendi do docente, ou seja, sua maneira de ser e de estar em sala de aula ou de compor seu conteúdo de ensino e de se comunicar com os alunos possibilitando meios de interação. Sua construção se dá em meio a inúmeras ressignificações da carreira que perpassam experiências consigo, com o outro e com o "lugar" de atuação. A ressignificação das experiências é gerada, portanto, em contextos e por influências diversas, quando, então, a reflexão pode definir o lugar social ocupado pelo agente e as relações que estabelece com o outro (POLLACK, 1989). Nestas reavaliações o professor tenta criar meios que favoreça sua atuação profissional. Seu estilo de ensino pode estar relacionado às suas habilidades, mas não é determinado por ele, basta ver que um mesmo professor pode defender uma metodologia específica de trabalho, mas não conseguir aplicá-la com seu grupo de estudantes ou ter que modificar sua metodologia em razão da pressão que sofre pela instituição em que leciona e pelos colegas de trabalho. Deste modo, pode-se dizer que os professores vão definindo seus perfis de estilos de ensino conforme o contexto observado. Logo, "[...] el estilo de enseñanza es un asunto dinámico, pero su reconfiguración depende de cada docente según el contexto, atendiendo además a los éxitos y fracasos obtenidos en su experiencia" (URIBE, 2013, online).

Poderíamos dizer, então, que os saberes adquiridos ao longo da formação do docente, não se referindo apenas à que ocorreu no ensino superior, e os estilos de ensino que vai construindo ao longo da carreira compõem suas representações sobre o fazer pedagógico. No caso do ensino a distância, o educador precisa repensar sua prática, suas concepções de ensino e suas formas de interação com o alunado, além de ter que lidar com a mesma sensação de solidão e isolamento que pode ser sentida pelos estudantes. Quanto ao seu estilo de ensino, Querte Mehlecke, Liane Tarouco, Margarete Axt e Alda Pereira (2006) revelam que as mesmas estratégias de comunicação e interação que um grupo de professores, que fizeram parte de sua pesquisa, apresentavam nas aulas presenciais eram utilizadas a distância e que aquele que esteve mais presentes nos chat's e discussões foi o que mais promoveu interação. Deste modo, é possível perceber que o educador mantém seu estilo de ensino enriquecendo as possibilidades de trabalho também na modalidade à distância. Para além de seu estilo de ensino o que também pode ficar evidente no uso do computador são as falhas no domínio do conteúdo abordado. Lopes e Xavier (2007) apontam que

[...] Para o professor sem bagagem pedagógica e carente de conhecimentos do seu conteúdo, o emprego do computador acelera suas falhas e põe a claro suas incoerências. Por outro lado, para o professor de sólidos conhecimentos e experiência no nível didático e de conteúdo, o computador otimiza a produção. [...] (online).

Neste caso, para além de uma readequação das representações que se tem sobre a educação é preciso também estar certo de seu preparo para a função, quando, então,

[...] O professor, como elemento essencial que é, aprendendo a lidar com o instrumental tecnológico a serviço da educação, tende a renovar sua prática e adequá-la às re-configurações urgentes que se fazem necessárias na escola (OLIVEIRA, 2010, apud FONSECA, 2010).

Não podemos nos esquecer, contudo, que os usos que são feitos das tecnologias revelam suas formas de apropriação. Quando Fonseca (2010) fala que

[...] a falta de motivação do professor geralmente se reflete em sua resistência para aceitar inovações tecnológicas e em assumir novos papéis... a formação, ou a falta de formação adequada, os baixos salários, a desvalorização social do professor, as condições materiais em que se vê compelido a trabalhar, a falta de um sistema adequado de reforços (ou recompensas) pelo empenho em concretizar um bom trabalho, a diversidade dos alunos, a falta de uma boa administração do tempo, planejamentos deficientes, a sobrecarga de trabalho (em número de alunos, de turmas e até de escolas em que atua), a falta de envolvimento com os alunos, entre outras variáveis a que estão sujeitos, conduzem à apresentação de respostas de manutenção da situação atual, de falta de iniciativa, de desinteresse pela mudança e não engajamento efetivo em qualquer inovação [...] (grifo do autor, online),

está também pondo em pauta a ideia de que as formas de utilização das tecnologias variam conforme as apropriações que são feitas delas, ou seja o modo como são apreendidas algumas mensagens e posteriormente vão sendo construídos sentidos a estas a partir das disposições de grupo, já que as interpretações do mundo social advêm das disposições incorporadas pelos agentes. É preciso, portanto, pensar no sentido que alguns objetos têm para cada educador e o uso que fará em sua prática, quando pode, por exemplo, ter que lidar com a falta do desejo de reestruturar seu método de trabalho para adequá-lo às ferramentas de interação (OLIVEIRA; CORTIMIGLIA; LONGHI, 2015).

Compreendemos, neste caso, que as particularidades do ensino a distância requerem do profissional que opte por trabalhar com esta modalidade uma grande disposição para mudar sua perspectiva de trabalho, diversificando seus saberes profissionais. Considerando nossa pergunta inicial sobre o 'lugar' da educação à distância poderíamos inferir que apesar de parecer estar esta pairando em uma nuvem, na cloud computing, por exemplo, na realidade seu lugar pode ser muito bem afiançado pela parceria estabelecida entre os agentes que estão fazendo parte do processo de ensino aprendizagem, fixando-se no fazer frequente de uma prática que visa alcançar os estudantes, perpassando assim as perspectivas presentes nos estilos de ensino, nas representações professorais e nas formas de apropriação das novas tecnologias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou compreender como se dá a atuação docente no âmbito da educação à distância a partir da perspectiva apresentada por 26 artigos publicados na

Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância (RBAAD). Valeu-se da necessidade de repensar a prática profissional dos professores no âmbito da EAD em virtude das particularidades da atuação docente neste âmbito decorrentes do uso de novas tecnologias, do distanciamento físico entre professor e aluno, da ocupação de um novo espaço/tempo do fazer pedagógico, além das particularidades da carreira profissional, dentre outros aspectos, resultando na necessidade de se revisitar as representações já construídas sobre a docência. Vê-se que o lugar ocupado pela EAD não pode ser pensado sem que se revejam características incorporadas ao imaginário da cultura escolar e da cultura dos professores, haja vista a necessidade de rever seus saberes profissionais. A prática dos profissionais que lecionam na EAD não se limita à formação universitária, como alguns autores que fizeram parte de nossa base de dados indicam, mas se amplia à necessidade de revisitar as representações que os professores têm sobre o exercício profissional e o ensino na educação à distância.

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

CHARTIER, Roger. Poderes e limites da representação. Marin, o discurso e a imagem. In: À beira da falésia. A história entre certezas e inquietudes. Tradução Patrícia Cerittoni Ramos. Porto Alegre: Ed. Universidade, UFRGS, 2002, p.163-180.

CERTEAU, Michel de. Estratégias e Táticas. In: A invenção do cotidiano- artes de fazer. Tradução Ephraim Ferreira Alves. 3ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1998, p.97-102.

MILL, Daniel Ribeiro; FERRETI SANTIAGO, Carla Salles Viana, Inajara de. Trabalho docente na educação a distância: condições de trabalho e implicações trabalhistas. Revista extra-classe • N1 - V1 • Fevereiro 2008, p.55-73. Disponível em: http://www.sinprominas.org.br/imagensDin/arquivos/341.pdf. Acesso em 8 Jan. 2019

ESCOLANO, Agústin. Arquitetura como programa. In: Currículo, espaço e subjetividade- a arquitetura como programa. Antonio Viñao Frago e Agustín Escolano: [tradução Alfredo Veiga-Neto]. Rio de Janeiro: DP&A, 1998, p.21-46.

HARGREAVES, Andy. ____. . Individualismo e individualidade – Compreender a cultura dos professores. In: ____. Os professores em tempos de mudança – O trabalho e a cultura dos professores na Idade Pós-Moderna. Lisboa: Mc Graw-Hill - Portugal, 1998b, p.183-237.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). Vidas de Professores. Porto: Porto Editora, 1992, p.31-61.

POLLACK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. Revista Estudos Históricos, v. 2, n. 3, 1989, p. 3-15. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2278/1417>. Acesso em 8 Jan. 2019.

SIQUEIRA, Ariane Monteiro. Representações da atividade docente em uma unidade de ensino de um Centro Educacional Unificado (CEU) - formas de construção da ação cotidiana. 361f. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. Revista Brasileira de Educação, n. 13, p.5-24, Jan/Fev/Mar/Abr. 2000.

URIBE, María Alexandra Rendón. Hacia una conceptualización de los estilos de enseñanza. Rev. colomb. educ. Bogotá, n. 64, Jan./June.2013. Disponível em:http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-39162013000100008. Acesso em 8 Jan. 2019.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: Currículo, espaço e

subjetividade- a arquitetura como programa. Antonio Viñao Frago e Agustín Escolano: [tradução Alfredo Veiga-Neto]. Rio de Janeiro: DP&A, 1998, p.61-65

ARTIGOS CONSULTADOS

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 8 Jan. 2019.

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 8 Jan. 2019.

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: 08/01/2019.

CASTRO, Rosalva Ieda Vasconcelos Guimarães de; 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 8 Jan. 2019.

FARIA, Mônica Alves de; SILVEIRA E SILVA, Regina Coeli da. 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 8 Jan. 2019.

FERREIRA , Renilze de B. A. dos S.; MARTINS, Ivanda Maria. “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 8 Jan. 2019.

FONSECA, Roberto Carlos da. 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 8 Jan. 2019.

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 8 Jan. 2019.

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 8 Jan. 2019.

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 8 Jan. 2019.

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 8 Jan. 2019.

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 8 Jan. 2019.

OLIVEIRA, DANIEL Thomé de; 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 8 Jan. 2019.

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 8 Jan. 2019.

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 8 Jan. 2019.

SANTOS, Francisléia Giacobbo dos. 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 8 Jan. 2019.

SANTOS, Mariana Fernandes dos. 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 8 Jan. 2019.

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 8 Jan. 2019.

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 8 Jan. 2019.

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 8 Jan. 2019.

SILVA, Priscilla Chantal Duarte; SHITSUKA, Ricardo; MORAIS, Gustavo Rodrigues de. 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 8 Jan. 2019.

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 8 Jan. 2019.

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 8 Jan. 2019.

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 8 Jan. 2019.

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 8 Jan. 2019.

A RECREAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA INFANTIL

RESUMO: O presente estudo tem como objetivo auxiliar os professores de educação física que lecionam na educação infantil, apresentando diferentes maneiras de desenvolver um trabalho recreativo com essa faixa etária. As atividades lúdicas para a educação infantil buscam desenvolver capacidades e habilidades das crianças nos primeiros anos de vida. É por meio de brincadeiras, que elas aprendem a conviver com o outro em seu espaço escolar dentro de suas limitações e sua fase de desenvolvimento motor, resultando em um aprendizado sadio e prazeroso. A criança enquanto brinca, explora seu lado criativo, improvisa jogos com ou sem materiais, com diferentes regras e locais. Dessa forma, ela se torna um jovem adulto mais capacitado perante a sua vida pessoal e profissional, sendo capaz de criar e inovar quando necessário, devido as vivências realizadas em sua infância.

Palavras-chave: Infância; Recreação; Educação Física.

INTRODUÇÃO

Mediante as observações feitas com os alunos de educação infantil do Colégio Phoenix, que percebi a importância da recreação na fase escolar da criança. É nesta faixa etária (quatro anos) que a criança mais precisa brincar e interagir com o outro.

Entendo a recreação como o princípio básico da vida humana, em que o indivíduo tem como prazer praticá-la em suas horas de folga, seja ela junto aos seus amigos e/ou parentes, praticada em casa, na rua, no clube, na escola, etc. Tendo em vista o princípio da recreação na fase escolar da criança, trato aqui, as fases em que a criança se encontra, quais os desenvolvimentos psicomotores e seus interesses dentro da recreação escolar, na faixa etária de quatro anos, abordo também a importância da recreação para o desenvolvimento e a formação cognitiva da criança na fase pré-escolar.

Por meio das observações com os alunos, pude perceber as dificuldades que o professor de Educação Física Infantil encontra para suprir as necessidades recreativas, desenvolvimentista e cognitiva desta idade, pois além de estarem em uma fase em que o outro começa a fazer parte do meu "eu" ela também dá início aos conflitos consigo mesma. É nesta hora que o professor de Educação Física surge como um refúgio para essas crianças, pois ao tratar de regras o professor terá que se adaptar a faixa etária a ser trabalhada, e será por intermédio da recreação que esta criança encontrará por si mesma os seus limites e suas regras em integração com o outro.

Uma das possibilidades em que podemos descobrir a personalidade da criança é mediante aos jogos, pois ela demonstra o que sente e que tipo de temperamento possui: tímida, inquieta, agressiva, alegre, calma, temperamental, líder, egoísta, teimosa, introvertida, extrovertida, nervosa, excitada, etc. Podemos canalizar os temperamentos e modificar o comportamento das crianças enquanto são ainda pequenas, mais tarde podem surgir problemas de ordem psíquica difíceis de ser controladas. Talvez por isso a importância da recreação no mundo infantil, elas aprendem a aceitar, a controlar suas emoções, expandir os seus sentimentos, a criar novas situações e conviver em grupos homogêneos respeitando a individualidade de cada um.

É nesta faixa etária, que a criança também consegue distinguir o bem e o mal, da maneira dela, por exemplo, quando uma criança pede um brinquedo à outra criança e, esta se recusa a emprestar. Na visão dela, esta criança é má, sendo assim não será mais sua amiga, isso ocorre devido ao fato de não ter formado totalmente em seu cognitivo o que é "bom" e o que é "o mal". Lembrando que a criança nesta faixa etária ainda é egocêntrica, ou seja, ela age involuntariamente por seus instintos, e não egoísta. Então o professor de Educação Física trabalha melhor este lado do individualismo (egocentrismo) e das regras por meio de brincadeiras lúdicas, que para as crianças são melhores compreendidas e adaptadas ao seu mundo, entendendo e aceitando assim as regras de sua sociedade

escolar.

Será que a recreação é tão importante para o desenvolvimento escolar para crianças de quatro anos? Para responder essa questão, busquei referências bibliográficas em estudos sobre recreação, sobre psicologia da educação e desenvolvimento psicomotor, contribuindo para o desenvolvimento acadêmico dos futuros professores de Educação Física com a importância da recreação no processo escolar com crianças de quatro anos.

Outro intuito deste trabalho é poder contribuir, futuramente, para formação de crianças menos sedentárias em atitudes e desenvolvimentos, dar oportunidades de vivências, trabalhar com o respeito e os valores de cada uma, mostrar a capacidade de enfrentar as novas mudanças que estarão por vir, pois estas se encontram em constantes transformações corporais e psicológicas.

O QUE É RECREAÇÃO?

A palara recreação provém do verbo latim recreare, que significa recrear, reproduzir, renovar. A recreação, portanto, compreende todas as atividades espontâneas, prazerosas e criadoras, que o indivíduo busca para melhor ocupar seu tempo livre. Deve principalmente atender aos diferentes interesses das diversas faixas etárias e dar liberdade de escolha das atividades, para que o prazer seja gerado.

De acordo com Guerra (1996), a atividade recreativa pode ser um jogo ou uma brincadeira, que tem por objetivo dar continuidade até quando houver motivação ou interesse pela mesma. A sua versatilidade, isto é, a possibilidade de variar de acordo com o momento, faculta uma participação ativa e tranqüila às crianças e adultos.

O QUE É LAZER?

Para Marcellino (2002), a população associa as atividades de lazer como atividades recreativas em massa ou como grandes eventos que reúnem várias pessoas. E isso ainda é reforçado pelos meios de comunicação, que não sabem o significado de lazer e os transmitem, como atividades ou eventos realizados em grande massa e ao ar livre. O lazer está ligado ao tempo livre dos seres humanos, sem que haja uma obrigatoriedade para sua prática, e não precisa necessariamente ser atividades geradas ou praticadas em massa, ou seja, em grande número de pessoas praticante, como citam os meios de comunicação.

Para uma atividade ser lazer é preciso que haja um tempo fora das obrigações diárias e deve ser praticadas por prazer, por gostar de executá-las. Ao contrário de ir trabalhar, sendo esta, uma atividade obrigatória com normas a ser seguidas como os horários a serem cumpridos, prestações de contas a serem acertadas com seus superiores, etc. Então para que o lazer aconteça é preciso que haja um tempo disponível e que seja executado de livre e espontânea vontade do praticante. A prática do lazer pode ser executada em diversos lugares como clubes, quadras, hotéis e hotéis fazenda, salões de festas, acampamentos, etc.

Segundo Marcellino (1998) e Camargo (1993), ao praticar uma atividade de lazer,

o indivíduo pode ser ativo, pois domina e entende o que lhe está sendo proposto. Já na atividade passiva a pessoa não domina o que é proposto, mesmo assim realiza a atividade.

IMPORTÂNCIA DO LAZER

O vocábulo lazer derivado de um substantivo latino – otium – produtivo, cujo sentido é empregar bem o tempo: estudando, lendo, etc. O ócio, não produtivo é usado para repousar, gastar o tempo inutilmente. Lazer é o espaço de tempo livre entre o trabalho e o repouso, isto é, as horas disponíveis após as obrigações diárias, o descanso semanal e as férias anuais, tempo esse "em que se faz o que se quer fazer". É claro que esse "quer fazer" não deve implicar em lucros ou num tempo estéril. "Querer fazer", aqui é dispor do ócio de uma maneira espontânea inteligente e criadora, eliminando todas as preocupações rotineiras.

Com o avanço da tecnologia, o homem moderno passou a dispor de mais tempo livre dada à diminuição das horas de trabalho. Ora, isso ocasionou problemas de ordem social, que é o emprego de horas de lazer de uma maneira saudável, a incapacidade de utilizar o tempo livre leva o individuo ao ócio. Para a solução desse problema duas alternativas se apresentam:

- Ensinar a organizar a vida nas horas livres da família. O lazer encarado nessa perspectiva poupa o adulto de um desgaste de energia e tira a criança do ambiente de monotonia em que vive.
- Criar um sistema de Recreação Industrial, com líderes treinados, para maior produção e eficiência no trabalho.

Segundo Camargo (1998), o lazer é mais importante para o adulto do que para a criança, já que aquele faz parte das forças ativas do mercado de trabalho onde o desgaste é maior e principalmente visando o bem-estar do trabalhador.

EDUCAR PARA O LAZER

Para o bom aproveitamento do lazer, a criança precisa ser educada, já que para ela as brincadeiras e as formas de jogos são limitadas. A criança desconhece a variedade de atividades que podem ser feitas com a bola, e que em dias de chuva há outras brincadeiras a serem realizadas sem sair de casa. Elas devem aprender correr sem cair no chão ou chocar-se com os companheiros, a esperar a vez de participar, arremessar a bola ou lançar.

Quando as atividades são bem orientadas a criança emprega seu tempo livre, repetindo as mesmas brincadeiras, ou seja, está "recreando", se divertindo. A escolha é da própria criança, que faz o que tem vontade naquele momento, ao contrário de quando realiza uma atividade por obrigação. A recreação escolar é completamente diferente da que se faz nas praças públicas, pois é dirigida pelo professor que escolhe as atividades a ser dada. Segundo Guerra (1996), como o professor de Educação Física escolhe os jogos que irá dar numa aula de recreação? As formas de brincadeiras que ele ensina serão recreação ou educação para o lazer?

É por meio da recreação que as crianças

aprenderam os conteúdos proposto dentro da disciplina de Educação Física, e as atividades serão selecionadas pelo professor, levando em consideração àquelas atividades a qual a turma sente mais prazer em executá-las, pois ele tem que conhecer esta turma para planejar as atividades de suas aulas.

CARACTERÍSTICAS PSICOLÓGICAS DE 4 ANOS

Castorina (1998) explica que Vygotsky é contra Piaget sobre a sua perspectiva das relações entre aprendizagem e desenvolvimento. Segundo Vygotsky (1988), os processos de desenvolvimento acontecem de maneira independente da aprendizagem. Para ele estes processos são condições prévias para a realização de um aprendizado, portanto, não são alterados e sim inter-relacionados, porque a aquisição de qualquer habilidade infantil envolve a instrução dos adultos, durante a prática escolar.

O processo de ensino aprendizagem inclui aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre pessoas (Oliveira, 1993). Então a aprendizagem consiste na introdução gradual dos instrumentos mediadores, que são os familiares, a comunidade em que vive e a instituição escolar. A aprendizagem, segundo textos de Vygotsky, é dada mediante o desenvolvimento cultural da criança que por meio desta terá um ganho nos sistemas sociais de mediação e representação.

Para Vygotsky (1984), a aprendizagem está relacionada ao desenvolvimento desde o início da vida humana, sendo "um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas" (Vygotsky, 1984, p.101). Foi por meio dos aprendizados escolares, que Vygotsky (1984) produziu a hipótese da "zona de desenvolvimento proximal", que significa a distância entre o nível de desenvolvimento real da criança como também pode ser determinado mediante a resolução de problemas sob a direção de um adulto ou amigo com mais capacidade, ou seja, será com a ajuda de outra criança que ela conseguirá resolver seus problemas futuramente. É desta maneira que o desenvolvimento desta criança se consolidará, por meio de suas funções psicológicas que estão diante da aprendizagem. Porém a intervenção do professor ou de outro adulto contribuirá para a orientação do desenvolvimento com a adequação dos instrumentos de mediação cultural.

Para Piaget (1989), os progressos deram-se às tomadas de consciência dos conflitos a uma coordenação gradual de esquemas de conhecimentos. Para uma criança poder aprender ela precisa compreender o conhecimento apresentado, ou seja, compreender ou reinventá-lo mediante a sua própria construção para que assim ela possa assimilar e organizar seus arquivos já existentes.

Essa reconstrução cognitiva é traduzida como "situação de aprendizagem", a qual o indivíduo constitui esquemas, que teriam se formado de qualquer outra maneira. Para explicar esta modificação foram postulados os mecanismos de equilibração que é dado quando o ser racional regula

seus conhecimentos por meio da formação espontânea, isto é, a teoria da aprendizagem estabelece uma continuidade entre os mecanismos cognitivos responsáveis pelo desenvolvimento e pela aprendizagem.

Aparentemente essa oposição é evidente: por um lado o desenvolvimento prolonga-se na aprendizagem, pelo outro, a aprendizagem orientando para o desenvolvimento; por um lado, um mecanismo "interno" para o desenvolvimento e o aprendizado, pelo outro um processo de "internalização" da cultura. No entanto, uma aprendizagem é procedida pelo desenvolvimento e vice-versa, um caminha junto com o outro.

Vygotsky (1984), postula o caráter orientador da aprendizagem com relação ao desenvolvimento, ou seja, a atividade educacional é de organizar o desenvolvimento. Enquanto Piaget postula a continuidade entre desenvolvimento e aprendizagem, ele se refere nos mecanismos que dirigem a mudança do "ponto de vista do sujeito", isto é, independente da maneira pelo qual os problemas lhe são apresentados, os objetos a serem conhecidos entra em ação um processo de reinvenção ou de redescoberta devido à sua atividade estruturadora.

PERÍODO PSICOLÓGICO DO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA DE 4 ANOS

Segundo Piaget (1989), o ser humano tem seu desenvolvimento psicológico, e cada período é caracterizado por aquilo que de melhor a criança consegue fazer dentro da sua faixa etária. Todo o ser humano passa por todas essas faixas ou períodos, porém o início e o termino de cada uma delas dependem das características biológicas de cada ser humano e de fatores educacionais e sociais de cada um. Portanto, a divisão nessas faixas etárias é uma referencia e não uma norma rígida.

A interação e a comunicação entre os indivíduos são, sem dúvida nenhuma, as conseqüências mais evidente dada por meio da linguagem. Com a palavra, há possibilidade de exteriorização da vida interior, havendo possibilidades de corrigir ações e atitudes futuramente. A A criança com quatro anos de idade se encontra no Período Pré-operatório que tem seu início aos dois anos de idade e seu término aos sete anos de idade, sendo classificada como primeira infância. Para Piaget, ao final do período sensório-motor (o recém-nascido e o lactente – 0 a 2 anos de idade), a criança, dependendo do estímulo em sua fase anterior, é capaz de produzir a fala, sendo esta imitativa. Porém, o aparecimento da linguagem é um dos fatos mais importantes desta idade, pois irá acarretar modificações nos aspectos intelectual, social e afetiva da criança.

criança já antecipa o que vai fazer. Como decorrência do aparecimento da linguagem, surge o pensamento. No início deste período, ele exclui toda a objetividade, a criança transforma o real em função dos seus desejos e fantasias (jogo simbólico), posteriormente utiliza-o como referencial para explicar o mundo real, a sua própria atividade, seu eu e suas leis morais, e, no final do período, passa a procurar a razão causal e finalista de tudo (é a fase dos famosos "por quê"). É um

pensamento mais adaptado ao mundo real e ao outro.

Segundo Coll (2004), ao surgirem novas capacidades, ocorrem à superestimação da capacidade da criança neste período. Portanto é importante ter claro que grande parte do seu repertório verbal é usada de forma imitativa, sem que ela domine o significado das palavras, bem como tem dificuldades de reconhecer a ordem em que mais de dois ou três eventos ocorrem ao mesmo tempo, pois não tem conceito numérico. Assim como, por ainda estar centrada a si mesma, ocorre uma prioridade do próprio ponto de vista, o que se torna impossível o trabalho em grupo (devido ela ser egocêntrica, na qual o seu eu gira em torno de si mesma). Essa dificuldade mantém-se ao longo deste período, na medida em que a criança não consegue colocar-se no ponto de vista do outro.

No aspecto afetivo, os sentimentos são totalmente individuais, sendo que um dos mais relevantes é o respeito que a criança nutre pelos indivíduos que se julgam superiores a elas, tendo como exemplo os pais e os professores. É uma mistura de amor, mas ao mesmo tempo de temor, pois isso ocorre com relação significativa à obediência, aonde o critério de bem e mal vem por vontade dos adultos. Com relação às regras, mesmo nas brincadeiras, forma-se uma barreira, porém não aceitando mudanças que vem de fora do seu "eu". Mais tarde, esta criança adquire uma noção mais elaborada da regra, tornando-a necessária para organizar o brinquedo, não havendo mais aquele conflito dado anteriormente.

Com o domínio ampliado do mundo, seu interesse pelas diferentes atividades e objetos multiplica-se, diferenciam-se e as regularizam, isto é, tornam-se estáveis, sendo que a partir desses interesses, surge uma escala de valores que vem da própria criança, e esta passa a avaliar suas próprias ações a partir dessa escala, elaborada por si mesma. Coll (2004) explica que, neste período, a maturação neurofisiológica completa-se, permitindo o desenvolvimento de novas habilidades, como a coordenação motora fina, o saltar corretamente - pegar pequenos objetos com as pontas dos dedos, e conseguir fazer os delicados movimentos exigidos pela escrita.

FASES DO DESENVOLVIMENTO MOTOR

O processo de desenvolvimento motor, segundo Fonseca (1996), revela-se, basicamente, por alterações no comportamento motor. Todos nós (bebês, crianças, adolescentes e adultos) estamos envolvidos no processo permanente de aprendermos a mover-nos com controle e competência em reação aos desafios que enfrentamos diariamente num mundo em constante transformação. Podemos observar diferenças de desenvolvimento no comportamento motor provocada por fatores biológicos do indivíduo, do ambiente (experiência) e da tarefa em si que são os fatores físicos/mecânicos. Podemos fazer isso pela observação das alterações na forma e no desempenho.

O movimento pode ser agrupado em três categorias:

a. Movimento estabilizador
b. Movimento locomotor
c. Movimento manipulador

Para abordarmos o movimento estabilizador, podemos dizer que ele é aquele movimento não locomotor e não manipulativo. A estabilidade refere-se a qualquer movimento que tenha como objetivo obter o equilíbrio em relação á força da gravidade. O movimento locomotor refere-se a movimentos que envolvam mudanças na localização do corpo relativamente a um ponto físico na superfície. Caminhar, correr, pular, ficar apoiado em um pé ou saltar um obstáculo é desempenhar uma tarefa locomotora. Finalizando, o movimento manipulativo refere-se tanto a manipulação motora rudimentar quanto à manipulação motora refinada. A manipulação motora rudimentar envolve a aplicação de força ou a recepção de força de objetos, como: arremessar, apanhar, chutar e derrubar objetos. A manipulação motora refinada envolve o uso confuso do músculo da mão e do punho, como: costurar, cortar com tesoura e digitar.

Grande número de movimentos envolve a combinação de movimentos estabilizadores, locomotores ou manipulativos, como por exemplo, o pular corda ou jogar futebol.

NOÇÕES BÁSICAS DO DESENVOLVIMENTO MOTOR

Os níveis de desenvolvimento, segundo Fonseca (1996), podem ser classificados de muitas maneiras. O método mais popular, freqüentemente é a classificação pela idade cronológica. As etapas do desenvolvimento nos servem como guia, ao qual não devemos estar presos. Devemos considerar esse guia como um padrão não rígido. Existe variação no desenvolvimento motor normal. Algumas crianças podem adquirir habilidades motoras mais precocemente, e outras, mais tardiamente, e até pular algumas etapas sem, no entanto, sair do parâmetro normal.

Consideramos as aquisições das crianças não só em relação às faixas etárias, mas também, em relação à forma como a criança executa a aquisição, qualidade do movimento e atividade funcional. O desenvolvimento motor é atualmente específico. Cada pessoa possui capacidades em cada uma das áreas de desempenho. Vários fatores que envolvem habilidades motoras e desempenho físico interagem de maneiras complexas com o desenvolvimento cognitivo e afetivo.

RECREAÇÃO ESCOLAR E DESENVOLVIMENTO MOTOR

A criança em seu desenvolvimento escolar, segundo Guerra (1996), necessita de atividades que lhe prendam a atenção, que para ela, sejam atividades prazerosas, onde esta se sinta bem em executá-la e por ela se encontrar em uma fase de desenvolvimento psicológico e motor, necessitando assim de

atividades e de brincadeiras recreativas. A criança aos 4 anos encontra-se em desenvolvimento motor contínuo, pois segundo Fonseca (1996) e Eckert (1981), a criança nesta faixa etária está desenvolvendo as habilidades de correr, pular, caminhar, ficar apoiado em uma perna só, saltar obstáculos, etc, tendo como objetivo obter equilíbrio de seu próprio corpo sobre a força da gravidade.

Segundo Guerra (1996), é nesta hora que entra a recreação, pois a criança estará desenvolvendo, dentro das atividades recreativas, suas habilidades motoras, na qual estarão sendo desenvolvidas por meio de jogos recreativos, brincadeiras de cooperação, aprimorando assim os desenvolvimentos por ela já adquirido durante sua existência, e adquirindo também novas habilidades, como lançar, puxar, fazer combinações de movimentos como pegar e lançar ao mesmo tempo.

Nesta hora o professor poderá ajudar a criança a aprimorar seus movimentos dentro das aulas de Educação Física, no qual este poderá trabalhar com estes jogos e brincadeiras recreativas, enfatizando as habilidades motoras desta faixa etária de 4 anos como correr, saltar, caminhar, equilibrar, subir e desce; respeitando a individualidade de movimentos de cada criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o desenvolver deste trabalho cheguei à conclusão de que os professores de Educação Física devem proporcionar para a criança atividades em que ela sinta prazer em executá-las, ensiná-las a conviver com o outro em seu espaço escolar dentro de suas limitações e sua fase de desenvolvimento motor.

Ensinar à criança as formas de brincar com e sem material, improvisar jogos e usar as horas livres de uma forma sadia e produtiva. Escolher jogos com funções diferentes em que as atividades obedeçam a regras de jogo e outras com retenções de emoções; correr à vontade e outros de pouco movimento. Exercitar as grandes massas musculares como também os mais delicados. Ativar os sentidos e a memória por meio de jogos sensoriais (intelectuais e afetivos), para educar a criança brincando, que é uma coisa que elas sabem fazer e muito bem.

Dar a criança à capacidade de por em prática as suas fantasias, expandindo assim o seu lado ilusório, e criar dentro desta possibilidade o desenvolvimento destas crianças ao qual serão trabalhadas, pois podem ser mediante as aulas de Educação Física que nós professores poderemos proporcionar este momento da criança se encontrar com ela e com o seu “eu” dentro das brincadeiras recreativas respeitando seus limites psicológicos e psicomotores.

Com base nesta visão teremos futuramente jovens adultos menos frustrados e mais capacitados para sua vida pessoal e profissional, pois estes sim tiveram a possibilidade de se encontrar com o lado lúdico da vida infantil por meio das atividades recreativas na fase escolar, pois serão então capazes de criar e inovar por intermédio de vivências realizadas em sua infância.

Enfim, é de extrema responsabilidade do professor de Educação Física proporcionar

a estas crianças atividades lúdicas em que estas aprendam por meio das aulas a brincar, a improvisar e a respeitar regras, estas, impostas também em nossa sociedade e em todo o momento de nossa existência, dentro de jogos recreativos desenvolvendo assim o seu aprendizado de modo prazeroso e sadio.

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

CAMARGO, L. O. de L. O que é lazer. 3ªed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

CAMARGO, L. O. de L. Educação para o Lazer. São Paulo: Moderna, 1998.

CASTORINA, José Antônio et ALI. Piaget – Vygotsky Novas contribuições para o debate. 5ªed. São Paulo: Ática, 1998.

COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesus & Colaboradores, Desenvolvimento psicológico e educação - Psicologia evolutiva. vol. 1. 2ªed Porto Alegre: Artmed, 2004.

DAVIS, Claúdia; OLIVEIRA, Zilma de. Psicologia na Educação. 2° ed. São Paulo: Cortez,1991.

ECKERT, Helen M. Desenvolvimento motor da criança. Rio de Janeiro: Interamericana, 1981.

FONSECA, Vitor da. Psicomotricidade. 4ªed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

GUERRA, Marlene, Recreação e lazer. 5ªed. Porto Alegre: Sagra DC Luzzatto, 1996.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. Lazer e educação. 4ªed., Campinas: Papirus, 1998.

MARCELLINO, N. C. Estudos do lazer: Uma Introdução. 3ªed. Campinas: Autores Associados, 2002.

OLIVEIRA. M. K. de. Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento, um Processo Sócio Histórico. 4ªed. São Paulo: Scipione, 1993.

PIAGET, J. Seis estudos de psicologia. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.

VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.p 101.

VIGOTSKY, L.S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo, Ícone/EDUSP, 1988.

A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NOS ANOS INCIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I

RESUMO: O trabalho aqui apresentado tem base em pesquisas bibliográficas acerca do tema abordado, cuja linha de conduta é a respeito da ludicidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental I. Visando uma melhor compreensão do assunto e antecedendo o eixo principal da pesquisa, o trabalho em questão aborda alguns conceitos, pensamentos e citações de autores e leis que discorrem acerca da importância de uma aprendizagem significativa e de qualidade a todos que estão inseridos nas escolas de Ensino Fundamental I, tanto nas escolas estaduais, municipais e privadas, garantindo assim a integralidade na formação do sujeito, a fim de que se torne partícipe no processo de ensino e aprendizagem. A abordagem inicial conceitua o termo, ludicidade, visando uma melhor compreensão do mesmo para que conseguintemente possa-se iniciar um diálogo acerca da importância destes nos anos iniciais do Ensino Fundamental I. Será exposto neste, uma breve e superficial conceituação da dicotomia entre didática e matética, a fim de que se perceba a importância de uma aula prazerosa e instigante.

Palavras-chave: Ludicidade; Ensino Fundamental I; Aprendizagem; Didática; Matética.

INTRODUÇÃO

Este trabalho de pesquisa tem por objetivo geral a compreensão da importância da ludicidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental I e visa, especificamente, pensar em uma relação dialógica entre a aprendizagem e a ludicidade no tocante a esta fase de construção de conhecimento. A razão pela qual se pensou nesse tema é que muito se fala de jogos, brincadeiras e ludicidade na rotina de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas ao passo que muitas vezes a criança que ingressa no Ensino Fundamental I, nem sempre tem acesso a tais metodologias.

Algumas escolas de Ensino Fundamental I têm acompanhado o progresso educacional do país e envolve seu alunado em variadas atividades lúdicas, além de investir em jogos, brinquedos e brincadeiras, construção de parques e espaços arborizados para contato com a natureza, bem como tempo para o brincar, fazendo com que essas crianças sintam prazer em estar no ambiente escolar, não obstante, outras instituições, até mesmo da mesma rede de ensino, não priorizam e nem ao menos demonstram interesse em oferecer tais subsídios de aprendizagem às crianças atendidas pela mesma.Também será discutido sobre a dicotomia entre didática e matética, porém não haverá uma ampla elucidação dos termos, pois não é o objetivo do trabalho, no entanto este é um assunto pertinente ao tema em questão.

MAIS TEMPO PARA ALFABETIZAR

Antes de tudo, faz-se necessário esclarecer alguns motivos que justificam a antecipação da inserção destas crianças no Ensino Fundamental. Um deles é a proposta do governo em atender o maior número de crianças, especialmente as de classes menos favorecidas, a fim de que tenham acesso à educação de qualidade e contemplando assim todas as crianças, independente de sua classe social.

O processo de alfabetização está ocorrendo mais cedo, pois no ano de 2006 o Ensino Fundamenta de nove anos já estava em estágio de efetivação em nosso país, neste a criança é matriculada nesta modalidade aos seis anos de idade. Como afirma o documento a seguir:

Com a aprovação da Lei no 11.274/2006, mais crianças serão incluídas no sistema educacional brasileiro, especialmente aquelas pertencentes aos setores populares, uma vez que as crianças de seis anos de idade das classes média e alta já se encontram, majoritariamente, incorporadas ao sistema de ensino – na pré-escola ou na primeira série do ensino fundamental. (FNDE, 2006).

Ainda transcorrendo sobre as razões pela qual a criança está sendo inserida no Ensino Fundamental aos seis anos, podemos trazer à discussão também o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, que integra um conjunto de Políticas educacionais visando a erradicação do analfabetismo garantindo plenamente os direitos de aprendizagem nas séries do 1º, 2º

e 3º ano do Ensino Fundamental. Este ciclo de alfabetização exerce grande importância na formação dos educandos, tornando-os capazes como cidadãos críticos e conscientes do seu papel social no meio em que estão inseridos. Neste sentido entende-se que a educação tem por primazia ofertar condições dignas da ascensão desses "pequenos cidadãos", pois a mesma é indiscutivelmente a mola propulsora da humanidade.

O Pacto propõe que a criança tenha mais tempo para o período de alfabetização e para tal precisa iniciar este processo no primeiro ano e devendo estar alfabetizada ao concluir o terceiro ano do Ensino Fundamental I. Para melhor fundamentar o tema, segue uma citação sobre o documento supracitado:

O PNAIC é um programa integrado cujo objetivo é a alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática, até o 3º ano do Ensino Fundamental, de todas as crianças das escolas municipais e estaduais, urbanas e rurais, brasileiras. (BRASIL, Programa Nacional Alfabetização na Idade Certa PNAIC, 2012).

Sem dúvidas a grande meta na contemporaneidade é Alfabetizar letrando, isso se dá nas Redes públicas de ensino e nas Redes particulares, e o PNAIC, assume esse compromisso quando institui metas a serem alcançadas em regime de parceria tanto com os municípios como também com os estados do país.

É possível analisar, no entanto, o quanto o letramento está atrelado à ludicidade, visto que é nas brincadeiras que as crianças reproduzem seus conhecimentos empíricos e sua leitura de mundo. Como afirma Carlos Drummond de Andrade, ao lembrar que uma aula sem significado para o aprendiz, nada mais é, do que um sofrimento desnecessário. "Brincar com crianças não é perder tempo, é ganhá-lo; se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor pra formação do homem."

Pensar na criança como um ser criativo, capaz e que tem disposição para construir conhecimento entre seus pares, é essencial para que se planeje momentos de interação e riqueza cultural, social e também emocional entre o alunado de qualquer instituição de ensino e de aprendizagem, isto porque parceria com nuca nunca foi favorável, o que a criança precisa é de diálogo entre os que convivem, com ela. Para tal, faz-se necessário a compreensão, ao menos básica, do que é lúdico e ludicidade.

O CONCEITO DE LÚDICO E LUDICIDADE

O lúdico não deve ser tratado como um passatempo ou como um momento de pura e livre descontração, mas sim deve ser uma proposta pensada dentro de um planejamento e com uma visão pedagógica alinhada às necessidades dos educandos. Uma atividade lúdica também pode ser desenvolvida para aguçar a criatividade, agilidade, múltiplas competências e até mesmo para ajudar as crianças a lidarem com regras e noções básicas de convivência. Sendo assim, é importante retomar alguns conceitos, pensamentos e ideias sobre o assunto em questão.

A Ludicidade é algo que ocorre desde os primórdios da antiguidade, visto que o brincar, jogar e se divertir é inerente ao ser humano. Muitos autores da contemporaneidade tratam do assunto, pois o tema está cada dia mais presente no âmbito da educação.

MASSA (2015), apud BROUGÈRE (2003, p.9) trás uma afirmativa relevante ao tratar de alguns significados para o termo ludicidade e como se dá o processo lúdico, seja como brincar, como aprender brincando, como usar o objeto do brincar e até mesmo como respeitar as regras dos jogos ou brincadeiras. Observemos a fala do autor:

(...) identifica três diferentes significados para a palavra: a atividade lúdica; o sistema de regras bem definidas (que existe independente dos jogadores); e o objeto (instrumento ou brinquedo) que os indivíduos usam para jogar. (MASSA, 2015, apud BROUGÈRE, 2003, p.9)

Analisando a perspectiva do autor é possível compreender que trata-se de algo divertido, desafiador e com o propósito no engajamento mutuo entre os envolvidos. Também nota-se que as regras estão presentes em determinado momento da ação lúdica e há a necessidade da presença de um objeto a ser utilizado durante a atividade que está sendo proposta. Apesar de ser um momento de liberdade criativa, curiosidade e desafio, a responsabilidade com a proposta é de todos, isto é, quem brinca não apenas se diverte, mas aprende ao brincar e quem ensina tem prazer em proporcionar alegria no ato do processo de ensino e aprendizagem.

O lúdico tem em um de seus objetivos, formar cidadãos conscientes de seus direitos e deveres dentro de um jogo ou brincadeira, visto que ao brincar ou jogar, a criança tem o apoio dos demais para relembrar os combinados e agir eticamente, respeitando as regras do jogo bem como de convivência. Sendo a infância uma fase de grande importância para a formação de um adulto plenamente capaz, pode-se considerar que a ludicidade favorece a formação do mesmo e garante o que lhe é de direito como afirma a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB), que diz em seu Art. 2º:

A educação, dever da família e do estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (LDB, 1996).

No tocante à citação acima descrita, é possível identificar alguns pontos cruciais que o lúdico e a ludicidade exercem sobre o sujeito aprendiz, pois ao reproduzir uma cena cotidiana durante uma brincadeira de faz de conta, as crianças tendem a demonstrar que compreendem a hierarquia existente no mundo adulto, isto se dá ao reproduzir a cena em que o pai dá ordens aos filhos, ou o patrão ao empregado e assim sucessivamente. Em momentos como esse a criança já começa a ter forjado em seu interior o ser cidadão consciente, crítico e que compreende seu papel no mercado de trabalho.

A ludicidade vem sendo fomentada gradativamente com mais ênfase com o passar dos anos e vem contemplando também os alunos do Ensino Fundamental I, que há anos

atrás não tinham tanto acesso a brinquedos, brincadeiras e ao mais importante, o prazer por adquirir novos conhecimentos nessa fase da aprendizagem. As coisas mudaram e isso vem sendo perceptível ano após ano, pois algumas instituições de ensino passaram a se preocupar com a maneira com que as crianças reagiam em meio a tantas demandas escolares. A problemática em questão é a necessidade de que se unifique em todas as instituições que atendem as crianças inseridas no 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental a proposta de trabalhar com ludicidade, fazendo que o público alvo sinta prazer em estar no ambiente escolar e, por conseguinte aprendam e divirta-se simultaneamente.

Pensando em tornar esses momentos mais produtivos e na formação integral de seu alunado, algumas escolas aderiram a propostas governamentais e passaram a inserir em sua rotina, atividades que fomentassem a criatividade, curiosidade e a autonomia plena de seu público alvo.

O exemplo a seguir demonstra o que está explicitado no parágrafo acima, pois mostra como é possível atender mais crianças com melhor qualidade que em fevereiro de 2004, a Secretaria de Educação Básica (SEB) Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental (DPE) Coordenação Geral do Ensino Fundamental (COEF) inicia o processo para que se efetivasse o programa Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos, na qual o Ministério da Educação entendeu como prioridade. Sete encontros regionais com diversos sistemas de ensino foram viabilizados e discutiu-se nele, várias questões e apontamentos entre os gestores que participaram dos encontros.

AZEVEDO, 2014 relata que não basta inserir a criança na escola, mas é necessário oferecer- lhe subsídios a fim de que a escola seja atrativa e cativante para o alunado, algumas cidades de São Paulo trataram de implantar o programa que iniciou- se em oito escolas municipais no ano de 2010.

A antecipação do ingresso no ensino fundamental e sua ampliação para nove anos refletem as tensões entre diferentes concepções de criança, infância e escola, bem como os diferentes interesses políticos envolvidos. E, certamente, há muitas tensões e problemas teóricos ainda não respondidos tampouco formulados com a suficiente densidade epistemológica, quando se fala da relação entre ludicidade e escola. (AZEVEDO, 2014 p. 260).

Em 2013, 26 unidades atendiam crianças do 1º ao 5º ano. O tempo de permanência dessas crianças na escola era de cinco e hoje as mesmas ficam até nove horas diárias, que ocorrem no contra turno das aulas regulares em sala. Nesse período elas participam de práticas circenses, de artes, oficinas de atividades esportivas, de meio ambiente, de acompanhamento pedagógico, informática, oficina lúdica de matemática, empreendedorismo, oficina de contação de histórias, educação no trânsito, educação musical, vivências nas hortas, com foco na ludicidade, ou seja, visando o engajamento das crianças nas aulas e fazendo com que a metodologia seja significativa e prazerosa ao público envolvido no projeto. Não se

trata apenas de jogos e brincadeiras sem sentido, mas sim de uma maneira prática de aprendizagem significativa.

POR QUE BRINCAR NO ENSINO FUNDAMENTAL?

Para melhor aceitar a proposta de que criança grande ainda é criança e merece ter tempo para brincar, se divertir e desenvolver-se integralmente, é necessário compreender antes que o processo de ensino e aprendizagem deve ser revisto e ter em primazia a aprendizagem e logo após o ensino, pois no ensino o docente é o protagonista e na aprendizagem o discente protagoniza o processo. Pensar que o processo atende a quem? Ao alunado ou ao profissional da educação?

Não haverá um aprofundamento no que se refere ao tema em questão, porém as próximas linhas remetem a uma explanação superficial sobre a dicotomia entre a didática e a matética. Este é um termo que Comenius defendeu e que não logrou êxito em sua defesa, visto que o ato de educar sempre se pautou no ensino deixando assim a aprendizagem em segundo plano. A citação a seguir esclarece a ideia que o autor incluiu na sua obra Didática Magna, conhecida também como A Arte de Ensinar Tudo a Todos. Segue seu propósito:

A proa e a popa da 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 recolhimento, mais atrativo e mais sólido progresso. (RODRIGUES, 2012, p.4).

Além de Comenius, Papert também defendia a mesma posição no tocante ao processo de aprendizagem a partir do protagonismo do aluno, na qual este é um investigador e busca constantemente adquirir conhecimento. Esta tese era extremamente revolucionária para a época, como afirma a citação a seguir:

A palavra matética, para Comenius como para Papert, é portadora de um sentido idêntico, que se foi perdendo na escola e na cultura, ao longo do tempo. Ela reconhece ao aprendiz o protagonismo do processo de aprendizagem, do mesmo modo que a didática coloca o professor no centro dos processos de ensino. (PAPERT, 1980 apud FINO, p.256 2008).

Dado o exposto, é possível pensar em uma estrutura contemporânea dos métodos pedagógicos a serem trabalhados a partir de então, visto que o que se propõe neste trabalho de pesquisa é a compreensão da importância do lúdico bem como a relação dialógica entre ludicidade e aprendizagem no que tange o Ensino Fundamental I. Demais disto, vale ressaltar que trabalhar com o lúdico e a ludicidade possibilita ao docente aulas mais significativas e consequentemente mais produtivas no que se refere a construção de conhecimento.

Ainda nessa perspectiva, a didática em detrimento da matética tende a fazer que o educando não se sinta parte do processo, ao passo que quando a matética é a força motriz do processo, parte do aluno o gosto pela pesquisa e a curiosidade pelos temas

propostos e não impostos.

Portanto é importante que os profissionais atuantes no Ensino Fundamental I pensem em métodos lúdicos capazes de oferecer às crianças dessa faixa etária acesso a uma aprendizagem dinâmica, criativa e contextualizadora, tornando-as protagonistas no processo de ensino e também de aprendizagem.

É importante lembrar que a passagem do brincar ao estudar como atividade por meio da qual a criança mais aprende não acontece num passe de mágica, de um momento pra outro. Ao contrário, é um processo por meio do qual, aos poucos, a criança 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. (BARROS, p.56. 2009).

Analisando a fala do autor é possível notar que comumente as crianças vêm mostrando sua insatisfação com a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Cabe a cada educador a compreensão de que esta é uma fase delicada e que o tempo de assimilação deste processo varia de criança para criança. Vale também ressaltar a importância de haver sensibilidade por parte da comunidade escolar a fim de que seu alunado seja bem recebido e tenha prazer em estar na escola, entendendo-a como um espaço de construção de conhecimento na qual todos partícipes são de extrema importância e que o professor é mediador de ideias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final desde trabalho de pesquisa foi possível notar que muito há que se fazer pelas crianças no que concerne ao educar no âmbito escolar, porém não se pode ignorar o fato de que algumas instituições de ensino tratam com muita seriedade a ludicidade e oferecem a seu alunado um espaço educativo acolhedor e respeitoso. Percebe-se também que isto varia de gestão pública e institucional, de empatia pelo sujeito aprendiz e respeito pelo contexto em que o mesmo está inserido.

Acredita-se, contudo que alguns passos importantes já foram dados para que a educação seja, de fato, de qualidade, porém pensar só na didática ou no ensino e esquecer da importância da matética ou da aprendizagem, pode ser um retrocesso para que se possa lograr êxito no ato de formar cidadãos partícipes no meio social em que estão inseridos.

RENATA MARTINS SOUZA

Graduação em pedagogia pela Faculdade Diadema (2015); Professora de Educação Básica - Polivalente na EMEB Maria Adelaide.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Nair Correia Salgado. Escola de tempo integral e ludicidade: os pontos de vista de alunos do 1º ano do ensino fundamental. Brasília, 2014.

Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v95n240/02.pdf

Acesso em: 27 Nov. 2018.

BARROS, Flávia Cristina Oliveira Murbach. Cadê o Brincar? Da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Ed. Cultura Acadêmica, 2009.

Disponível em: http://books.scielo.org/id/bdcnk/pdf/barros-9788579830235.pdf?

Acesso em: 27 Nov. 2018.

BRASIL, Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental Coordenação Geral do Ensino Fundamental Ensino Fundamental de Nove Anos – Orientações Gerais, 2004. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf

Acesso em: 27 Nov. 2018.

BRASIL, Ensino Fundamental de Nove Anos Orientações para a Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade. Brasília 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensfundnovan.pdf

Acesso em 27 Nov. 2018.

BRASIL, Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica Ensino Fundamental de

Nove Anos Orientações para a Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade. 2a edição Brasília 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf
Acesso em: 27 Nov. 2018.

¬BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11268-gt-capitais-pnaic-apresentacao-21062012-pdf&Itemid=30192
Acesso em: 27 Nov. 2018.

BRASIL: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996.
Disponível em: https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96
Acesso em: 27 Nov. 2018.

FINO, Carlos Nogueira. Matética e Inovação Pedagógica: O Centro e a Periferia, 2008.
Disponível em: http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/Matetica_e_inovacao_pedagogica.pdf
Acesso em: 27 Nov. 2018.

GARCIA, Ronaldo Aurélio Gimenes. A Didática Magna: Uma Obra Precursora Da Pedagogia Moderna? Universidade Federal da Fronteira Sul, 2014.
Disponível em: file:///C:/Users/Toshiba/Downloads/8640563-11126-1-PB.pdf
Acesso em: 27 Nov. 2018.

MASSA, Mônica de Souza. Ludicidade: Da Etimologia da Palavra à Complexidade do Conceito, 2015.
Disponível em: http://periodicos.uesb.br/index.php/aprender/article/viewFile/5485/pdf_39
Acesso em: 27 Nov. 2018.

RODRIGUES, Érica Renata Clemente. Um Olhar Sobre a Didática dos Professores da Educação Básica, 2012. Disponível em: http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/f89dc5da5acc54824cfcaafb8a94_2667.pdf Acesso em: 27 Nov. 2018.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo mostrar a importância do brincar na educação infantil, mostrando como ganhou espaço ao longo da história da educação no Brasil, visto que além de ganhar espaço dentro das salas de aula, influência no processo de desenvolvimento de ensino e aprendizagem; estimula o desenvolvimento intelectual da criança privilegiando o ensino de uma forma mais simbólica, desse modo visa a criança como sujeito de direitos bem como protagonista do aprender. Sendo o brincar simbólico e construtor de pensamentos, os jogos e as brincadeiras são de suma importância para quebrar barreiras entre o poder ser e um ser estereotipados.

Palavras-chave: Educação Infantil; Jogos; Brincadeiras.

INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos, devido a lutas populares, discussões entre profissionais que tinham interesse na educação, contribuiu de tal modo que atualmente a educação infantil tem força baseada em leis. E pela primeira vez na história de nosso país que não só a criança pequena possui esses direitos como também bebês, fazendo com que nós direcionemos um olhar especial para esse público. Sendo o brincar lago natural da criança pequena a legislação vai defender como direito.

A legislação brasileira é clara e reconhece explicitamente o direito de brincar, tanto na Constituição Federal (1988), artigo 227, quanto no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990), artigos 4º e 16, mas ainda não oferece as condições para que esse direito seja exercido plenamente por todas as crianças. Outros direitos e princípios do ECA relata o brincar, dentre os quais destacamos:

- Direito ao lazer (art. 4º);
- Direito à liberdade e à participação (art. 16);
- A criança e o adolescente têm direito a informação, cultura, lazer, esportes, diversões, espetáculos e produtos e serviços que respeitem sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento (art. 71).

O brincar é reconhecido em diversos documentos legais internacionais e nacionais, dos quais destacamos a Convenção dos Direitos da Criança – CDC, no Art. 31. No Brasil existem várias organizações que defendem o direito de brincar, entre elas a IPA Brasil, que compõe a Rede Nacional Primeira Infância ao lado de outras congêneres. Sendo atividade natural da criança desde bebê é também o seu exercício, haja vista que a mesma pode brincar sozinha e entre pares; com objetos ou até mesmo sem nada, apenas imaginando o faz de conta; pode brincar tanto em ambientes familiares como em ambientes escolares, sendo assim, não há limites para o brincar.

Com brinquedos a criança pode mudar ou reinventar o sentido da finalidade do brinquedo sem seguir o que foi imposto sobre eles. Uma criança pode pegar um pedaço de madeira e dele fazer um celular, um carrinho ou uma boneca. Pode pegar um brinquedo e reinventar o real sentido utilizando a imaginação a fantasia.

A ludicidade, é de extrema importância para o desenvolvimento da criança em todos os aspectos, facilita a aprendizagem, o desenvolvimento, pessoal, social, cultural e colabora para uma boa saúde mental. Neste aspecto o ser humano constrói uma linguagem, ou seja, constrói o pensamento simbólico onde os jogos e as brincadeiras trabalham de forma linear e positivista nesse processo. Vygotsky (1984) considera que a brincadeira cria para as crianças uma “zona de desenvolvimento proximal”.

No que tange o ambiente escolar muitas vezes impõe o que a criança vai estudar, pensar ou de que forma devem se comportar, descaracterizando muitas vezes o sentido do brincar pelo brincar, contudo é necessário aos profissionais da educação se atentarem nesse quesito, levando em consideração acima de

tudo essa atividade inata da criança como algo próprio para seus desenvolvimento. A Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, comprovando que as instituições devem respeitar o direito da criança às brincadeiras, à exploração dos espaços, à liberdade, à expressão de significados pelos movimentos, à interação, pensamento e comunicação.

A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Em relatos históricos a criança aqui no Brasil já começava a fazer tarefas ou pequenas atividades auxiliares essas crianças tinham entre 6 e 12 anos. E a partir dos 12 anos eram comparadas como pessoas adultas tanto para o trabalho quanto para a vida sexual. A criança branca, aos 6 anos, era iniciada nos primeiros estudos de língua, gramática, matemática e boas maneiras e vestia-se com os mesmos trajes dos adultos.

Séculos mais tarde, denotava os primeiros olhares, todavia esse primeiro olhar voltada a criança tinha um caráter higienista. Esse trabalho de olhar a criança era realizado principalmente por médicos e damas beneficentes que se dirigiram contra o alto índice de mortalidade infantil, atribuída aos nascimentos ilegítimos da união entre escravas e senhores e a falta de educação física, moral e intelectual das mães.

Com a abolição e a Proclamação da República, a sociedade abre portas para uma nova sociedade, impregnada com ideias capitalista e urbano-industrial.

Nessa época, o país era dominado pela intenção de determinados grupos de diminuir a apatia que dominava as esferas governamentais quanto ao problema da criança. Eles tinham por objetivo elaborar leis que regulassem a vida e a saúde dos recém-nascidos; regulamentar o serviço amas de leite; velar pelos menores trabalhadores e criminosos; atender às crianças pobres, doentes, defeituosas, maltratadas e moralmente abandonadas; criar maternidades, creches e jardins. (KRAMER, 1992, p. 23).

No Brasil, o surgimento das creches foi um pouco diferente do restante do mundo. Enquanto no mundo a creche servia para as mulheres terem condição de trabalhar nas indústrias, no Brasil, as creches populares serviam para atender não somente os filhos das mães que trabalhavam na indústria, mas também os filhos das empregadas domésticas.

As creches populares atendiam somente o que se referia á alimentação, higiene e segurança física. Eram chamadas de Casa dos Expostos ou Roda. Foi criado o Departamento da Criança no Brasil, cuja responsabilidade caberia ao Estado, mas foi mantido por doações, que possuía diferentes tarefas: realizar histórico sobre a situação da proteção à infância no Brasil; fomentar iniciativas de amparo à criança e à mulher grávida pobre; publicar boletins, divulgar conhecimentos; promover congressos; concorrer para a aplicação das leis de amparo à criança; uniformizar as estatísticas brasileiras sobre mortalidade infantil.

A criança passa a ser valorizada como um

adulto em potencial. De acordo com Kramer (1992 p. 27) a partir dessa concepção, surgiram vários órgãos de amparo assistencial e jurídico para a infância, como o Departamento Nacional da Criança em 1940; Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição em 1972; SAM-1941 e FUNABEM; Legião Brasileira de Assistência em 1942 e Projeto Casulo; UNICEF em 1946; Comitê Brasil da Organização Mundial de Educação Pré-Escolar em 1953; CNAE em 1955; OMEP em 1969 e COEPRE em 1975.

Em 1970 existe uma crescente evasão escolar e repetência das crianças das classes pobres no primeiro grau. Por causa disso, foi instituída a educação pré-escolar (chamada educação compensatória) para crianças de quatro a seis anos para suprir as carências culturais existentes na educação familiar da classe de baixa renda.

Existiam muitas carências sociais porque as famílias pobres não conseguiam oferecer aos seus filhos condições para um bom desempenho escolar, o que contribuía com a repetência e evasão escolar. Faltavam-lhes requisitos básicos que não foram transmitidos por seu meio social e que seria necessário para garantir seu sucesso escolar. Contudo, essas pré-escolas não possuíam um caráter formal; não havia contratação de professores qualificados e remuneração digna para a construção de um trabalho pedagógico sério e de acordo com a realidade vivida na época. A mão de obra era de voluntários, que rapidamente desistiam do trabalho.

Percebe-se que a educação não era tratada por um órgão somente, era fragmentada. A população se queixava da falta de alimentação e das condições difíceis das crianças para um bom desempenho na escola. Nesse quadro, a maioria das creches públicas prestava um atendimento de caráter assistencialista, que consiste na oferta da alimentação de forma precária e de baixa qualidade enquanto as creches particulares desenvolviam atividades educativas, voltadas para aspecto cognitivos, emocionais e sociais.

Consta-se o maior número de creches particulares, devido à privatização e a transferência de recursos públicos para setores privados.

Nos anos 80, os problemas referentes à educação pré-escolar são: ausência de uma política global e integrada; a falta de coordenação entre programas educacionais e de saúde; predominância do enfoque preparatório para o primeiro grau; insuficiência de docente qualificado, escassez de programas inovadores e falta da participação familiar e da sociedade.

Através de congressos, da ANPED e da Constituição de 1988 LDB, a educação pré-escolar é vista como necessária e de direito de todos, além de ser dever do Estado e deverá ser integrada ao sistema de ensino (tanto creches como escolas).

Com a Constituição de 1988 tem-se a construção de um regime de cooperação entre estados e municípios, nos serviços de saúde e educação de primeiro grau. Há a reafirmação da gratuidade do ensino público em todos os níveis, além de reafirmar que na creche e a pré-escola é um espaço de direito da criança de zero a seis anos, portanto garantido como parte do sistema de ensino básico. Neste período, o país passa por um

período muito difícil, pois se aumentam as demandas sociais e diminuem-se os gastos públicos e privados com o social. O objetivo dessa redução é o encaminhamento de dinheiro público para programas e público-alvo específico.

Com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente, lei 8069/90, os municípios são responsáveis pela infância e adolescência, criando as diretrizes municipais de atendimento aos direitos da criança e do adolescente e do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, criando o Fundo Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente e o conselho Tutelar dos Direitos da Criança e do Adolescente.

Por de década de 90, o Estado brasileiro vê na privatização das empresas estatais o caminho para resolver seu problema de déficit público, não tentando resolver com um projeto mais amplo de ampliação industrial. Com essa situação se aumenta a instituição de programas de tipo compensatório, dirigido para as classes carentes ao invés de construção de mais escolas. Esse programa requer implementação do sistema de parceria com outras instituições, já que o Estado está se retirando de suas funções.

No país a educação infantil é muito nova, sendo aplicada realmente a partir dos anos 30, quando surge a necessidade de formar mão de obra qualificada para a industrialização do país. E a educação infantil pública é muito ineficiente devido á politicagem existente no governo brasileiro, que está favorecendo a privatização da educação, como a de outros setores também.

Atualmente o Município garante o atendimento às crianças de zero a cinco anos, disponibilizando lhes vagas em estabelecimentos de educação infantil. A Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei das Diretrizes e Bases da Educação são claros ao dispor que o Município tem o dever de assegurar o atendimento a todas as crianças de zero a cinco anos em creches e pré-escolas. Contudo, o sistema educacional brasileiro não adota com obrigatoriedade a educação em período integral.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

É de suma importância dar atenção especial ao brincar na educação infantil, haja vista que o brincar além de linguagem natural das crianças em todas as idades, especialmente às crianças pequenas e o bebe, pois desse modo estão apreendendo sobre o mundo e sobre si mesmas. Vemos também que o brincar faz parte de uma cultura e pode ser tratado como herança social, acarretando preceitos étnicos contribuindo desse modo para o enriquecimento social da criança bem como de sua identidade.

Para Piaget (1978) os jogos contribuem para o desenvolvimento intelectual, físico e mental dos indivíduos, fazendo com que eles assimilem o que percebem da realidade, e que os jogos não servem apenas para brincar mais para brincar e aprender de maneira significativa.

Os primeiros anos de vida da criança contribui para o desenvolvimento do seu pensamento lógico e de sua imaginação

caminham juntos, a imaginação é um momento totalmente necessário, inseparável do pensamento realista, na imaginação a direção da consciência tende a se afastar da realidade. Esse distanciamento da realidade através de uma história por exemplo, é essencial para uma penetração mais profunda na própria realidade, afastamento do aspecto externo aparente da realidade dada imediatamente na percepção primária possibilita processos cada vez mais complexos, com a ajuda dos quais a cognição da realidade se complica e se enriquece". (VYGOTSKY, 1992, p.129).

Segundo o estudo feito por PARTEN (1932) citado por PAPALIA (2000) revela que no brincar das crianças pequenas, podemos identificar seis tipos de atividades lúdicas sociais e não sociais:

*Comportamento desocupado.
*Comportamento observador.
*Atividade independente (solitária).
*Atividade paralela.
*Atividade associativa.
*Atividade cooperativa.
*Atividade cooperativa ou organizada suplementar.

Existem cinco grandes pilares básicos nas ações lúdicas das crianças em seus jogos, brinquedos e brincadeiras, estes pilares são:

I - A imitação.
II - O espaço.
III - A fantasia.
IV - As regras.
V- Os valores.

A formação do educador infantil, ganha em qualidade se, em sua sustentação, estiverem presentes três pilares:

I. Formação teórica.
II. Formação pedagógica.
III. Formação lúdica.

Para Almeida (1987) a educação lúdica pode ter duas consequências, dependendo de ser bem ou mal utilizada:

I. A educação lúdica pode ser uma arma na mão do professor;
II. Despreparado, arma capaz de mutilar, não só o verdadeiro sentido da proposta, mas servir de negação do próprio ato de educar;
III. A educação lúdica pode ser para o professor competente um instrumento de unificação, de libertação e de transformação das reais condições em que se encontra o educando. É uma prática desafiadora, inovadora, possível de ser aplicada.

O brincar é algo natural da criança presente em todos os momentos de sua vida, até na vida escolar de tal modo que é possível perceber o aluno se expressando por meio de atividades lúdicas, símbolos e pelo imaginar. Na imaginação de cada criança ela representa muitas vezes algo passado do seu conhecimento de mundo venha à tona no brincar , e assim aprende um arsenal de culturas tudo no mesmo espaço, e no brincar que as crianças viajam sem sair do lugar , que são princesas e heróis são mamães, papais e voltam a ser bebes e até mesmo professoras professores e no brincar que são quem quiserem ser , trabalhando a memorização o raciocínio logico de tempo e espaço, no brincar são seres imaginários e ou até mesmo tem um ser imaginário que o auxiliam quando muitas vezes estão sozinhos criança irá construindo várias possibilidade de transformar o objeto, de acordo com a experiência cultural de cada um fazendo

parte da educação e do aprendizado. Como a imitação, o jogo simbólico ou brinquedo de faz de conta tem suas origens

Crianças e bebês representa a realidade percebida. Essa vale-se do jogo simbólico para satisfazer suas necessidades intelectuais e afetivas, adaptando o real ao seu eu associado aos seus próprios desejos.

A Educação Infantil tem o intuito de dividir com as famílias as responsabilidades de educar e cuidar. Hoje a pré-escola tem um formato diferenciado das escolas em geral desde as suas funções como seus princípios norteadores quanto em organização de seus espaços. Enquanto a escola tem o aluno como sujeito e objeto fundamental, colocando-se como privilegiada em ter seus espaços ocupados pelos conhecimentos básicos, a instituição infantil por sua vez complementa à educação familiar e trata o brincar como peça fundamental para o desenvolvimento infantil.

O brincar está associado a imagem infantil, e quando a criança brinca ela passa por diversas concepções na História da Filosofia, da pedagogia e das outras áreas como da ciência e arte. Brincar faz parte de um passado de um presente e de um futuro histórico relacionado a Educação Infantil, uma criança precisa brincar tanto para trabalhar sua mente quando para trabalhar o seu físico, o brincar se torna algo indispensável para as crianças e bebês. As atividades lúdicas é a essência da infância. Em alguns estudos observamos que as atividades lúdicas são peças chave para desenvolver a solidariedade e empatia, como para introduzir novos conceitos para a posse e para o consumo, tanto quando são criança até a vida adulta.

O jogo favorece o desenvolvimento da lógica, estimula a aceitação de hierarquias, o trabalho em equipe, como também estimula a comunicação e auxilia no desenvolvimento motor e físico, o brinquedo estimula a representação, a expressão de imagens que que estão ligadas a realidade, já o jogo explicitamente ou implicitamente determina o desempenho de certas habilidades definidas por uma estrutura pré-determina no objeto em si e em suas regras. O brinquedo é uma das formas de entretenimento mais completa e auxilia no desenvolvimento criança. Além de enriquecer as brincadeiras, eles traduzem a realidade do mundo adulto para a realidade infantil trabalhando memórias, imaginação e fantasias.

Sendo assim, Vygotsky (1998, p. 135), considera que:

Apesar de a relação brinquedo-desenvolvimento poder ser comparada à relação instrução-desenvolvimento, o brinquedo fornece ampla estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência. A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e motivações volitivas – tudo aparece no brinquedo, que se constitui, assim, no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar. A criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade de brinquedo. Somente neste sentido o brinquedo pode ser considerado uma atividade condutora que determina o desenvolvimento da criança.

O homem só é completo quando brinca,

e quando isso acontece ele se depara com novas formas de ver o mundo facilitando suas interpretações para resolver situações problema, quando existe um jogo por exemplo aprendemos a criar em nossa mente um ambiente sem pressão, numa atmosfera de familiaridade, com segurança emocional e na ausência de tensão, oferece condições para a aprendizagem das normas sociais. Os objetos como brinquedos envolve a criança na atividade e isso possibilita o exercício de concentração e de aquisição de novas habilidades, como a de inventar, analisar, reconhecer, memorizar, investigar entre outros aspectos.

A professora titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), Tizuko Morchida Kishimoto (2009), fala sobre o brincar e sua importância, não se pode dizer que o brincar leva a qualquer tipo de aprendizagem é importante para a criança além de encontrar prazer e satisfação, jogando a criança se socializa e aprende os seus interesses, consegue se comunicar e reproduzir sua realidade através da imaginação, expressando assim suas dificuldades, que por meio das palavras seria difícil.

As maiores aquisições de linguagem da criança são adquiridas no brinquedo, aquisições básicas de ação real e moralidade (Vygotsky). Piaget (1988) diz que a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança, sendo por isso, indispensável a prática educativa.

A ludicidade reflete a expressão mais genuína do ser humano é o espaço de todo ser para o exercício da relação afetiva com o ambiente o mundo, com as pessoas e objetos.

Segundo o referencial Curricular da Educação Infantil (1998, p. 23) citado por (Dallabona, 2004):

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa propôs a mostrar um pouco da história da educação infantil e a importância do brincar segundo alguns autores e pesquisadores na área. Fizemos uma breve passagem na legislação que fundamenta as falas de profissionais que fomentam e reconhecem a importância do acesso da criança, do nascimento até os seis anos, à educação infantil em creches e pré-escolas compreendendo essa fase a primeira etapa da educação Básica.

Os jogos e brincadeiras tem ganhado muito espaço dentro da educação infantil, na atualidade os profissionais tem mostrado a importância sobre o brincar e como tem beneficiado crianças e bebês e enfatiza que uma criança que brinca ela cresce feliz e quando não brinca algo errado está acontecendo com ela, o brincar e uma linguagem natural da criança e quando o brincar não é espontâneo inicia uma

preocupação e um olhar especial para com esse bebê ou criança.

É apresentado à criança pequena o mundo em que ela está vivendo quando entra o jogo ou a brincadeira desde de bebê a criança vai se constituindo como sujeito o ser criança e infância são conceitos construídos historicamente e concebido de várias maneiras em culturas diferentes, tudo isso pode depender da classe social e étnica em que a criança está inserida. Portanto, a criança é um ser social e histórico que marca e é marcada pelo contexto social, cultural familiar e escolar e o professor pode ser o facilitador para promover a habilidade de aprender e pensar do educando por intermédio da atividade lúdica.

MARILDA PEREIRA DA SILVA DE LEÓN ALVES

Graduação em pedagogia pela Faculdade Integradas de Guarulhos- FIG (2001); Professora de Ensino Fundamental I e educação infantil na EMEI Célia Ribeiro Landim.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. Educação Lúdica, Técnicas e jogos Pedagógicos. São Paulo: Loyola, 2001.

BRASIL. Constituição Federal (1988), artigo 227, quanto no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990).

_____. LDB. Lei no 9.394, de 23 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1996.

_____. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Ministério da Educação Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas da Educação Infantil. Coordenação Geral de Educação Infantil. Vol. 1 e 2. Brasília, 2001.

KRAMER, Sonia. A política do pré-escolar no Brasil: A arte do disfarce. Achiamé, Rio de Janeiro, 1982.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (Org). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 10. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2007. p. 13-40.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org). Jogo brinquedo brincadeira e a educação. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 1999.

OSORIO, Luiz Carlos, VALLE, Maria Elizabeth Pascual do. Manual da Terapia Familiar: v. II, Porto Alegre: Artmed, 2011, 275 pFARIA, S. Histórias e políticas de educação infantil. In: C. Fazolo, E., Carvalho, M. C., Leite, M. I., Kramer, S. (orgs.). Educação infantil em curso. Rio de Janeiro: Rival, 1997.

PAPALIA, Diane E. & OLDS, Sally Wendkos. Desenvolvimento Humano. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

TIBA, Içami. Adolescentes: Quem Ama Educa! São Paulo, SP: Integrare Editora. 2005.

VYGOTSKY, L.S. Formação Social da Mente. SP: Martins Fontes, 1989.

EDUCAÇÃO INFANTIL E SEU PAPEL NO DESENVOLVIMENTO HUMANO E SOCIAL DA CRIANÇA

RESUMO: Neste artigo, a proposta é analisar e esclarecer pontos importantes na educação infantil e seu papel no desenvolvimento social e cognitivo da criança, por intermédio de uma pesquisa bibliográfica de informações já publicadas. Essas pesquisas mostram que é possível alcançar resultados quando o professor leva em conta não só o seu papel de aprendizagem de ler, escrever e calcular, mas ampliar seus conhecimentos levando em conta a criatividade e a realidade da criança. Deste modo a educação infantil pode desempenhar um papel fundamental na formação social da criança.

Palavras-chave: Educação Infantil; Desenvolvimento Social; Papel da Escola.

INTRODUÇÃO

O assunto tratado neste artigo é sobre a importância da educação infantil no desenvolvimento da criança, como suas ações podem contribuir para construção social e cognitiva, pois é uma etapa muito importante, já que é nesta fase que a criança começa a se desenvolver por intermédio do contato com arte, cultura, ciência, entre outros.

O objetivo dessa reflexão é mostrar para a escola e o educador, que promove a educação infantil, que suas ações contribuem diretamente para o desenvolvimento da criança e a sua formação social.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB - (Brasil, 1996, seção II, em seu 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 físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e comunidade".

O educador dessa importante etapa na educação tem que estar preparado, levando em conta a criatividade e a capacidade da criança, incentivando, buscando ações para sua socialização com as outras crianças, trabalhando o emocional, físico, o lúdico, o intelectual, pois uma criança que se desenvolve tendo esses estímulos pode se desenvolver um cidadão critico reflexivo, ela aprende a respeitar o próximo, aprende a ter limites, lhe dar com suas diferenças.

Assim a Educação Infantil contribui na formação de um cidadão mais critico e reflexivo, estimulando o desenvolvimento social da criança.

EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Educação infantil é a primeira etapa do ciclo básico, oferecida em creches e pré-escolas, em jornadas integrais ou parciais. De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente, todas as crianças têm direito à educação gratuita A educação infantil no Brasil é responsabilidade dos municípios, que recebem apoio dos estados e do governo federal para que possam oferecer uma formação inicial de qualidade às crianças de 0 a 5 anos de idade.

Segundo as diretrizes curriculares do Ministério da Educação (MEC), a educação infantil se caracteriza pela primeira etapa do ciclo básico, oferecida em creches e pré-escolas em jornadas integrais (mínimo de 7 horas por dia) ou parciais (mínimo de 4 horas por dia).

De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), todas as crianças têm direito à educação gratuita que as prepare para o exercício da cidadania, a permanecerem na escola e a serem respeitadas pelos educadores.

Brincar, ter contato com a natureza, ter alimentação sadia, desenvolver a curiosidade e ter acesso à higiene e à saúde são também garantias que as crianças têm nas instituições.

As creches devem ensinar às crianças princípios de respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, direitos e cidadania, além de motivarem a

expressão e a criatividade.

A Educação infantil foi reconhecida como dever do estado na constituição de 1988, pois antes não havia comprometimento legal. Nos anos 90 que a concepção de criança tomou um caráter mais sociólogo entendendo que a criança desenvolve sua aprendizagem interagindo com o meio em que vive. Essa perspectiva sócio interacionista tem como principal teórico Vigotsky, que enfatiza a criança como sujeito social, que faz parte de uma cultura concreta.

O PAPEL DA ESCOLA E DO EDUCADOR

A educação infantil foi conceituada, no art. 29 da LDB, como sendo destinada às crianças de até seis anos de idade, com a finalidade de complementar a ação da família e da comunidade, objetivando o desenvolvimento integral da criança nos aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais. Isto nos remete à questão da formação humana [...] mas que ressalta a necessidade de promover o processo humanizador da criança.

Esse processo requer e implica em um projeto de educação infantil fundamentado em um conceito de educação para a vida, pois ele dará os recursos cognitivos iniciais para o pleno desenvolvimento da vida da criança. (MENDONÇA, 2012, p. 42).

A Educação Infantil tem um papel fundamental no desenvolvimento humano e social da criança, pois é nesta etapa que a criança irá se desenvolver integralmente evoluindo de forma cognitiva, tendo contato com diversos objetos e com a arte, cultura e a ciência, dando vazão a sua criatividade na escola e esta por sua vez deve estar preparada, com professores que levem em conta a criatividade e a capacidade dessa criança que já tem um conhecimento prévio, tem uma história e a sua própria linguagem.

À medida que o professor reflete sobre sua ação, sobre sua prática, sua compreensão se amplia, ocorrendo análises críticas reestruturação e incorporação de novos conhecimentos, que poderão restaurar o significado e a escolha de ações posteriores. (GERALDI et al. 1998, p. 256).

O professor deve traçar metas e estratégias para que o ensino seja contextualizado e carregado de significado para que a aprendizagem seja eficaz. Deve refletir sobre suas praticas pedagógicas de forma crítica. Desse modo o professor possibilita a criança a brincar, ter experiências lúdicas, afetivas, emocionais, contribuindo na formação de crianças felizes.

Por isso, a escola atual não pode ser vista somente como forma de aprendizagem de ler, escrever e calcular, mas vista como um lugar no qual os seus saberes são ampliados, vários conhecimentos são agregados e lhe são oportunizados a interpretação de textos, a habilidade de comunicar-se oralmente e o domínio de diversas áreas que lhe serão úteis durante sua vida, acompanhando as constantes mudanças da sociedade. Por meio destes processos de aprendizagem a criança começa a entender seu papel na sociedade e manifestar formas de interagir e aprender junto às outras crianças. Assim Iniciando cedo esse convívio a tendência é que esta criança terá mais facilidade de entender o

outro, ou seja, criando um sentimento de empatia.

Desse modo pode-se entender o papel preponderante da escola e do educador no desenvolvimento da criança, na educação infantil, educando e humanizando. Segundo José Martí (1991,citado por Mészáros, 2008), depositar em cada homem toda a obra humana que o antecede, tornando-o efetivamente humano.

FORMAÇÃO SOCIAL E DESENVOLVIMENTO CRITICO-REFLEXIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

Para Antunes (2006) se a ciência mostra que o período que vai da gestação até o sexto ano de vida é o mais importante na organização das bases para as competências e habilidades desenvolvidas ao longo da existência humana, prova-se que a etapa educacional referente a essa faixa etária é imprescindível para o seu desenvolvimento. Todavia, surge à seguinte reflexão: a Educação Infantil pode realmente contribuir na formação de um cidadão crítico e reflexivo, cognitiva e socialmente?

Para responder a questão acima é imprescindível afirmar a importância da Educação Infantil para a formação crítica e reflexiva do cidadão frente à formação dos profissionais da área educacional. É fundamental o educador identificar de que maneira a Educação Infantil pode contribuir na formação do cidadão crítico/reflexivo, propõe-se que o educador trabalhe com o grupo de aluno estabelecendo regras: respeito ao próximo, imposição limites, proporcionando momentos no qual as crianças aprendam a esperar sua vez, a dividir e a lidar com as diferenças, com estes estímulos a criança pode ter um desenvolvimento de destaque em meio à sociedade. Desta forma, a Educação Infantil contribui sim, na formação do indivíduo, e, consequentemente, do cidadão ativo e participante da sociedade, pois transmitem valores, regras, atitudes, dentre outros que são essenciais e os quais serão lembrados e utilizados por toda a vida, proporcionando experiências e interações com o mundo social e físico de forma ajustada às sucessivas idades que abrange, seguindo princípios pedagógicos de acordo com o desenvolvimento precoce. Uma vez entendido o verdadeiro sentido dessa etapa e a importância em relação à formação do homem, a educação disporá de novos rumos que engrandeçam a sua ação para as crianças pequenas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desse modo, concluímos que a educação infantil, primeira etapa da educação básica, desenvolve a aprendizagem da criança de forma lúdica á contribuir na sua formação cognitiva, social, cultural, enfim, favorecendo a formação integral da criança. Assim, a educação infantil vem considerar a criança como sujeito ativo que aprende efetivamente desde os seus primeiros anos de vida.

Foi possível identificarmos dentre outras questões, que a educação infantil tem uma grande contribuição para o desenvolvimento

da criança, para que ela se torne futuramente um cidadão mais crítico-reflexivo e consciente, com grandes habilidades e potencialidades para a sua vida profissional, pessoal, social.

MARIA CELIA LUCAS DE OLIVEIRA

Licenciada e Graduada em Pedagogia. Artigo apresentado como requisito parcial para aprovação do Curso de Extensão Universitária - Ensino da Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. Educação Infantil: prioridade imprescindível. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

GERALDI, G.M.C. ET AL. Cartografias do trabalho docente professor (a) pesquisador (a). São Paulo: Mercado das Letras, 1998.

MENDES GOMES, Sirlene CONCEITO DE EDUCAÇÃO INFANTIL. Disponível em: http://artigos.netsaber.com.br/resumo_artigo_sobre_conceito-de-educaao-infantil. Acesso em: 31/03/2018.

MENDONÇA, Fernando Wolff. Teoria e Prática na Educação Infantil. Maringá, PR: UNICESUMAR, 2013.

MÉSZÁROS, I. (2008). A Educação para além do Capital (2a.ed.). São Paulo: Boitempo.

PORTAL BRASIL, Educação infantil no Brasil é responsabilidade dos municípios. Disponível em: http://www.brasil.gov.br/editoria/educacao-e-ciencia/2017/08/educacao-infantil-no-brasil-e-responsabilidade-dos-municipios. Acesso em 22/02/2018.

LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO: O presente trabalho procura mostrar a criação da Educação Infantil como é vista hoje. Busca mostrar os fundamentos da cultura lúdica e sua importância para a educação, assim como toda forma de ludicidade que deve ser utilizada no contexto escolar. No início do século XX não havia um educar a criança, mas existia apenas um cuidar da sua saúde e mantê-la em local seguro para que pais pudessem trabalhar. Aos poucos com iniciativas populares, foram se criando leis e material teórico defendendo a educação da criança para a cidadania. Muitos trabalhos teóricos sobre desenvolvimento infantil foram desenvolvidos a partir da primeira parte do século passado e aos poucos foram sendo inseridos na literatura acadêmica, e implantados na legislação vigente do Ensino Infantil, no Brasil. A leitura lúdica em especial é importante no desenvolvimento cognitivo, psicológico e sócio-afetivas da criança. O uso da leitura lúdica na sala de aula tem proporcionado um trabalho pedagógico mais efetivo para a aprendizagem do aluno, e formação do seu caráter, quando utilizado na Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação; Escola; Infância; Ludopedagogia; Sociedade.

INTRODUÇÃO

O interesse em se estudar esse tema surgiu mediante algumas discussões sobre a ludicidade na Educação infantil e aula teórica do curso de pós graduação.

A escola, especificamente a infantil, é uma instituição social que tem o intuito de desenvolver a capacidade da criança, seja física ou cognitiva, por meio de atividades vai transformando a psique do ser em formação.

As conquistas do Ensino Infantil como instituição que ensina que usa da pedagogia e da psicologia e é embasado por leis e diretrizes foram vagarosas ao longo dos séculos. O estudo de autores sobre a infância e os estágios do desenvolvimento, da área psicológica e cognitiva da criança somente a partir da segunda metade do século passado começaram a fazer parte do estudo da pedagogia infantil.

A ludicidade é de grande importância para se atingir esses propósitos afetivos e crescimento psicológico, mediante atividades de procedimentos, conhecimentos, valores e atitudes.

Portanto essa pesquisa é teórica sobre metodologias e práticas da cultura lúdica.

O problema de pesquisa aqui apresentado é: a cultura lúdica voltada para o âmbito educacional contribui para a formação da criança para a sociedade?

O objetivo geral do trabalho é demonstrar que as atividades lúdicas contribuem para a formação da criança da Educação Infantil para a sociedade. Os objetivos específicos que levantarei para auxiliar o geral são: levantar um breve histórico do lúdico no Brasil e compreender aspectos relativos a esta prática na sala de aula.

Apresenta-se a história da ludicidade no Brasil, contempla-se como deve ser a prática das atividades lúdicas na sala de aula e quais suas importâncias, aponta a socialização das crianças da Educação Infantil por intermédio da cultura lúdica. Por fim apresenta- se as considerações finais deste trabalho.

Baseado na pesquisa bibliográfica de Gilda Rizzo, Andre Jolles, de Vladimir Propp , Nelly Novaes Coelho, a obra de Leontiev, Vygotsky, Kishimoto, e outros, além da literatura do MEC, esse trabalho mostrará as origens do Ensino Infantil.

EDUCAÇÃO INFANTIL E LEGISLAÇÃO

Conforme os estudos de Kuhlmann, em 1922, no Rio de Janeiro aconteceu o Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, no qual surgiram as primeiras regulamentações sobre o atendimento às crianças em maternais e jardins.

A partir da década de 30, no estudo de Kramer, já existiam instituições públicas de proteção à criança. Em 1930 o Ministério da Educação e Saúde, decidiu organizar as instituições para conter a marginalidade e a criminalidade crescente entre crianças pobres, que depois se tornariam indivíduos infratores.

Mas na década de 40, ações governamentais na área de saúde, previdência

e assistência se uniram em ações efetivas, na perspectiva de que crianças deviam frequentar a escola por questão de saúde, ainda se tratando dos estudos de Kuhlmann (2000). Ou seja, educação infantil e saúde ainda estavam muito vinculadas.

Foi criado, em 1946, segundo estudo dos autores já citados, pelo governo federal a LBA – Legião Brasileira de Assistência, com o objetivo de executar as políticas sociais, familiares, questões sobre maternidade e infância.

Ainda nos textos dos autores citados até o momento, na década de 50, as creches eram organizadas por entidades filantrópicas, laicas ou de cunho religioso, para suprir as deficiências causadas pela pobreza.

De 1945 a 1964 houve um período pontuadamente populista, marcado pelo otimismo e muitas falas sobre um desenvolvimento acelerado. Era um período nacionalista do Governo Kubitschek (1956-1961).

Foi aprovada, neste período de otimismo e nacionalismo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4024/61), incluindo a Educação Infantil no sistema de ensino.

O que na prática não alteravam em nada o serviço de educação oferecido. A prática das mudanças do Ensino Infantil começa com o período do Militarismo. Aprovada em 1971, a Lei 5692, menciona a Educação Infantil, pontuando o que já estava no artigo 24, da Lei 4024. Em resumo, os sistemas valeriam para crianças de idade inferior a 7 anos. Valorizando e conceituando escolas maternais e jardins de infância como creches.

Em 1972, havia muitas crianças matriculadas, mas o descaso enquanto política educacional persistia. A questão central era a finalidade assistencialista versus a finalidade pedagógica. Isto se resultou em nova pressão sobre o poder público.

Segundo a autora Kramer (1999): tal fragmentação fica constatada quando se analisa o histórico e as várias tendências do atendimento à criança brasileira. De uma ênfase acentuada na proteção à saúde, progressivamente as preocupações se voltaram para a assistência social e daí para a educação.

Com projetos na década de 70 e consolidado na de 80, surgiu em São Paulo - o “Movimento de Luta por Creches”. Segundo textos de Oliveira (2004), a luta por creches se definiu como, não um mal necessário, mas um atendimento complementar á educação, direito da criança e da mulher.

O que resultou no aumento do número de creches e pré-escolas pelo poder público e multiplicou o número de creches e pré-escolas particulares. O divisor de águas veio com a Constituição de 1988, que pontuou a Educação Infantil como dever do Estado brasileiro. Creches foram vistas como direito da criança, embora facultativo à família. A partir daí, os profissionais foram vistos com maior legitimidade, e a Educação Infantil começou a ser alvo de planejamentos e políticas educacionais e sociais.

Finalmente com o advento da Constituição Federal de 1988, foi garantido na história da Educação Infantil brasileira o direito das crianças de 0 a 6 anos frequentarem creches e pré-escolas. Afirma o

artigo 208, inciso IV que, "o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade" (CF, 1988).

Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente, o ECA, solidificou os direitos constitucionais à Educação Infantil. Em 1994, o MEC estabeleceu metas para expansão de políticas de melhorias na qualidade da escola infantil e maior número de vagas para atendimento.

Por fim, com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1996, a educação dos menores ganhou uma perspectiva mais séria e profissional visando a educação de cada cidadão. O artigo 62 da LDB também estabeleceu a necessidade de formação máxima do profissional da Educação Infantil em nível superior.

O MEC publicou documento para funcionamento e credenciamento de cada instituição que atendesse os infantes. Também foi criado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, que seria parte dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Em 1999, eram editadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Todos os instrumentos fundamentais para elaboração e avaliação das propostas pedagógicas infantis do país.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990, reafirmou no capítulo IV, artigo 54, inciso IV ficou reafirmado o direito do atendimento em creches e pré-escolas das crianças de 0 a 6 anos de idade. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, a educação infantil passou a fazer parte do sistema nacional de ensino, pontuado como a primeira etapa da educação básica e tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança de 0 a 6 anos de idade.

Conforme (OLIVEIRA, 2002): "O campo da Educação Infantil deve ser compreendido com um tempo e espaço destinado ao pleno desenvolvimento da criança." A criança inventa e se reinventa por intermédio do que aprende no cotidiano, portanto a educação destas é complexa, necessita de mediadores do saber que estejam preparados para compreender e agir no universo infantil, mostrando novos caminhos para o saber.

Conforme autor mencionado, com as novas leis e diretrizes foi dado outro enfoque para essa educação, embora muitos desafios, como verbas, construções de escolas, provimentos de vagas.

Atualmente, conforme os autores ocorrem à busca pela qualificação dos profissionais, pois a escola é um dos primeiros contatos da criança com a socialização. Prioriza-se o acolhimento, o cuidado segurança, e o despertar de novos olhares por parte delas, estéticos, cognitivos e geradores de habilidades sociais.

PSIQUE INFANTIL

Alexei N. Leontiev nasceu em Moscou, em 1903. Graduou-se em Ciências Sociais, aos vinte anos, em 1924. Passou a estudar psicologia baseada em filosofia. Na segunda metade da década de 1920, passou a trabalhar em conjunto com Luria e desenvolveram uma teoria da origem sócio-histórica das funções psíquicas superiores humanas.

No trabalho de Leontiev (1903-1979), ele buscou esclarecer os problemas das forças que motivam a psique infantil e o caráter da personalidade, em qualquer estágio de desenvolvimento.

Analisou que durante o desenvolvimento infantil, sob influência das circunstâncias de sua vida, o lugar que a criança tem no sistema das relações humanas se altera.

A infância é o período da vida em que o mundo da realidade humana em torno da criança se abre. Ultrapassa-se a mera manipulação de objetos, e a criança entra em um meio mais complexo, o mundo dos objetos humanos e reproduzindo ações com eles.

Ainda assim, é irrelevante para a criança criar, pois suas necessidades básicas são satisfeitas pelos adultos, independente de seus atos. Esta reconhece sua dependência das pessoas que a cercam diretamente, então levam em conta que seus comportamentos e emoções são modificadores dessa relação.

Durante este período, conforme o pesquisador, o mundo se decompõe em dois grupos:

Grupo das pessoas relacionadas a criança direta e intimamente.

Grupos de todas as demais pessoas em suas relações.

Quando a criança inicia o Ensino Infantil, sua vida muda radicalmente, psicologicamente sua atividade permanece como antes, dentro de seu mundo de limitações adultas, mas adentra esse universo a relação com a professora da escola e o relacionamento com outras crianças da mesma idade.

Quando as relações vitais da criança são reestruturadas, seja na vida familiar ou na escola, ela percebe que quanto mais depressa ela der novos significados ao que conhecia, mais rápido seu caráter psíquico se modificará para se adequar.

Em casos normais, a maior transição ocorre no período escolar. Todo sistema de suas relações é reorganizado, embora mesmo antes de entrar na escola a criança já tenha obrigações.

O ponto crucial é que não há mais somente deveres para com os pais e professores, mas para com a sociedade também. São deveres cujo cumprimento determinará sua situação na vida. E estas exigências só adquirem um sentido real, psicologicamente eficiente, quando ela começa a estudar.

Quando se senta para preparar suas lições, a criança se sente deparando com algo de muita importância. Isso é muito diferente de suas brincadeiras e ocupações anteriores.

A mudança do lugar ocupado pelas crianças nas relações sociais é a primeira coisa que precisa ser notada quando se pesquisa a questão das forças condutoras do seu desenvolvimento psicológico. O que determina o desenvolvimento da psique infantil, são as suas condições reais de vida.

Ao se estudar o desenvolvimento da psique da criança, é fundamental analisar o desenvolvimento da atividade desta, como ela vai sendo construída nas condições concretas de vida.

Somente com este estudo da análise do conteúdo da atividade infantil em desenvolvimento, é que podemos

desenvolver de forma certa o papel condutor da educação e da criação, portanto da sua psique e da sua consciência.

Algumas atividades são principais em um determinado estágio, outras nem tanto. Umas representam o papel principal e outras um papel secundário. Se tratando dessas atividades, o autor as divide em três atributos:

A instrução que ensina.

Atividade que organiza os processos psíquicos.

Atividades que dependem de mudanças psicológicas em certo período de tempo.

Cada nova geração produz o conteúdo certo para condições já dadas de vida. Por isso há um caráter periódico na psique da criança, segundo o autor. Entretanto o conteúdo depende de condições históricas, o período de criação e do treinamento para a sociedade varia de época pra época.

Não é a idade da criança que determina o conteúdo do estágio, os limites do estágio dependem do conteúdo e se alteram com as condições histórico-sociais.

Nos casos comuns, a mudança do tipo principal de atividade e mudança de estágio de desenvolvimento para outro são causados por necessidades interiores que vão surgindo, com o fato de novas tarefas correspondentes à potencialidade da criança, provocando novas percepções.

BREVE HISTÓRIA DO LÚDICO NO BRASIL

Segundo os estudos do autor Márcio Ferrari (2003), há relatos na história antiga, mesmo antes da época de Cristo, de que famílias desenvolviam o ato de brincar para entreter e ensinar ofícios. Povos primitivos usavam o lúdico na educação física. Para esses povos exercícios e jogos eram naturais para a educação. Já existia o lúdico na história do cotidiano e da educação greco-romana.

Conforme o autor: na época do descobrimento o Brasil era habitado por índios, estes usavam brincadeiras de aprendizagens para ensinarem seus filhos a pescar, caçar, dançar, se pintar, construir brinquedos e várias outras facetas dos seus costumes e tradições.

Os negros escravos trazidos para cá também tinham seus costumes, quase semelhantes aos dos índios, em que ensinavam as crianças a cantar, dançar, fazer brinquedos, caçar, pescar, etc.

Mencionando a obra de Tizuko Kishimoto (1999), esta cultura desses povos, eram já lúdicas e criativas, e tinham o intuito de socializar, ensinar e também suprir as necessidades de sobrevivência.

No caso dos indígenas, as brincadeiras tinham a finalidade de fazer as crianças aprenderem e assimilarem as atividades cotidianas da tribo. Não havia a pressão da criança da cidade grande, os castigos, as reprimendas, mas uma criação com atividades lúdicas voltadas para a solidariedade. Explica a autora:

Sobre a influência portuguesa, seu

folclore era passado para cada geração, e possuíam vasta gama de brincadeiras infantis, contos, e brincadeiras de influência religiosa cristã ou pagã, e compreendiam a afetividade para o aprendizado, embora na Idade Média, e início da Idade Moderna, a igreja católica tenha extinguido muitos dos jogos e brincadeiras caracterizando-os como profanos.

Toda cultura, tradição e educação desses povos em convivência, a educação lúdica própria dos jesuítas, colaboraram para que toda ludicidade em brincadeiras, jogos, ritos, canções, parlendas, fossem todos originários dessa miscigenação que ocorreu na formação do povo brasileiro.

Desta mesma forma influência de outras culturas foram se adaptando a esses costumes, de século em século, de década em década, apresenta Kishimoto(1999) na sua obra.

Nem sempre a história da ludicidade coincide com a história da educação formal, e também é entendido que transformações econômicas influenciaram a história da humanidade e o conceito de infância - mas esse histórico, o do lúdico, é extramente amplo, há grande material para estudo, foi de grande importância na educação do nosso povo, educação formal ou não.

Ainda mencionando a obra de Kishimoto (1999), rico em possibilidades, o lúdico possibilita várias linhas educacionais. Desta herança temos advinhas, jogos de superstições dos africanos, brinquedos de barro e outros materiais dos índios, brincadeiras como amarelinha, esconde-esconde, cabra-cega, o gato mia, bater palmas recitadas, pião, bonecas de pano, de milho, jogos de botões.

Com a mistura desses folclores anônimos, surgiu nosso folclore, patrimônio histórico do nosso povo, usado em festas religiosas ou não, dias comemorativos e para a educação.

O ato de brincar é intrínseco ao ser humano, presente, sobretudo na infância. E todo jogo e brincadeira estão inseridos em uma cultura específica, que é a cultura lúdica, variando em tempos, espaços e sociedades.

Kishimoto (KISHIMOTO, 2008) afirma que "... dispor de uma cultura lúdica é dispor de um número de referências que permitem interpretar como jogo atividades que poderiam não ser vistas como tal para outras pessoas"

O essencial sobre a história do lúdico, é que temos um material referencial de muito valor, trazido como herança dos nossos antepassados, e que sua preservação, e valorização devem ser mantidas culturalmente, incluindo-se na aprendizagem, cujos resgates históricos são importantíssimos para o ensino, coloca a autora.

A legislação brasileira também criou várias leis sobre a infância, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, de 1998.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCN), em 1999 adotou e apoia a Declaração dos Direitos das Crianças, realizada pela UNICEF. Estas leis apoiam o lúdico na educação e na formação da criança.

Segundo o material do governo citado

acima, o lúdico poderia ser definido como a brincadeira, o jogo, e a diversão... Em cada fase e contexto histórico dos povos, foi desenvolvido, inserido, e estabelecido naturalmente.

Além de que é também instrumento para a aprendizagem do indivíduo. Usado na educação desenvolve o aprendizado, resgata seu caráter histórico-cultural em prol da formação da criança no Ensino Infantil.

Conhecer a história da ludicidade é compreender a importância desta para desenvolver atividades em equipes, socialização, incentivar a curiosidade e a criação, entender a importância das regras por meio dos jogos, enfim, dar ao aluno oportunidade de se desenvolver em meio a momentos de brincadeira e afetividade, afirmam todos os autores acima mencionados.

O LÚDICO E SEUS PRINCIPAIS ESTUDIOSOS

Aponta-se nas pesquisas realizadas, que várias linhas de estudo trazem o brincar como algo próprio do ser humano e que auxilia com o aprendizado. Na linha da psicologia, Piaget e Vygotsky, na de filosofia com Froebel e Dewey.

Para esses autores, a brincadeira, jogo, o lúdico pode ir além do brincar espontâneo, refletindo no âmbito pedagógico, social e cognitivo. Portanto a necessidade de se estudar a história do lúdico.

De acordo com os escritos da autora Kishimoto (1997), o lúdico sempre esteve presente na história da humanidade, desde a História Antiga, Idade Média, Renascimento e até a modernidade. Em cada época o lúdico era visto de uma forma: como prazer entre família, pra se ensinar uma profissão, para se elaborar um trabalho.

Com o fim da Revolução Francesa, o início do século XIX, surgiu novos olhares sobre a criança e sua educação. Froebel (2001) inicia o estudo para a evolução da criança por intermédio do lúdico.

Conforme pesquisa do autor em um site da internet, devidamente colocado nas Referências, Friedrich Wilhelm August Fröbel, nascido em 1782, educador que primeiramente pontuou a atividade lúdica, como essencial nas relações humanas. Sua mais importante obra foi "Die Menschenerziehung", "A Educação do Homem". E passou a se dedicar a analisar e divulgar o sistema de educação.

É com esse autor que o jogo é compreendido como a ação de brincar, e passa a fazer parte da Educação Infantil, levando em conta que a criança ao manipular materiais, fazer girar, encaixar, desmontar, montar, aprenderia noções de matemática.

Conforme aponta Kishimoto, Froebel (2001) contribuiu para a importância do lúdico no trabalho pedagógico.

Segundo pressupostos da autora ele compreendia o jogo e a brincadeira como algo inerente á aprendizagem, não só de conteúdos, mas também de aprendizagem social. Uma vez que mediante ao lúdico a criança reproduz situações vivenciadas e observadas em situações anteriores e no mundo adulto.

A autora também discorre sobre Dewey, segundo pesquisa na internet

devidamente colocada nas Referências, John Dewey nasceu em 1859, nos Estados Unidos, e influenciou educadores do mundo. No Brasil influenciou o movimento da Escola Nova, liderado por Anísio Teixeira.

Este autor, Dewey (2008), é responsável pela corrente filosófica que pontua que as ideias ensinadas na escola só tem real importância se servirem para resolução de problemas cotidianos.

Para este autor, o importante era o crescimento físico, emocional e intelectual da pessoa, do educando, e o princípio de que os alunos aprendem realizando na prática, tarefas relacionadas com os conteúdos passados. A criatividade, o estímulo e o experimento passam a ser valorizados.

Segundo pressupostos da autora Kishimoto, Dewey (2008) traz considerações sobre o lúdico, analisa o jogo como forma de expressão espontânea da criança, e faz uma ponte entre as necessidades lúdicas na infância com as exigidas pela sociedade futuramente. Portanto cabe a escola proporcionar a aprendizagem da criança para a vida em sociedade.

Kishimoto (2011) coloca que para este filósofo, o processo de comunicação entre a criança e o seu meio é favorecido por intermédio do jogo, já que a criança é um ser social que evoluirá mediante a educação com o jogo e assim a criança começara a respeitar o mundo e suas regras.

Piaget (2007), segundo pesquisa na internet devidamente colocada nas Referências, Piaget (1896-1980) foi um psicólogo e filósofo suíço, seus trabalhos mais importantes foram na área da inteligência infantil. Este autor passou grande parte da sua carreira interagindo com o mundo infantil, e estudando seu processo, transformando muito as linhas da pedagogia e psicologia.

Nos estudos de Simão de Miranda (2001), para Piaget a criança é participante do seu desenvolvimento. Primeiro a criança amadurece, em suas etapas, para que em seguida, a aprendizagem venha acontecer. Com a maturação vem o aprendizado com o meio social, e esta se vem como o desenvolvimento mental.

Ainda conforme Miranda (2001), Piaget criou uma classificação conforme a evolução das estruturas mentais e de como o lúdico interfere em cada estágio do desenvolvimento da criança.

Conforme pressupostos do autor Miranda (2001), Piaget contribuiu com a educação demonstrando que os primeiros símbolos lúdicos surgem no período sensório-motor, de zero a dois anos, que consiste em jogos simples.

Nessa fase os jogos tem objetivo de divertimento, realizações de movimentos psicomotores. Com o desenvolvimento do pensamento verbal e intuitivo, dos dois aos sete anos, os jogos vão ficando mais complexos. Conforme evolução dos estágios do desenvolvimento, a estrutura dos jogos, é o sistema pré-operatório.

No sistema pré-operatório a criança pode realizar jogos de imitação, ou ficção, e a brincadeira se aproxima da realidade da criança que assimila situações presentes e leva para seu dia a dia. É o jogo simbólico que representa a realidade da criança.

Ainda segundo a explicação de

Miranda(2001) sobre Piaget, nessa fase ocorrem às realizações de desejos, entendimento de conflitos e compensações, essa é a característica das brincadeiras do período pré-operatório. Nessa fase a criança utiliza a representação de um objeto por meio do lúdico. E este objeto, na verdade são as situações da vida da criança.

Sobre este período de seis a sete anos inicia-se a fase das regras em um jogo, que se desenvolvem até os dez, doze anos, período que vai do estágio pré-operatório até o operatório formal.

Neste momento há os jogos simbólicos, mas também os de exercícios são comuns os jogos de maneira coletiva, e a regra será o elemento que causará o andamento e funcionamento da brincadeira. Ocorre então a compreensão e adaptação das regras na vida da criança que as terá de várias formas em várias áreas de sua vida.

Piaget (1974) então demonstrou que ao brincar a criança externa a sua aprendizagem na atividade que está sendo realizada. O lúdico é intrínseco à natureza da criança e tem ligação com seu desenvolvimento motor e psíquico. O lúdico é essencial para seu desenvolvimento na escola e na vida.

Outro autor mencionado por Miranda é Vygotsky(1999). Segundo a internet com fonte colocada nas Referências, Lev Semenovich Vygotsky foi um psicólogo bielo-russo, nascido em 1896. Foi um pensador importante para os estudos da noção de que o desenvolvimento das crianças ocorre em função das interações sociais.

Para este pensador o desenvolvimento intelectual e linguístico da criança é um processo contínuo, relacionado à dicotomia diálogo interior e pensamento. Nesta fase o brinquedo e o mundo imaginário são essenciais, pois a criança realiza seus desejos por meio do lúdico.

O autor explica a zona de desenvolvimento proximal, entre aquilo que o indivíduo pode realizar sozinho e o que precisará de alguém para realizar.

Segundo relata o autor Miranda(2012), o homem é um ser social para Vygotsky e toda a sua atividade é social e externa para depois se transformar em individual e interna. Ou seja, o aprendizado começa no meio social para depois atingir o interior do indivíduo.

O desenvolvimento da criança acontece com a interação entre ela e as pessoas do seu meio. Na zona de desenvolvimento proximal, ZDP, acontece a distância entre o desenvolvimento real e de desenvolvimento potencial.

A ZDP é caracterizada por processos em construção que ainda não atingiram a maturação, mas podem ocorrer com o auxílio de alguém mais experiente. O lúdico neste caso pode ser utilizado mediante de propostas pedagógicas.

É no momento em que a criança entra no mundo do faz de conta que essas aprendizagens ficam intensas. Toda criança que usa seu imaginário para brincar, entra também nos simbolismos do mundo real. A criança observa, vive, cria, aprende com o que conhece no meio em que vive.

Miranda (2002) ainda pontua que Vygotsky coloca que as crianças precisam da brincadeira para se comunicarem , manifestarem seus sentimentos, dessa

forma o desenvolvimento ocorre por meio do lúdico.

A CULTURA LÚDICA E SOCIALIZAÇÃO DA CRIANÇA

Socialização tem relação com transmissão e assimilação de comportamentos, regras, valores, de sentimentos coletivos e simbólicos. Essas são definições dos autores Berger (2004), a socialização torna o ser plenamente humano. Alguns adultos que não assimilaram a socialização apresentam falta de controle, incapacidade de cooperar e tolerar.

Esses autores colocam que a socialização é mais intensa durante a infância e adolescência, mas é um processo permanente, necessita de adaptação dependendo do grupo ou posição social em que a pessoa se encontra. E a sociedade está sempre em mudanças progressivas.

Seja qual for a sociedade a assimilação de novos padrões é necessário, o indivíduo deve introverter novos comportamentos para depois extroverter conforme sua própria personalidade. Segundo Peter L. Berger e Brigitte Berger, (BERGER, 2004) "bem ou mal, a vida de todos tem início com o nascimento. A primeira condição que experimentamos é a da criança.".

Desde seu nascimento a criança desenvolve uma interação com seu corpo e o ambiente físico e mais o fator humano. As interações com outros seres humanos e a sociedade fazem parte da sua biografia. Muitos padrões impostos ao indivíduo desde que nasce tem relação com a mãe ou responsável direto.

A criança aprende e transmite aprendizados socialmente reconhecidos. Por meio do aprendizado aprende a abstrair, a usar a linguagem e a refletir.

Para Vygotsky (1995), o compartilhar de significados é inerente aos grupos, internalizado na aprendizagem e renovado com a percepção do outro. Brincando a criança aprende a lidar com situações várias, e desafios, assimilando além da imitação, a capacidade de criar e seguir regras.

Ainda segundo os autores citados, para se analisar e compreender certos comportamentos sociais da criança é necessário observar sua cultura lúdica, seus jogos e brincadeiras, e se concluirá se ela está feliz, angustiada, se é amado, seu medo, raiva e alegrias. A criança coloca seus sentimentos e emoções no momento da brincadeira, o que vive nas experiências sociais e culturais.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais pontuam a pluralidade cultural, que levam o aluno a conhecer, refletir e respeitar diferenças culturais. Envolve questões como diferentes etnias, educações, e como devem se dar suas convivências.

A cultura lúdica favorece não só o divertimento, como também o resgate da cultura do país e socialização entre vários grupos de pessoas, com seus valores e costumes.

Segundo preceitos desse autor, se a criança se mostra capacitada a seguir uma regra, seu relacionamento com crianças e até mesmo com adultos melhora, até mesmo quando não conseguem se adaptar a estas regras, a cultura lúdica influencia

seu processo de aprendizagem, alguns caminham mais rapidamente que outros, mas a aprendizagem é eficiente com jogos e brincadeiras.

A Educação Infantil é essencial, pois a partir da entrada do indivíduo nesta, além do conhecimento esta será porta de convívio e socialização da criança. No contexto escolar a criança experimenta situações que modificam seu convívio social.

Todo o material do MEC voltado para o ensino infantil traz que os espaços de aprendizagem juntamente com as atividades lúdicas, fazem as crianças observarem a individualidade dos colegas. Começam a entender que todos somos diferentes, cada um com sua característica e próprio modo de vida, portanto o Ensino Infantil também educa para o reconhecimento e respeito pelas pessoas do convívio da criança.

Nos objetivos gerais da Educação Infantil, no "Referencial Curricular Nacional para a educação infantil" (1998), vol. 1, a prática de educação infantil deve se organizar para que as crianças desenvolvam diversas capacidades.

O MEC também traz algo de grande importância quando se trata do trabalho lúdico, que é a cooperação. As brincadeiras e jogos não devem visar o primeiro lugar ou a concorrência, mas atitudes cooperativas entre os alunos, pois a solidariedade também é um dos objetivos da educação infantil. A solidariedade, o respeito mútuo podem até ser instigados como um dos objetivos da brincadeira, no qual toda ideia, opinião, deve ser vista com respeito.

O professor pode pensar em seu planejamento pensando em alguns itens encontrados no "Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil" (1998), do MEC, fazendo perguntas para crianças expressarem seus conhecimentos lúdicos, ou seja, do que brincam, como brincam, etc. E considerar o conhecimento das crianças sobre o assunto brincadeiras e jogos lúdicos irá permitir ao educador criar uma sequência de atividades de aprendizagem significativa.

A formação do professor é uma questão política, não só científica, pois quando estes são formados para atuar em uma escola, são formados para educar cidadãos que pertencem à sociedade. Visa-se na formação do docente algo reflexivo, se preocupa em construir novas relações de trabalho na escola e aprofundar teorias e métodos.

Com tal objetivo em mente, a de inserir o lúdico na prática pedagógica, o educador deve escolher intermédio de pesquisas e análises quais atividades serão realmente eficiente. Testá-los é de extrema relevância como diz os estudos de Kishimoto (2008) e Pedroza (2005). Para Kishimoto (2008, p.26) “O desenvolvimento da criança determina as experiências possíveis, mas não produz por si só a cultura lúdica. Esta se origina das interações sociais (...)”.

O professor poderá até criar seus próprios jogos, usar os materiais disponíveis na instituição ou até criar brinquedos com os próprios alunos.

Essa diversão é adequada, mas a seriedade para alcançar objetivos de crescimento individual educativo de cada aluno é necessária em cada etapa. Uma vez que todo conto tem o personagem que é herói/

heroína, e sua jornada é necessária para o desempenho da história e fascinação do ouvinte.

Solitária em um mundo hostil, Branca de Neve precisa seguir seu caminho em busca de sua identidade. Para muitos estudiosos e psicólogos somos todos heróis enfrentando situações hostis internas e externas, há, portanto uma clara identificação do público com a heroína princesa, lançada fora do castelo do próprio pai, cheia de privações e para um caminho desconhecido.

Mas como todo herói, Branca de Neve recebe auxílio dos sete anões! Estes são personagens mágicos, que fazem parte da virtude maravilhosa do conto, e cada um com sua personalidade, vão ajudando a princesa solitária, temerosa e perdida e se encontrar como pessoa, a se autoaceitar, se libertar de tudo que detém sua personalidade de se mostrar e realizar, tudo que poda suas asas.

Sua primeira libertadora, na verdade, como em muitos contos, é a própria antagonista que, invejosa e cruel, pensa eliminar a heroína, mas no fundo só colabora com o início da jornada de autoconhecimento da princesa. Em todo conto, o antagonista também é necessário para o desenvolvimento do herói. Branca de Neve encontrou na odiosa madrasta sua inimiga e seu ponto de desafio. Deste ponto em diante, o início da jornada, o leitor se reconhece em suas próprias características, seus desafios, suas inseguranças, injustiças sofridas, e a necessidade inerente de separação, transição e mudança.

Branca de Neve simboliza uma alma em transformação, em crescimento, e em aprendizagem. De moça submissa, dominada, maltratada, a heroína encontra em seus ajudantes a forma de conhecer outro universo, aquele que ela não teria nunca oportunidade de reconhecer se não cumprisse a sua jornada. A princesa era boa, amava a natureza, era bondosa, piedosa, tolerante com os defeitos do próximo, cooperativa e de uma personalidade muito afável, mas sempre alheia à maldade. Essa é a heroína original: boa e ingênua.

Mas o tempo na cabana dos anões é parte de sua metamorfose interior, que chega ao final por intermédio de mais um enganoso triunfo de sua antagonista. Quando Branca de Neve parece estar dormindo profundamente e sem volta na Floresta Encantada, entra em cena o outro herói da história, seu par, seu complemento. O que o Príncipe Encantado buscava em sua jornada, não sabemos exatamente, por ser ele um herói secundário, mas o ouvinte do conto logo assimila que este veio trazer a redenção e a finalização da jornada da heroína principal, ela conquista a vida, encontra o amor, e está preparada para ser princesa novamente, não como sua madrasta, mas uma princesa com as virtudes que se esperam de uma.. A jornada da heroína está completa, os anões, a rainha e o príncipe cumpriram seus papéis de ajudantes mágicos e incentivadores. O final feliz durará eternamente em plena celebração.

Contos de fadas na pedagogia do professor

A escola é uma instituição social que tem o objetivo de desenvolver a capacidade afetiva, cognitiva e física dos alunos. É o lugar no qual o aluno passa grande parte de sua vida, portanto, precisa ser um local estimulante e interessante para que as experiências vividas

ali favoreçam o seu desenvolvimento e sua passagem para a vida adulta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta dessa pesquisa foi responder à questão sobre a formação da criança por meio da cultura lúdica, que foi demonstrada ser possível por intermédio das teorias existentes, e de demonstrações dos autores da funcionalidade do lúdico para a formação da criança. A arte de contar ou ouvir histórias parece ter dado lugar a certas práticas no cotidiano das pessoas, das crianças em particular. Em nome de uma cultura voltada à tecnologia, as crianças não mais experienciam esse momento prazeroso e altamente instrutivo para as emoções, o intelecto, e para a formação humana. A televisão, o computador, os games e outros substituíram os contadores de histórias em tempo real. O ato de ler nos permite usar a imaginação para criar outros mundos, refletir sobre a realidade de diversos ângulos, além de ampliar nosso vocabulário. A leitura para ser significativa deve ter uma relação com o leitor , o conteúdo deve estar ligado aos interesses da criança que é o alvo deste trabalho. No Brasil a Educação Infantil se faz recente, nas últimas décadas a criança com menos de seis anos de idade tornou-se mais significativa na sociedade, tanto quanto seu aprendizado, pois crianças educadas geram adultos mais instruídos pra viver em comunidade, e este aceleramento foi motivado pelo aumento da demanda por instituições infantis, por conta da inserção cada vez maior da mulher no mercado de trabalho. Sobre a psique infantil, quando a criança inicia o Ensino Infantil, sua vida muda radicalmente, psicologicamente sua atividade permanece como antes, dentro de seu mundo de limitações adultas, mas adentram esse universo a relação com a professora da escola e o relacionamento com outras crianças da mesma idade. O professor do Ensino Infantil deve ter em mente, após estudos e reflexões pedagógicas, esse conceito para que possa articular o lúdico as situações de aprendizagem. As leituras lúdicas devem estar de acordo com a zona de desenvolvimento em que a criança se encontra. Os Contos de Fadas ajudam a estimular a curiosidade e a criatividade das crianças. E conhecendo-os, estas podem entender melhor sentimentos como: amor, medo, inveja, vingança, relação com os pais, com os padrastos e madrastas e a convivência com os irmãos, pois ao se identificarem com os personagens, também entram em contato com si mesmas e seus conflitos, sendo auxiliadas à refletirem, assimilarem, reagirem e resolverem conflitos com seu lado emocional e intelectual, tendo suas personalidades melhores construídas. Assim, este trabalho tem por intuito mostrar a importância do conhecimento do contexto histórico da escolaridade das crianças, da leitura na escola, e que jogos e brincadeiras auxiliam no desenvolvimento infantil de maneira simples e marcante. Conclui-se ao fim deste trabalho que fica a sensação de que muito mais pode ser conquistado para a aprendizagem e socialização da criança por meio de pesquisas das atividades lúdicas e suas influências.

KÁTIA REGINA TAVARES CAMARGO

Graduada em Pscicologia pela Universidade de Guarulhos (UNG) concluída em 1999. Segunda graduação em Pedagogia pela Universidade de São Paulo (UNICID) concluída no ano de 2018. Especialista em Ludopedagogia pela Faculdade de Ciências e Tecnologia Paulistana (FACITEP) concluído em 2017. Professora de Ensino Fundamental I na escola Ceu Emef Parque São Carlos.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

BRASIL. Estatuto da criança e do Adolescente. Brasília. Lei 8069, 13 de julho 1990. Constituição e Legislação relacionada. São Paulo. Cortez.

FERRARI, Márcio. Grandes Pensadores. Nova Escola. Editora Abril, 2003

JOLLES, André. Formas simples — legenda, saga, mito, adivinha, ditado, caso, memorável, conto, chiste. São Paulo: Cultrix, 1976.

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

KRAMER, Sonia. A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce. 5. ed. São Paulo: Cortez,1995.

KUHLMANN JR., Moisés. Infância e educação infantil: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LEV, Semenovich, VYGOTSKY, Alexander, ROMANOVICH Luria, LEONTIEV,Alex N. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem. Tradução de: Maria da Pena Villalobos. - 7a edição - São Paulo: ícone, 2010.

OLIVEIRA. Zilma Moraes R. Educação infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação).

PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira. Aprendizagem e subjetividade: uma construção a partir do brincar In: Rev. Dep. Psicol. UFF. Niterói: 2005 46

PROPP, Vladimir. Morfologia do conto

maravilhoso. Tradução de Jasna Paravich Sarhan. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

VYGOTSKY, Lev. Pensamento e Palavra. São Paulo: Martins Fontes Editora. 2009.

FROEBEL, Friedrich. Biografia e Principais Obras de Froebel. Disponível em: Acesso em: 20 de Dez. 2018.

GRUBER, Daniel. Para entender a jornada do herói. Disponível em: Acesso em 21de Dez.2018.

INFOESCOLA. Navegando e Aprendendo. Vygotsky Disponível em: Acesso em: 22 de Dez. de 2018.

MEC. Plano Nacional de Educação. Disponível em: Acesso em: 22 de Dez.de 2018.

MEC. Parâmetros Básicos de Infraestrutura Para Instituições de Educação Infantil. Disponível em: Acesso em: 22 de Dez. de 2018.

MEC. Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil. Vol.1. Disponível em: Acesso em: 22 de Dez. de 2018.

MEC. Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil. Vol.2. Disponível em: Acesso em: 23 de Dez. de 2018.

Portal Educação. Jean Piaget: Biografia. Disponível em: Acesso em: 23 de Dez. de 2018.

A CONTRIBUIÇÃO DA TECNOLOGIA PARA O ALUNO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

RESUMO: Este trabalho trata sobre a contribuição que a tecnologia traz para o aluno da Educação de Jovens e Adultos em termos de formação pessoal, profissional e participação social. Muitos são os desafios a serem enfrentados pela educação brasileira não apenas em relação ao ensino regular, mas também em relação ao EJA. O objetivo principal deste trabalho é falar sobre as contribuições que a tecnologia pode proporcionar ao aluno da Educação de Jovens e Adultos. Dentre os objetivos específicos rever o contexto histórico da formação do EJA; falar sobre os desafios educacionais dos alunos do EJA; analisar o contexto atual da sociedade e a inserção do aluno do EJA num contexto tecnológico; tratar sobre a era digital e o aluno do EJA nesse interim. A importância do tema implica na necessidade de se refletir sobre as contribuições que essa associação pode proporcionar a esses alunos assim como a questão do negligenciamento dos meios tecnológicos para a formação de jovens e adultos.

Palavras-chave: Tecnologia; EJA; Inclusão Digital.

INTRODUÇÃO

Existem inúmeras pesquisas e publicações que tratam da utilização da tecnologia no ensino e que podem contribuir de forma positiva na Educação de Jovens e Adultos. Dentre estas leituras, verifica-se Lion (2015); Litwin (2013) e Alonso (1998) onde se verifica que muitos desses temas tratam da questão da utilização da tecnologia e sua aplicação no contexto educacional.

Entretanto, são raras as publicações que focam numa investigação pautada na Educação de Jovens e Adultos. E, da mesma forma, existem vários pesquisadores que cuidam da Educação de Jovens e Adultos, entre eles, Haddad e Pietro (2012) e Moura (2013). Mas não estabelecem um vínculo entre a Educação de Jovens e Adultos e a tecnologia no âmbito educacional.

O objetivo principal deste trabalho é falar sobre as contribuições que a tecnologia pode proporcionar ao aluno da Educação de Jovens e Adultos. Dentre os objetivos específicos rever o contexto histórico da formação do EJA; falar sobre os desafios educacionais dos alunos do EJA; analisar o contexto atual da sociedade e a inserção do aluno do EJA num contexto tecnológico; tratar sobre a era digital e o aluno do EJA nesse interim.

A partir daí, torna-se fundamental realizar uma reflexão a respeito das contribuições que essa associação pode proporcionar a esses alunos assim como a questão do negligenciamento dos meios tecnológicos para a formação de jovens e adultos.

PRIMEIRAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

É fato que as propostas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos, se mostram na maior parte das vezes, essencialmente minimizadas, primando mais por conteúdos básicos de leitura, escrita e cálculos matemáticos, o que já constitui um desafio pontual por si só.

Mas, é importante destacar o fato de que além dos obstáculos que surgem por conta de uma carência de domínio em relação a cultura letrada, existem outras modalidades de exclusão que se tornam obstáculos consolidados para o aluno do Educação de Jovens e Adultos que se destaca dentre tantas outras, especialmente o acesso à informação, a tecnologia e uma cultura digital.

A falta de uma oportunidade de estudo na idade regular, faz com que o aluno que frequenta a Educação de Jovens e adultos seja levado a uma depreciação e descrédito de seu potencial intelectual. Com isso, oportunizar minimamente condições para sua formação é estar comprometido na contribuição da continuidade de políticas de ensino-aprendizagem que não irão atender suas necessidades.

Jovens e adultos não podem viver numa situação continua de exclusão dentro da realidade formativa que abrangem a vida tecnológica. A realidade social em que o aluno da Educação de Jovens e Adultos vive, demanda exigências de conhecimento que são impostas sistematicamente de

modo que ele possa desfrutar os direitos constitucionalmente assegurados exercendo de forma digna suas obrigações tanto para com a sociedade quanto para consigo mesmo.

A utilização de recursos tecnológicos dentro de uma realidade educacional pode proporcionar condições para que ele supere os obstáculos que são corriqueiros na vida do aluno da Educação de Jovens e Adultos.

Em outras palavras, implica em dar condições para que a interação e as estratégias de ensino assim como variadas linguagens tecnológicas que se encontram na sociedade contemporânea, levando-se em consideração a essência multidimensional do conhecimento.

É fundamental compreender as linguagens audiovisuais e multimídias, desdobrando-as em uma modalidade de conhecimento no âmbito tanto pessoal, social quanto profissional.

Ensejar a possibilidade de acesso a conhecimentos provenientes da cultura digital é contribuir para a autonomia do exercício da cidadania do indivíduo no seu dia a dia. Determinados aspectos relacionados a práticas que são fruto de uma interação digital, serve para consolidar o acesso a novos portadores de texto, assim como uma agilidade maior na realização de movimentações bancárias, a utilização de equipamentos eletrônicos, assim como questões importantes como realizar as próprias atividades de forma mais eficiente.

Uma das melhores maneiras de se entender o caminho que já foi percorrido na evolução da Educação de Jovens e Adultos, sobretudo com relação ás perspectivas de natureza política, econômica e social, mostra-se urgente a necessidade de se ter conhecimento em relação ao seu contexto histórico e suas tendências no Brasil, como forma de se contextualizar mais adequadamente qualquer reflexão sobre o tema proposto neste trabalho.

CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil, ainda no período colonial era de responsabilidade dos religiosos que aqui se estabeleceram e cuja missão primordial era evangelizar, promover o ensino de ofícios, a princípio aos nativos que aqui vivam, para logo a seguir, aos escravos. O ensino de Jovens e Adultos relacionava-se com a capacitação de índios e negros para que pudessem contribuir de alguma forma para o desenvolvimento econômico daquele período.

Outro aspecto muito importante é que as principais iniciativas visando a formação de jovens e adultos acontecia de forma esporádica e a partir da expulsão dos jesuítas do país, que se deu em 1759, a Educação de Jovens e Adultos nesses parâmetros, não experimentou uma continuidade assim como experimentou variadas proposituras para a formação dessas pessoas.

A proclamação dos direitos educacionais a todos os cidadãos foi uma medida fundamental e significativa que se encontrava no teor do texto constitucional de 1824,

mas a precariedade de estrutura assim como conceitos superficiais de cidadania que ensejavam uma política absolutamente discriminatória contribuíram para que esses objetivos constitucionais permanecessem apenas no papel.

O fato preponderante e que merece destaque é que muitas pessoas não eram vistas como cidadãos naquele período, e somente a elite econômica e homens, o que já criava restrições e impedimentos da maioria da população a uma educação (educação primária) era um fato vigente em todo o país.

A partir do advento da Constituição de 1891, os obstáculos que se sucediam em relação a Educação de Jovens e Adultos insistiam em permanecer vez pela ausência de política, vez pela política educacional que em termos financeiros era de fato restritiva.

No princípio do século XX, determinados requisitos passaram a imperar em relação a cobrança por uma estrutura educacional melhor de modo que ela passasse a abranger toda a população; dentre essas exigências, encontravam-se: o crescimento na quantidade de estabelecimentos de ensino e uma melhoria em termos de qualidade. Em se tratando de realidade brasileira daquele período, sabe-se que aproximadamente 64% da população, era constituída de analfabetos.

Nessa época, o Brasil experimentava uma nova e inusitada realidade tanto econômica quanto social e com relação a isso, a educação não poderia estar indiferente a esse contexto assim como as concepções educacionais do período apontavam para uma educação que deveria estar em sintonia com o acelerado processo de industrialização e urbanização que o país experimentava.

A partir da década de 30, com o advento do texto constitucional de 1934, elaborou-se um Plano Nacional de Educação onde se encontrava previsão legal para a promoção do ensino primário para adultos destinando mais recursos financeiros à Educação, que anteriormente sequer tinha uma receita prevista.

Já em 1942, teve-se a elaboração do Fundo Nacional do Ensino Primário que tinha a função de instituir um programa expansionista para a educação primária assim como a criação do Ensino Supletivo para adolescentes e adultos. É de grande valia mencionar que na década de 1940, aproximadamente pouco mais da metade da população brasileira, algo em torno de 55% era constituída de analfabetos.

Tendo plena consciência dessa triste realidade, o governo federal na época, procurou por meio de tentativas reduzir as desigualdades sociais sobretudo em relação aos países mais desenvolvidos, procurou efetivar a Educação de Jovens e Adultos com campanhas e com intermédio do Serviço de Educação de Adultos (SEA) buscando viabilizar a formação mínima para o trabalho.

Tem-se a partir daí a consolidação de políticas públicas voltada para a Educação de Jovens e Adultos, pelo fato de que até aquele momento, todas as decisões envolvendo a educação de jovens e adultos, eram essencialmente fragmentadas, eventuais ou ainda calcadas na absoluta falta de compromisso e improvisação em relação a forma como eram tratadas questões educacionais importantes.

Já em meados do século XX, mais precisamente a partir da década de 50, segundo Paiva (2014, p. 86), verifica-se que "a promoção da educação a jovens e adultos teve um interesse primário de cativar o indivíduo por meio da oferta de ensino na tentativa dos propositores continuarem no poder e o desenvolvimento econômico do país".

A Educação de Jovens e Adultos adquire então uma dimensão mais complexa e torna-se um meio para que se tire mais vantagens do que para que seja de fato investido na formação das pessoas. Baseado nessa realidade de manipulação política e econômica, o Brasil ainda persistia com mais da metade de sua população ainda analfabeta, o que implica em dizer mais de quinze milhões de pessoas para aquela época.

As reflexões proferidas por Paulo Freire sobre a Educação de Jovens e Adultos, ainda em meados da década de 50 e início da década de 60, eram calcadas numa educação enquanto ato político e um ato de conhecimento (FREIRE, 1981).

A partir disso, o pensamento calcado numa proposta teórica de alfabetização segundo Freire, implica em ser contrário as políticas de formação propostas até então, buscando motivar a formação para o outro, que era feita a partir de critérios de natureza essencialmente utilitarista que é empregado pelas instituições que trazem importantes benefícios dessa relação formação-mercado.

As ações focadas na Educação de Jovens e Adultos, que se sucederam durante a ditadura militar retrocederam de forma significativa em relação as concepções de formação que foram elaboradas segundo Paulo Freire e sua propagação foi quase inexistente pelo fato de que afrontavam a ideologia e o modelo político repressivo vigente naquela época que tratava de reprimir duramente toda e qualquer forma de expressão que estimulasse o questionamento da estrutura política da época.

A partir daí todas as ações focadas na Educação de Jovens e Adultos além do retrocesso experimentaram uma estagnação que só mudaram a partir das cobranças internacionais da UNESCO, que compreendia que os programas de Educação e Jovens e Adultos tinham a missão de formar mão-de-obra qualificada, voltada para o desenvolvimento econômico e a sustentabilidade política e econômica de um país.

Com isso, verificou-se uma redução significativa na taxa de analfabetismo dentre a população brasileira reduzindo-se para aproximadamente 39,6%. Criou-se então ainda na década de 60 o denominado Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) cujo objetivo primordial era o atendimento da população carente de formação escolar.

O MOBRAL era constituído de dois programas sendo um de Alfabetização e outro de Educação integrada que visava da 1ª a 4ª série primária e realizado num prazo menor. Havia grande incentivo por parte do governo militar na participação da iniciativa privada buscando estimular a adesão ao MOBRAL sob a escusa de um aprimoramento no potencial produtivo do setor industrial

brasileiro.

Moura (2013, p. 33) evidencia que a função do MOBRAL já na década de 80 era de servir "como estratégia de despolitização, de suavização das tensões sociais..." e, por conta disso, a concepção de formação do indivíduo encontrava-se embasada no positivismo de natureza pragmática, ou ainda, baseado numa proposta pedagógica que confrontava a idealizada por Paulo Freire.

Nessa época, a Educação de Jovens e Adultos exercia uma função instrumentalizadora para o aluno baseado nas escritas básicas não estabelecendo necessariamente uma relação com sua historicidade e sua vida em sociedade. Não existia nenhuma preocupação no sentido de promover o desenvolvimento essencialmente crítico-reflexivo, e muito menos o de caráter político na formação do indivíduo.

Além do MOBRAL, tem-se uma outra política dedicada a formação na Educação de Jovens e Adultos que é o Ensino Supletivo, que foi legitimado a partir do advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 5692/71 e cuja regulamentação se deu pelo Parecer CFE nº 699/72.

Com isso, o Ensino Supletivo tinha como propositura diversas funções que eram promover a recuperação do atraso, reciclagem do presente assim como a formação de mão-de-obra direcionada para promover o desenvolvimento econômico e social no país (HADDAD, 2012).

O que se observa a partir dessa afirmação anterior é que tanto em relação ao MOBRAL quanto do Ensino Supletivo, mostra-se claramente a existência de uma preocupação em procurar aproximar o indivíduo em relação a escolarização e que não se relaciona necessariamente com seu desenvolvimento, mas sim, busca o aprimoramento de um plano político maior que é justamente de colocar a educação a serviço do desenvolvimento econômico simplesmente.

De fato, havia uma oferta de educação, mas a contribuição desta para a formação das pessoas eram mínimas. Na década de 70, o Brasil tinha uma população analfabeta da ordem de 33,6% do total de habitantes e que se encontrava em franco crescimento por conta das desigualdades sociais e econômicas do país.

Depois do Governo Militar, aparece um princípio de abertura democrática no país e a partir dele, a população consegue se articular melhor para promover a ampliação de direitos nos mais variados temas e segmentos da sociedade, estando inclusivo nesse rol o segmento educacional.

Em 1988, a partir da promulgação da "Constituição cidadã", a Constituição Federal democrática estabelece que aos jovens e adultos está assegurado o direito à educação fundamental, entretanto esse direito não foi usufruído pela razão da inexistência de políticas que pudessem viabilizar a sua efetivação.

Na década de 90, ocorreu a descentralização da Educação de Jovens e Adultos do âmbito federal para o municipal, contribuindo para que as políticas inspiradas no EJA ampliassem. Proposições de programas educacionais voltados para o atendimento da necessidade de jovens e adultos eram corriqueiras, a exemplo

do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), também o Plano Decenal de Educação (PDE), entretanto seu cumprimento não acontecia por conta das inúmeras trocas de governos que tinham como consequência a descontinuidade do programa e modificações constantes que terminavam por fazer com ele fugisse ao seu propósito, gerando dessa forma instabilidade nas políticas públicas educacionais.

A consequência mais evidente dessas ações foi que na ´década de 90 o percentual de analfabetos no país correspondia a 19,4% da população brasileira não alterando significativamente esse percentual em relação aos números da década de 80.

O grande desafio que se formava para o país era reduzir drasticamente o analfabetismo a onde o EJA se mostrou em diferentes formatos buscando a partir disso uma materialização da Educação de Jovens e Adultos a partir da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, LDB/96.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA ERA DIGITAL

Segundo se infere do contexto histórico da Educação de Jovens e Adultos, tem como característica fundamental políticas educacionais que se busca proposições educacionais intrinsecamente relacionadas com a preparação do indivíduo para o mercado de trabalho, ou ainda, como instrumento de satisfação das necessidades do desenvolvimento econômico.

Esses indivíduos encontram-se imersos numa realidade educacional cujo objetivo é que sua força de trabalho fosse potencializada, por meio da educação e suas ações pedagógicas voltadas para a contribuição ao sistema produtivo e também para que se promovesse o desenvolvimento econômico do país, ainda que o ordenamento jurídico atualize seu discurso, verifica-se que a submissão da educação em relação a qualificação da mão-de-obra constitui meta para indivíduos assim como a política educacional procura o EJA.

Hodiernamente, em pleno século XXI, a necessidade de conhecimento tecnológico, demanda das pessoas aprimoramento constante de modo que ela possa dar sua contribuição para o sistema produtivo. Entretanto, defende-se que além disso, a formação tanto do jovem quanto do adulto atual que não desfrutaram dessa oportunidade na idade regular por inúmeras razões, deve se dar sob uma formação completa não apenas meramente a qualificação de mão-de-obra para o mercado de trabalho.

O advento dos recursos tecnológicos trouxe progresso nos mais diversos segmentos de atuação social e também para os meios produtivos, mas ao analisar esta relação, é perceptível que os indivíduos que conseguiram se inserir nesse novo paradigma e aquelas que se encontram ainda em situação de marginalização desfrutam de forma limitada dessa conjuntura econômica, social e tecnológica que impera atualmente.

INCLUSÃO DIGITAL

Em se tratando de Educação de Jovens

e Adultos, a inclusão digital, tem suas origens a partir do estabelecimento de uma perspectiva essencialmente humanística, que promova uma série de melhorias em relação a condição de dependência dessas pessoas e que traga também autonomia e desenvolvimento ao aluno de natureza investigativa e que ele passe a procurar pelo conhecimento de forma contínua.

O simples fato da incorporação de tecnologia no sistema educacional brasileiro trouxe uma série de facilidades para a vida cotidiana promovendo o auxílio no processo de formação destacando-se também uma grande valorização do conhecimento tecnológico nos mais diversos segmentos de atuação.

Nesse sentido, Lion (2015, p. 31), faz uso de diversas informações e argumentos para explicar a utilização da tecnologia no contexto educacional dentre eles o fato de que "a tecnologia faz parte do acervo cultural de um povo". Quando se tem por base a teoria sócio histórica e cultura elaborada por Vygotsky, estar-se-á de frente com o compromisso de levar em conta o fato de que o conhecimento cultural de um povo, constitui um aspecto importante na construção de novos conhecimentos.

Atualmente, é impossível negligenciar a utilização de recursos tecnológicos no processo ensino-aprendizagem sob pena de estar ofertando para esse público uma educação essencialmente limitada em termos de qualidade para o jovem e o adulto que se encontra em pleno processo de desenvolvimento e de formação pessoal e, mais ainda, privando-o de participar ativamente da construção de uma sociedade mais desenvolvida e caracterizadamente tecnológica.

Segundo Lion (2015, p. 30) "a tecnologia acentua [...] a barreira entre os que podem e os que não podem ter acesso a ela". Isso porque a ausência de acesso a tecnologias impõe um obstáculo perverso na formação do indivíduo, acentuando a discriminação e a dependência dele em relação ao elemento dominante e que detém o conhecimento do uso dessa tecnologia.

O ALUNO DO EJA E A CONTRIBUIÇÃO DA TECNOLOGIA EM SUA VIDA

Da mesma forma que a tecnologia e a informática diariamente se posicionam como uma condição indispensável enquanto instrumento de acessibilidade à informação, interação social e também profissional, justamente nesse contexto testemunha-se o agravamento de um quadro de exclusão em se tratando de pessoas que não conseguiram se inserir nessa nova realidade ou mesmo acompanhar as transformações tecnológicas e, de certa forma se descobriram justamente dentro dela, nos mais diversos acontecimentos nesse contexto e justamente aí se encaixa os jovens e adultos que são parte do EJA.

Ocorre que o aluno do EJA se caracteriza como dito em diversos momentos ao longo deste trabalho por ser um indivíduo que não teve a chance de prosseguir em seus estudos formais na época certa em relação ao fator idade/série. E, por evidenciar um

aspecto importante dessa classe de alunos como comumente sendo oriundos de camadas menos favorecidas da população uma vez que se encontram imersos em uma realidade laboral que não lhes permitiu aprofundar seus conhecimentos ou porque tinham que ajudar suas famílias.

Em sua maior parte, os alunos tiveram ou tem um contato muito precário e informal tanto com a tecnologia quanto com o uso de computadores. A absoluta falta de intimidade ou mesmo de um contato direto dos alunos do EJA com mídias, de um modo mais específico e direcionado, num contexto de ensino e aprendizagem é mais um aspecto a ser somado a uma conjuntura de dificuldades para que essa clientela possa ampliar suas relações sociais e profissionais de uma forma mais interativa.

Desse modo, o ensino direcionado ao EJA deverá abranger o objetivo de um ensino onde os alunos tenham condições de apropriar-se de tais conhecimentos tecnológicos para que tenham por sua vez, a possibilidade de inserir-se num processo de interação.

Por meio da educação, tem-se a possibilidade de contribuir para o desenvolvimento das potencialidades que cada aluno traz consigo dentro é claro, de suas limitações. É necessário nesse caso, realizar a prática pedagógica de compreensão contra uma pedagogia excluidora e intolerante, que só desvaloriza os menos inteligentes, problemáticos, fracos e vistos pela sociedade como “perdedores”.

Trata-se, pois, de praticar a verdadeira pedagogia da inclusão (MORAN, 2017).

Conforme se preleciona em Segnini (2011), verifica-se haver uma diferenciação estabelecida na “estrutura do mercado de trabalho que tem experimentado importantes transformações”. Dentre estas estão os elevados índices de desemprego associados a um vertiginoso crescimento da insegurança e do elevado grau de precariedade de novas modalidades ocupacionais.

Essas mudanças no mercado de trabalho incitaram o pensamento de que a procura incessante por um diploma não constitui atualmente a garantia de emprego caracterizando-se pela descontinuidade num aspecto linear que era a passagem da vida acadêmica para a vida profissional esbarrando em um elevado contingente de concorrência e num mercado que, atualmente é marcado pela intensa competitividade.

Atualmente é perfeitamente possível apontar pelo menos três graus de interatividade envolvendo indivíduos com a tecnologia que são: em primeiro lugar os “nativos digitais”, “imigrantes digitais” e “analfabeto digital”. Segundo Monteiro (2009), os denominados “nativos digitais” tratam-se dos indivíduos que tem capacidade de ver TV, ouvir música, utilizar ou digitar ao celular e notebook tudo simultaneamente.

Os outros, que são os imigrantes digitais, constituem-se daqueles que apesar de não ter nascido na era digital, estão ou aprendendo ou conseguem lidar com a tecnologia ou ainda, em determinadas situações, recusam-se a aceita-la. E, finalmente, os analfabetos digitais que são as pessoas que se encontram na mais absoluta situação de exclusão ou de contato

de qualquer espécie com a tecnologia.

Valente (2013, p. 56) diz que "a informática assim como as suas ramificações, trouxe a exigência da formação de um homem com capacidade de adaptação às mudanças". Em plena consonância com essa afirmação, Dimenstein (2016, p. 46) preleciona que "o analfabeto digital não encontrará lugar no mercado de trabalho numa sociedade informatizada".

O profissional qualificado e ideal para o contexto atual pode ser definido por sua capacidade de encontrar e associar informações, assim como realizar um trabalho flexível seja sozinho ou em grupo e estabelecer uma comunicação de forma eficiente.

Com isso, verifica-se que o estudante de futuro será o que tiver condições de lidar com imprevistos e conseguir se moldar de forma rápida as transformações, realizar pesquisas e interpretar todos os tipos de dados e informações inerentes a sua profissão.

Frente a essa realidade irreversível e que não dá margens a discussão sobre o quão importante é a tecnologia para o processo de ensino e aprendizagem, seu domínio se mostra como um dos aspectos fundamentais para esse novo perfil de educando e de educador. Na opinião de Sampaio e Leite (2014, p. 45):

É fundamental a capacidade de saber lidar com as mais variadas formas de tecnologia e saber interpretar a sua linguagem, além de diferenciar a forma, quando e como elas são fundamentais para serem utilizadas. Trata-se de uma alfabetização cujo significado implica no pleno domínio de técnicas e linguagens, mas que se relaciona com um continuo exercício de aperfeiçoamento frente o contato direto e cotidiano com a tecnologia. Esta tem uma relação muito estreita com o conhecimento técnico e pedagógico que o professor possui em relação as tecnologias e ao aprimoramento do potencial pedagógico.

Em relação ao processo de ensino e aprendizagem que trata sobre jovens e adultos, Ireland (2009, p. 45) diz que "a Educação de Jovens e Adultos é vista por muitos como uma forma de alfabetizar quem não teve oportunidade na infância ou aqueles que por algum motivo tiveram de abandonar a escola".

Trata-se de uma definição que vem se modificando e dentre os vários desafios dessa modalidade de ensino, inclui-se também nos dias atuais sua qualificação para o mercado de trabalho e que tem ganhado maior notoriedade a partir da crise econômica que o Brasil vem enfrentando nos últimos tempos.

Nesse sentido, o contato com o conhecimento tecnológico favorece significativamente jovens e adultos em sua reinserção social e laboral. Neste estágio o professor tem um papel fundamental no sentido de ser o mediador desse processo de aprendizagem.

Entretanto, considerando-se a realidade educacional do Brasil, indaga-se se o professor realmente está preparado para essa situação? Nesse sentido Ramos (2017, p. 44) preleciona que atualmente existe uma espécie de "guerra e essa capacidade que os meninos e meninas tem de construir a

linguagem do mundo por meio da tecnologia é mais aprimorada que dos adultos".

Nesse caso, verifica-se a existência de um conflito que não se restringe ao âmbito de gerações; é essencialmente em termos linguísticos, ou seja, os professores têm que se adaptar o mais depressa possível aos novos aparatos tecnológicos e dominar sua utilização enquanto recurso transformador do mundo.

Indaga-se também que nível é possível que tantos alunos quanto professores podem continuar à margem da tecnologia vivendo assim uma situação de exclusão? A resposta para essa pergunta é que a internet constitui no mundo contemporâneo o tecido da vida das pessoas.

Se, para efeito de comparação, a tecnologia da informação equivale ao que foi a eletricidade para a era industrial, é absolutamente coerente comparar a internet a rede e aos motores movidos a eletricidade considerando seu potencial distributivo e o poder que a informação exerce nos mais diversos campos do conhecimento humano atualmente.

Verifica-se a partir daí que a tecnologia assim como aconteceu com as fábricas e a geração de energia, estabeleceu-se enquanto base e modalidade organizacional caracterizando o que se concebe atualmente como "era da informação" calcada na rede mundial de computadores.

Na opinião de Pereira e Caparróz (2008, p. 101), denota-se que,

A sociedade da informação, na qual estamos inseridos, nos confronta com diferentes termos e conceitos que passam a se tornar comuns na linguagem presente no ciberespaço. Falar em trocar e-mail, teclar, navegar na internet pode parecer familiar para aqueles que utilizam a Rede Mundial de Computadores, como os nativos digitais, mas pode ter outro, ou até nenhum, significado, para os excluídos digitais.

Indaga-se também sobre a possibilidade de compreender os alunos como nativos, imigrantes digitais ou analfabetos digitais. Nesse caso, é possível atribuir aos professores tal classificação também?

Diversos autores creem ser perfeitamente possível uma vez que não haja adaptação na formação profissional do professor tornando-o apto para atuar nesse contexto e por conta disso, o ensino terá plenas condições para superar essa divisão entre ensino e aprendizado por meio do diálogo de saberes implicando numa continua repetição da história.

Igualmente tem-se a existência de uma grande variedade de pluralidade de fatores de interferência no aprendizado do aluno, sendo que isso também acontece em relação ao aprendizado e a formação do professor. Denota-se em Tardif (2012, p. 104) que os saberes profissionais "plurais provém de fontes sociais diversas e são adquiridos em tempos sociais diversos: seja na infância, na escola, na formação profissional, ou mesmo na profissão ou carreira".

Estes constituem também questões pragmáticas uma vez que os saberes constituem a base para o ensino e encontram-se intrinsecamente relacionados com relação ao trabalho e ao trabalhador.

Entretanto, em se tratando do

aprendizado para a utilização de tecnologias, este conhecimento deve ser adquirido no transcorrer do processo de ensino formal, na formação inicial ou na modalidade de cursos de capacitação ou extensão. Com relação as novas posturas teórico-metodológicas envolvendo saberes docentes,

Nóvoa (2014, p. 19) diz que:

Esta nova abordagem veio em oposição aos estudos anteriores que acabavam por reduzir a profissão docente a um conjunto de competências e técnicas, gerando uma crise de identidade dos professores em decorrência de uma separação entre o eu profissional e o eu pessoal.

É de suma importância ao professor educador que ele tenha pleno domínio da linguagem utilizada para se operar com tecnologia e assim proceder numa alfabetização tecnológica. Nesse sentido, verifica-se em Sampaio e Leite (2014, p. 89) que "A alfabetização tecnológica não pode ser compreendida apenas como o uso mecânico dos recursos tecnológicos, mas deve abranger também o domínio crítico da linguagem tecnológica"

Por conta disso, no transcorrer do processo ensino aprendizagem dos alunos do EJA, a tecnologia deve ser utilizada como um meio onde se apreenda a importância de um aprendizado contínuo e consolidado onde seja um fator diferenciador na reinserção no âmbito tanto social quanto profissional deste aluno colocando-o em condições de igualdade com os demais no mercado de trabalho e na vida em sociedade.

Segundo Levy (2012, p. 44), verifica-se que em pleno século XXI, mostra-se como muito importante "estabelecer a interação entre o aluno do EJA, a própria escola e a cibercultura onde se pode encontrar uma enormidade em termos de volume de informações e que se encontram em mudança constante".

Em relação ao papel da escola para com o aluno, é necessário refletir e assim reproduzir uma escola cujo objetivo primordial seja a formação de cidadãos com capacidade e habilidades necessárias para utilizar o conhecimento tecnológico, atuando nele e suas consequências.

Trata-se de um conhecimento que vai sendo construído pela consolidação do aprendizado e utilização da linguagem tecnológica de forma eficaz.

Logo, é de suma importância para a sociedade brasileira como um todo que as pessoas saibam lidar com a tecnologia de informação e fazer uso desta para a solução de problemas, tomada de iniciativa assim como de comunicação.

Com isso, a utilização da informática na educação e com os alunos do EJA, demanda um esforço específico e contínuo do educador na transformação da mera utilização do computador em uma abordagem educacional, celebrando a efetividade do processo de conhecimento do aluno.

METODOLOGIA

A pesquisa bibliográfica é construída com base em dados já existentes e possui suas vantagens.

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir

ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem torna-se particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço. A pesquisa bibliográfica também é indispensável nos estudos históricos. Em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados se não com base em dados bibliográficos. (GIL, 2008, p. 44)

Trata-se de uma busca realizada em publicações, artigos científicos, referências sobre o tema já publicadas, pormenorizando uma análise e discussão sobre os aspectos que envolvem a contribuição da tecnologia para a Educação de Jovens e Adultos de modo a promover cidadania e a formação dessa clientela.

Trata-se de excelente técnica para assegurar o devido embasamento teórico ao pesquisador, também em termos de conhecimento e treinamento científico.

Em um primeiro momento, é importante a realização da pesquisa de natureza bibliográfica objetivando conhecer e se informar sobre a existência de referências já publicadas e que possam auxiliar na resposta ao problema proposto para a pesquisa evidenciando a conveniência em se tratar (no caso repetir) a investigação com o mesmo objetivo e também saber quais os métodos utilizados em investigações paralelas e escolher qual o melhor a ser aplicado.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

É fato que a tecnologia se encontra presente em praticamente todos os lugares em nossas vidas atualmente. Ter conhecimento tecnológico e dominar a tecnologia da informação se tornou requisito determinante para a reinserção no mercado de trabalho.

Por conta dessa necessidade, verificou-se neste trabalho que a tarefa do EJA atualmente já não é mais a de meramente “alfabetizar” pessoas que não tiveram oportunidade na idade ideal de estudar e ter uma formação.

O perfil do aluno do EJA atualmente é mais abrangente e por isso deve contar não apenas com conhecimento de leitura, escrita e noções matemáticas, mas deve aprender a utilizar a tecnologia e a compreender a informação onde por meio de sua interpretação ele conseguirá ter domínio de suas atividades cotidianas.

Como visto neste trabalho, muitos são os desafios para tornar tudo isso uma realidade necessária para que a educação seja de fato democrática e de as mesmas oportunidades a todas as pessoas de exercerem de fato a sua cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final do presente trabalho conclui-se que são muitos e enormes os desafios a serem enfrentados pelos alunos do EJA para se firmarem no mercado de trabalho atual não apenas pela questão da escolaridade, mas pela sua aptidão e o desenvolvimento

de habilidades para lidarem com os recursos tecnológicos que são utilizados nos processos produtivos e de serviços atualmente.

Conclui-se também que a escola, o professor e a educação de um modo geral devem estar em plena sintonia com essa realidade de modo a proporcionar um ensino de qualidade, mais abrangente e que corresponda às necessidades desses alunos para sua formação e para a sua qualificação e consequente preparação para o mercado de trabalho em tempos de globalização.

Num contexto histórico, foi possível constatar diversas nuances e questões envolvendo a construção do EJA ao longo do tempo e dessa forma, torna-se mais fácil planejar seu futuro de modo a aprimorar a qualidade do que é ensinado.

A formação de cidadãos em tempos de transformações tecnológicas faz com que o aluno do EJA tenha a necessidade de compreender a tecnologia da informação e sua aplicabilidade nos mais diversos segmentos da vida humana tanto no âmbito pessoal, social quanto profissional.

A escola também não pode ficar negligente frente a essa realidade e deve preparar os profissionais de educação para saberem lidar com a informação e torna-la um conhecimento plausível e de grande valia para os alunos do EJA como tem acontecido com os demais alunos do ensino regular em diversas instituições de ensino, país afora.

Como os alunos jovens e adultos poderão fazer a leitura de mundo sem conhecer as facetas do mundo digital? O fato é que a falta de conhecimento tende a restringir todas as oportunidades de utilização do mesmo assim como a sua atuação para promover a transformação da sociedade.

MARIA DO CARMO RIBEIRO COSTA SAVIO

Graduação em Pedagogia pela Universidade Bandeirante de São Paulo (2012) e Letras pelo Centro Universitário de Jales (2016); Especialista em Gestão e Supervisão Escolar pelo Centro Educacional Barão de Mauá (2015) e em EJA- Educação de Jovens e Adultos pela Universidade São Luís (2018); Professora de Educação Básica na EMEB Ramiro Gonçalez Fernandes (PMSBC) e na EMEF Professor Roberto Plínio Colacioppo (PMSP).

REFERÊNCIAS

ALONSO, Angel San Martin. O método e as decisões sobre os meios didáticos. In:

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer n. 11/2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

DIMENSTEIN, Gilberto. Professor tem dificuldade em mudar o estilo de aula. Revista Nova Escola, São Paulo, Ano XIII, nº 110, 2016.

FREIRE, Paulo. Educação na Cidade. São Paulo: Editora Vozes, 1995.

HADDAD, Sérgio; Di PIERRO, Maria Clara. Escolarização de Jovens e Adultos. Revista Brasileira de Educação, maiago, n. 14, ANPED, 2000. (pp. 108130).

IRELAND, Timothy. A EJA tem agora objetivos maiores que a alfabetização. Revista Escola - Edição 223 Junho 2009. Disponível em <http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/modalidades/eja-tem-agora-objetivos-maiores-alfabetizacao-476424.shtml> Acesso em 14 Out. 2018.

LÉVY, P. Cibercultura. Saraiva, São Paulo, 2012.

LION, Carina Gabriela. Mitos e realidades na tecnologia educacional. In: LITWIN, Edith (org.). Tecnologia Educacional: Política, Histórias e Propostas. Porto Alegre, RS: Ed. Artes Médicas, 1997. (pp. 2336)

LITWIN, Edith. Os meios na escola. In: LITWIN, Edith (org.). Tecnologia Educacional: Política, Histórias e Propostas. Porto Alegre, RS: Ed. Artes Médicas, 1997. (pp. 121132).

MONTEIRO, Elis. Nativos digitais já estão

dominando o mundo e transformando a forma como o ser humano se comunica. Publicada em 18/05/2009 às 03h43m. Disponível em <http://oglobo.globo.com/tecnologia/mat/2009/05/18/nativos-digitais-ja-estao-dominando-mundo-transformando-forma-como-ser-humano-se-comunica-755911408.asp> Acesso em 21 Out. 2018.

MORAN, José Manuel. Como utilizar a Internet na educação. Ci. Inf., Brasília, v. 26, n. 2, 2017. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-19651997000200006&lng=en&nrm=iso > Acesso em 21 Out. 2018.

MOURA, Tânia Maria de Melo. A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky. Maceió: Edufal, 1999.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: _____. (Org.). Vidas de professores. Porto: Porto Editora, 2014.

OLIVEIRA, Celina Couto de; COSTA, José Wilson da; MOREIRA, Mercia. Ambientes Informatizados de Aprendizagem – Produção e avaliação de software educativo. Campinas: Papirus, 2001

PEREIRA, Márcia Aparecida da Silva e CAPARRÓZ, Adriana dos Santos Carvalho. O conceito de hipertexto para alunos universitários usuários da internet. Sociedade Educacional Uberabense, 2008. (p. 102). Disponível em <http://www.catedra.ucb.br/sites/100/122/00000195.pdf> Acesso em 09 Out. 2018.

RIBEIRO, Vera Masagão. Alfabetismo funcional: referências conceituais e metodológicas para a pesquisa. Educação & Sociedade, ano XVIII, n. 60, dez/97.

SANCHO, Juana M. Para uma tecnologia educacional. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SEGNINI, Liliana Rolfsen Petrilli. Educação e Trabalho - uma relação tão necessária quanto insuficiente. São Paulo em Perspectiva -Print version ISSN 0102-8839 /São Paulo Perspec. vol.14 no.2 São Paulo Apr./June 2011 doi: 10.1590/S0102-88392000000200011<Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000200011> Acesso em 10 Out. 2018.

SOARES, L. J. G . Educação de Jovens e Adultos. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão. Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF 2001.2. ed. São Paulo: Global, 2004.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

VALENTE, José Armando (org.). O computador na sociedade do conhecimento. Campinas: UNICAMP/NIED, 2013.

VYGOTSKY, L. S. Obras escogidas. To

PEDAGOGIA HOSPITALAR, INCLUSÃO E APRENDIZAGEM

RESUMO: Este artigo trata da Pedagogia Hospitalar e da Inclusão Escolar. Os objetivos desta pesquisa fundamentam-se em definir os conceitos principais sobre o atendimento hospitalar e a Pedagogia Hospitalar e elencar alguns aspectos sobre este atendimento e a Inclusão Escolar. 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. A Pedagogia Hospitalar é 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.

Palavras-chave: Pedagogia Hospitalar; Inclusão; Atendimento Hospitalar; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A Pedagogia Hospitalar é 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.

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.

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 à 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 classe hospitalar constitui-se por um ambiente de aprendizado no hospital e inserido no processo da Educação Especial, este lugar possibilita o conjunto de ações pedagógicas para que o aluno hospitalizado tenha acesso aos conteúdos, em que uma vez distante da classe regular, ele possa acompanhar as atividades pedagógicas da sua escola regular no mesmo período em que elas acontecem.

Esta pesquisa traz um estudo sobre a Pedagogia Hospitalar e tem como objetivo apresentar os conceitos e definições sobre a Pedagogia Hospitalar, analisar o atendimento a criança no ambiente hospitalar e no ambiente domiciliar e apresentar alguns aspectos da legislação pertinente ao tema.

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 à escola, após o período de afastamento, o educando é capaz de prosseguir em seus estudos.

A PEDAGOGIA E O ATENDIMENTO HOSPITALAR

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.

A Pedagogia Hospitalar é 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.

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 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)

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.

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 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).

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.

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 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.

Dessa forma, as classes hospitalares não funcionam apenas para dar continuidade ao ensino dos conteúdos da escola de origem da criança ou adolescente hospitalizado, mas, em especial, “age como injeções de ânimo, remédio contra os sentimentos de abandono e isolamento, infusão de coragem, instilação de confiança no progresso em suas capacidades” (FONSECA, 2003, p. 28).

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 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.

PEDAGOGIA HOSPITALAR E INCLUSÃO

Figura 1 – Classe Hospitalar

Fonte: <https://www.revide.com.br/blog/samira-fonseca/saiba-sobre-classe-hospitalar-direitos-das-pessoas/> Acesso em 05 dez. 2018.

Na proposta de educação inclusiva, a Pedagogia Hospitalar pode ser definida numa prática de educação não formal, o seu ambiente não é sistemático e estruturado, a princípio, para a atuação de uma classe regular. Contudo, dentro dos hospitais pode-se presenciar a educação formal quando há uma classe hospitalar relacionada à escola regular, na qual se aplica

atividades educativas aos alunos-pacientes, não permite que os mesmos fiquem afastados das suas atividades escolares.

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.

Alunos em tratamento ambulatorial ou situação de hospitalização, enfrentam situações de isolamento e distanciamento da realidade social e escolar, em caso de doenças crônicas ou de longa duração.

O trabalho de intervenção pedagógica e educacional deve possuir objetivos claros, considerando o aluno e o seu retorno à escola. Dessa forma, o professor deve possuir a formação especifica para que seja capaz de organizar o trabalho educativo para atender tais demandas de atendimento. Tais procedimentos implicam em um diálogo entre a classe hospitalar e a escola do aluno, a Classe Hospitalar deve colaborar para a reintegração do aluno considerando as concepções que permeiam uma educação e uma escola inclusiva.

A Resolução CNE/CEB Nº 2/2001, institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e traz a Educação Especial como uma modalidade de ensino que perpassa os diferentes estágios da educação escolar. A Educação Especial deve atuara com uma proposta pedagógica diversificada para garantir o desenvolvimento do aluno e a aprendizagem significativa. Sobre o atendimento em classes hospitalares esta resolução traz a seguinte redação:

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).

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.

Considerar um aluno com necessidade educacional especial é reconhecer na classe

a individualidade dos discentes, os alunos possuem diferenças que precisam ser aceitas e respeitadas e, carecem de atenção e acompanhamento por parte daqueles que os lecionam. Cabe com isso, entender a diferença entre os conceitos de Educação Especial e Educação Inclusiva, embora as duas tragam a necessidade do atendimento diferenciado, possuem na prática atitudes que difere os termos.

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.

Para amenizar a perda das atividades do cotidiano, relacionado aquelas atividades acadêmicas, alguns hospitais reconhecem a importância da classe hospitalar como um grande aliado para ajudar na recuperação do paciente diante do seu estado grave de saúde ou para amenizar o sentimento de depressão que impede o sucesso do tratamento.

A atuação do professor em sala de aula deve levar em conta fatores sociais, culturais e a história educativa de cada aluno, como também características pessoais de déficit sensorial, motor ou psíquico, ou de superdotação intelectual[...] Trata-se de garantir condições de aprendizagem a todos os alunos, seja por meio de incrementos na intervenção pedagógica ou de medidas extra que atendam às necessidades individuais (BRASIL, 1997, p.97).

O ambiente diferenciado será essencial para a aprendizagem. Importante ao docente dispor de recursos específicos e não se limitar ao tradicional ensino, entender a importância da atuação diferenciada. Um pedagogo deve perceber a necessidade de atendimento diferenciado, com visão para a realidade do hospital e a realidade do escolar especializado, desta forma os objetivos das atividades estarão dispostos para contemplar duas realidades: a melhora do corpo físico e do cognitivo.

A efetiva inclusão no sistema escolar ocorre quando a escola é capaz de trabalhar com as diferenças e com a diversidade. Esperar que o 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 proposta de uma Educação Inclusiva visa atender no ambiente escolar os alunos de maneira que possam participar de atividades diversas, mas em sua proposta e objetivos ao executá-la deverá atender os participantes sem restrição. Para trabalhar a inclusão é preciso entender a existência da individualidade de cada ser e, com isso, promover a integração para a socialização dos envolvidos nesse processo.

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)

De acordo com Vasconcelos (2006) o atendimento pedagógico hospitalar busca favorecer o processo de educação e contribuir para a saúde do aluno paciente, este atendimento visa evitar rupturas no retorno do aluno ao seu ambiente escolar e ao seu meio social, o hospital torna-se um espaço educacional. Neste contexto de atendimento são desenvolvidas atividades pedagógicas e atividades que contribuem para uma melhora no quadro clínico e psicológico da criança atendida.

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.

Com base nas ideias de Matos e Mugiatti (2014) a doença do aluno não pode ser responsável pela interrupção de sua escolarização e aprendizagem. O atendimento educacional no ambiente hospitalar deve assegurar que a criança ou adolescente internado possa dar continuidade ao processo de ensino e tenha um atendimento que contribua para a melhora em seu quadro clinico e favoreça o seu retorno as atividades escolares.

A classe hospitalar constitui-se por um ambiente de aprendizado no hospital e inserido no processo da Educação Especial, este lugar possibilita o conjunto de ações pedagógicas para que o aluno hospitalizado tenha acesso aos conteúdos, em que uma vez distante da classe regular, ele possa acompanhar as atividades pedagógicas da sua escola regular no mesmo período em que elas acontecem.

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.

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

BRASIL. Resolução Conselho Nacional de Educação. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. CNE/CEB nº 2, 2001.

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> A Acesso em 05 dez. 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 05 dez. 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.

VASCONCELOS, S. M. F. Intervenção escolar em hospitais para crianças internadas: a formação alternativa re-socializadora. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 1., 2006, São Paulo. Anais... São Paulo: USP: Mackenzie. 2006. Disponível em : <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_0100048&lng=en&nrm=iso> Acesso em 05 dez. 2018.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

RESUMO: A cada ano mais e mais alunos não atingem os objetivos curriculares da série em que se encontram e, por isso, passam a compor a categoria dos alunos com Dificuldades de Aprendizagem. Atualmente esse se tornou um dos grandes desafios da escola. Contudo o presente trabalho tem por finalidade discutir e compreender o termo Dificuldades de Aprendizagem, conceituando e apresentando algumas estratégias para trabalhar com esses alunos. A metodologia utilizada para realizar a pesquisa, foi um estudo bibliográfico de obras que tratam sobre o tema. Destacou-se que objetivo principal da educação é o de proporcionar uma educação para todos independentemente das suas necessidades educacionais especiais e o direito que todo cidadão surdo possui de aprender e conviver em sociedade, sendo valorizados em sua cultura e suas diferenças.

Palavras-chave: Dificuldades; Aprendizagem; Educação.

INTRODUÇÃO

A aprendizagem é um importante processo na vida do ser humano, faz parte de um processo da construção de um próprio ser. No decorrer do processo ensino aprendizagem alguns alunos podem apresentar dificuldades de aprendizagem, para eles a vida escolar pode ser bem dura e muitas vezes frustrante, a maioria deles possui sentimentos de incompetência e inadequação, parecem abatidos, desmotivados, agitados e por vezes agressivos. Além disso, crianças com problemas de aprendizagem podem rapidamente tornar-se um foco de conflito entre pais, pessoal da escola e profissionais externos.

O presente trabalho busca tratar especificamente sobre o conceito de dificuldades de ensino aprendizagem , buscando responder ao questionamento de qual a importância de um atendimento especializado para crianças com dificuldades de aprendizagem?

O objetivo geral desse trabalho é compreender as dificuldades de aprendizagem de forma especifica. Desse modo busca-se explicar o conceito dificuldade de aprendizagem na educação, além de ressaltar a importância de um atendimento especializado para crianças que apresentam essas dificuldades em seu processo de aprendizagem.

A metodologia desse estudo pressupõe pesquisa bibliográfica, que segundo KAUARK (2010, p. 28) é aquela "elaborada a partir de material já publicado, constituída principalmente de livros, artigos periódicos e atualmente, materiais disponibilizados na Internet".

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

O surgimento de crianças e jovens com Dificuldades de Aprendizagem no sistema educacional é uma realidade crescente e a cada ano mais e mais crianças não conseguem atingir nem minimamente os objetivos curriculares esperados para a série em que se encontram e, por isso, passam a compor a categoria dos alunos com dificuldades de aprendizagem.

Esse problema em termos pedagógicos tornou-se um dos maiores desafios da escola. Tais alunos são uma ameaça para o sistema público financeiro, pois multiplicam os gastos planejados para a sua educação, a maioria deles passa por uma ou mais retenções e precisam de maior apoio pedagógico. Mas afinal, o que é uma criança com Dificuldade de Aprendizagem?

Para definir o conceito de Dificuldade de Aprendizagem, vamos usar o contexto utilizado por Fonseca (1999), que vais nos relatar que:

DA: DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM é uma expressão genérica que refere um grupo heterogêneo de desordens manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e no uso da compreensão auditiva, da fala, da leitura, da 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. Problemas na auto-regulação do comportamento, na atenção, na percepção e na interação social podem coexistir com as DA. Apesar de as DA ocorrerem com outras deficiências (ex.: deficiência sensorial, deficiência mental, distúrbio sócio-emocional) ou com influências extrínsecas (ex.: diferenças culturais, insuficiente ou inadequada instrução pedagógica), elas não são o resultado de tais condições. (p.10)

Mediante essa definição verifica-se que a Dificuldade de Aprendizagem, é um fenômeno que abrange uma diversidade de conceitos, critérios e teorias. O seu surgimento se caracteriza como questões diversas e amplas, ligadas ao biológico.

O conceito de Dificuldade de Aprendizagem, não se restringe a apenas um ou mais distúrbios, mas a uma infinidade de questões que afetam diretamente o processo de ensino aprendizagem da criança, e por isso necessita-se sempre de estudos aferidos, para se compreender sua amplitude.

No que se refere ao modo de trabalho com as crianças na perspectiva das dificuldades de aprendizagem, podemos destacar que estas necessitam de um atendimento individualizado e planejado para suas dificuldades, e por isso fazem parte do grupo de alunos NEE – ou seja, que possuem necessidades educacionais especiais. Diante disso, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, vão dizer que:

1. Educandos que apresentam necessidades educacionais especiais são aqueles que, durante o processo educacional, demonstram:

2.1 - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

2.1.1 - aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específicas;

2.1.2 - aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências.

2.2 - dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando adaptações de acesso ao currículo, com utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

2.3 - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente os conceitos, os procedimentos e as atitudes e que, por terem condições de aprofundar e enriquecer esses conteúdos, devem receber desafios suplementares em classe comum, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para concluir, em menor tempo, a série ou etapa escolar.(BRASIL, 2001, p.39)

Dessa maneira, a definição do aluno com Dificuldades de Aprendizagem, passa a ser constituída como alunos com necessidades educacionais especiais, tornando-se assim, parte do planejamento e estratégias diferenciadas, para que estes alunos atinjam os objetivos esperados para ele, dentro de suas limitações. Torna-se assim, uma perspectiva afirmativa, mas não suficiente, pois demanda muitas discussões e reflexões, no que diz respeito à discussão

e reflexão de estratégias para diagnósticos, de metodologias e procedimentos de intervenção pedagógica e no que se refere à formação do professor para atuar com esses alunos.

No Brasil, o termo necessidades educacionais especiais passou a surgir por volta da década de 90, quando o modelo da educação inclusiva foi difundido. A partir daí as questões de deficiência e/ou desajuste na aprendizagem, passou a ser idealizado não mais em função da limitação que a criança e/ou adulto apresentaria, mas sim, em de acordo com a resposta educacional e das possibilidades de aprendizagem que o aluno apresentava, considerando as suas habilidades e potencialidades, configurando-se uma perspectiva interativa. (POKER, 2007)

O PROCESSO DE APRENDIZAGEM HUMANA

Para se compreender as dificuldades de aprendizagem, é necessário definir o termo aprendizagem. E isto se torna muito complexo, considerando toda a amplitude que a envolve. Por ser entendida como um processo de mudanças e comportamentos, de fatores neurológicos, ambientais, emocionais e resultantes da interação entre o meio no qual está inserida, a aprendizagem é resultante de um processo por meio de experiências vividas que acrescentam novos saberes aos indivíduos. Sendo assim, FONSECA (1999), traz reflexões acerca do que se considera a aprendizagem:

Os mecanismos envolvidos na aprendizagem não são ainda totalmente conhecidos. Por meio de investigações, reconhecem-se já os seguintes fatores: a importância dos processos neurológicos; o papel da atividade bioelétrica; a dependência de reações químicas; os arranjos moleculares nas células nervosas e gliais; a eficiência sináptica; os laços de memória; o metabolismo protéico, etc.

A aprendizagem é, portanto, uma função do cérebro. Não há uma região especifica do cérebro que seja exclusivamente responsável pela aprendizagem. O cérebro é um todo funcional e estrutural responsável pela aprendizagem. A aprendizagem resulta de complexas operações neurofisiológicas e neuropsicológicas. Tais operações associam, combinam e organizam estímulos com respostas, assimilações com acomodações, situações com ações, gnosis com práxis... (FONSECA, 1999, p.17)

A aprendizagem é algo imprescindível para qualquer ser humano desde o nascimento, sendo assim é inato de cada indivíduo que desde pequeno sente a necessidade de aprender e mostrar o que aprendeu. Nesse sentido, cada pessoa, e cada indivíduo, aprendem e constroem o seu próprio conhecimento, por meio dos meios estabelecidos por ele enquanto ser social, e que está inserido em um contexto. FONSECA (1999, p.166), expressa que, “No ser humano, a aprendizagem é o reflexo da assimilação e da conservação do conhecimento, do controle da transformação do meio que foi acumulado pela experiência da Humanidade por meio dos séculos. O homem é eminentemente o animal da aprendizagem”.

O processo de aprendizagem é, na vida do ser humano, continuo e permanente, e é a partir do meio ambiente e do convívio com as pessoas, este vai se constituindo, adquirindo informações, conhecimentos, atitudes e valores ao decorrer da vida. É um processo cognitivo, individual, pois envolve aspectos e características da personalidade de cada um e está relacionado às expectativas, anseios e história pessoal. Além disso, cada pessoa aprende de uma forma, tem habilidades e capacidades diferentes, um ritmo próprio.

Compreender o processo de aprendizagem é um processo instigante e que abrange muitos aspectos. É preciso deixar evidente, que está busca, pode ter várias vertentes.

O desenvolvimento da criança e a aprendizagem é um processo de construção e de mudanças, que se dão a partir de fatores interno e externo no ser humano. É o resultado da interação do ambiente em que se está inserido e do cognitivo e suas estruturas mentais. Sendo assim, a sua concepção se dá a partir da construção e da reconstrução de forma contínua, portanto algo inacabado.

Vygotsky (1896-1934) aborda que o desenvolvimento se dá a partir da interação social da criança com o contexto-histórico inserido. Por meio da interação com o outros do seu mesmo contexto e das práticas vivenciadas neste contexto, a criança vai construindo e internalizando as formas de agir e pensar, por meio da sua experiência real na sociedade. Vygotsky não defende a aprendizagem por estágios, mas sim no processo de amadurecimento por meio da interação, ampliando o seu modo de pensar e refletir sobre o aprendizado, diante de uma ação em conjunto com o outro e com o meio. Para Vygotsky, a aprendizagem se dá, considerando o indivíduo como ser social, e refletido por essa sociedade inserida.

As conquistas do desenvolvimento histórico humano são consolidadas e transmitidas de uma geração para outra de maneira particular, e precisamente de maneira exotérica, externa. Esta nova forma de acumulação da experiência filogenética (ou, mais concretamente, histórico-social) surgiu porque a forma específica da atividade do homem é a atividade produtiva. Ou seja, a atividade fundamental dos homens é o seu trabalho. (LEONTIEV, et al, 2005, p.91)

A pesquisa em torno do processo de aprendizagem é ampla e muito importante. Quando o assunto é aprendizagem escolar, é necessário compreender tudo que envolve este importante processo e o que influencia na aprendizagem do educando, para que se possa contribuir para uma aprendizagem sólida, duradoura e efetiva.

Pode-se destacar que segundo o desenvolvimento sociocultural, a criança não se desenvolve de maneira igual por ter a mesma idade biológica, mas sim de acordo com o seu meio inserido. O desenvolvimento da criança não se processa pela passagem de uma idade à outra de forma gradual, lenta, sequencial, mas por mudanças bruscas e essenciais, as quais são as forças motrizes desse processo (LAZARETTI, 2008).

ATENDIMENTO AOS ALUNOS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

As dificuldades de aprendizagem, além de comprometer os processos de aprendizagem, também se relacionam com outras áreas, e isso faz com que uma criança com dificuldade de aprendizagem, apresente outros comportamentos, que afetam diretamente desempenho escolar e seus avanços.

Na verdade, as crianças com dificuldades de aprendizagem comumente estão lutando em uma ou mais de quatro áreas básicas que evitam o processamento adequado de informações: atenção, percepção visual, processamento da linguagem ou coordenação muscular. Até mesmo leves fraquezas nessas áreas podem criar grandes obstáculos à aprendizagem e à comunicação em salas de aula tradicionais. (SMITH, 2007, p.36)

O ambiente escolar é muito importante na formação dos sujeitos em todos os seus aspectos. É um lugar de aprendizagem, de convívio com as diferenças e de trocas de conhecimento, portanto necessita atender a todos sem distinção, a fim de não promover fracassos, discriminações e exclusões. Várias são as diretrizes legais que antecipam a organização de currículos, desenvolvimento de metodologias, técnicas e recursos educativos, além de professores especializados.

O professor tem uma função de extrema importância neste processo, e sua função é promover no aluno a interação com outros, a manter relações interpessoais, além de criar estratégias que levarão o aluno com dificuldades de aprendizagem a alcançar os objetivos esperados.

A autora Smith (2007), traz em sua obra denominado Dificuldades de aprendizagem de A a Z, algumas considerações importantes sobre o termo, e pontua estratégias necessárias para alunos com dificuldades de aprendizagem:

1. Intensificar a instrução para a preparação. O professor pode providenciar auxílio adicional em áreas nas quais a criança está apresentando atraso. A instrução adicional pode ser oferecida por um professor, um auxiliar na sala de aula, um pai uma mãe ou voluntários, ou um professor assistente.

2. Tentar diferentes métodos e materiais de instrução. O professor pode ver se o aluno responde às atividades ou aos materiais diferentes daqueles que estão sendo usados pelo restante da classe. Um aluno que não se saiu bem na aprendizagem de letras e números em um caderno, por exemplo, poderá ter sucesso se lhe pedirem para recortar esses números ou letras e colá-los em folhas de papel.

3. Reduzir a carga escolar. Se a criança parece sobrecarregada por demandas para absorver coisas demais muito cedo, o professor pode tornar mais lento o ritmo da instrução e manter seu foco sobre as habilidades mais importantes para o sucesso na primeira série do Ensino Fundamental (geralmente, habilidades de pré-leitura, de contagem e de escrita). Essa forma de intervenção dá aos alunos um espaço para a construção de uma sólida base escolar em seu próprio ritmo. (Smith, 2007, p.65)

É necessário promover ajustes nas ações educacionais à realidade destes sujeitos permitindo-lhes um acesso à educação pertinente as suas especificidades, e considerando a forma como estes alunos se apropriam da linguagem e da aprendizagem. É necessário assegurar a estas crianças, garantias e práticas pedagógicas que rompam as barreiras de aprendizagem a fim de não se fazer uma educação excludente, com estratégias e metodologias que contemplem a criança surda em sua totalidade.

Observemos a questão das estratégias de aprendizagem. Os estudos mostram que as crianças com dificuldades de aprendizagem, em geral, abordam a aprendizagem de uma forma ineficiente e desorganizada. Elas não analisam as tarefas, nem abordam os problemas sistematicamente. Parecem não ter consciência de que existem técnicas que podem ser usadas para melhorarem a memória. Elas não sabem como usar esboços ou fazer anotações úteis. Dada uma tarefa complexa, como um relatório ou uma pesquisa, muitas dessas crianças parecem perdidas quanto ao ponto de partida. Às vezes, fracas estratégias de aprendizagem (os educadores chamam-nas de habilidades metacognitivas) têm um impacto tão grande sobre o desempenho escolar quanto à dificuldade de aprendizagem de um aluno. (SMITH, 2007, p.106)

As estratégias estabelecidas para alunos com dificuldades de aprendizagem, são formas de facilitar os processos de aprendizagens, para estas crianças que já enxergam muitos desafios a frente. Com isso os caminhos do aprender vão se tornando mais prazerosos, e conseguem atingir às necessidades da criança. Nesse contexto, o professor, deve ser um profissional flexível e crítico, capaz de elaborar estratégias e atividades que contemplem o aprendizado desta criança, a partir de metodologias próprias para a especificidade de cada criança. O planejamento deve ser pontual, e com objetivos claros a serem alcançados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo central, compreender as dificuldades de aprendizagens, e como devem ser atendidas crianças com essa especificidade no ambiente escolar regular.

O estudo evidenciou que é necessário promover a integração de alunos com dificuldades de aprendizagem por meio de estratégias que vão estimular o aluno, e fazer o avançar dentro de suas individualidades. É necessário para isso estruturar o ensino, para que a criança seja atendida de acordo com suas habilidades, e não apenas considerar aquilo que a criança não atinge. E isto é um processo, que demanda reflexões, idas e vindas, a fim de se alcançar os objetivos necessários para esta inclusão. Para isso, tornam-se imprescindível, a elaboração de ações e a utilização de recursos que vão contribuir para a aprendizagem desta criança.

O professor, nesse contexto, deve ser o mediador das práticas estabelecidas em sala de aula. Ele deve conceber um ambiente de relações, agindo de forma, que alunos se relacionem, e troquem experiências, socialização e integração em todas as áreas.

A escola como agente de transformação deve estar sempre em busca de uma educação de qualidade e que atinja a todos. Não se pode considerar, segundo os estudos de Vygotsky, que todas as crianças aprendem ao mesmo modo, só por terem a mesma idade, portanto não podem ser aplicadas as mesmas estratégias para todos os alunos. Cabe aqui uma reflexão do ser professor, e do ser escola, reflexivo e critico capazes de olhar para seu aluno, e compreender quais as necessidades dessa criança no processo de aprendizagem. Buscando sempre por melhorias que se adéquem a realidade e necessidade de cada um.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 9.394, de 11 de agosto de 1996. Brasília: MEC. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica / Secretaria de Educação Especial. – MEC; SEESP, 2001.

BRASIL. Congresso nacional. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Brasília, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Saberes e Práticas da Inclusão. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Educação infantil : saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdez. Elaboração profª Daisy Maria Collet de Araujo Lima – Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação. Atendimento Educacional Especializado – Pessoas com Surdez. Brasília. SEESP; MEC. 2007

BRASIL. Ministério da Educação. ROPOLI, Edilene Aparecida. A educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

FONSECA, Vitor Da. Abordagem Psicopedagógica das Dificuldades de Aprendizagem: Insucesso Escolar. 2ª Ed. Lisboa: Âncora Editora.1999

KAUARK, Fabiana. Metodologia da pesquisa: guia prático. Fabiana Kauark,Fernanda Castro Manhães e Carlos Henrique Medeiros. – Itabuna: Via Litterarum, 2010.

LAZARETTI, Lucinéia Maria. Daniil Borisovich Elkonin: um estudo das idéias de um ilustre (des) conhecido no Brasil / Lucinéia Maria Lazaretti. Assis, 2008.

LEONTIEV, Aléxis. [et al]. Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento /.]; Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2005

POKER, Rosimar Bortolini. Dificuldades de aprendizagem e educação inclusiva. APRENDER - Cad. de Filosofia e Psic. da Educação Vitória da Conquista Ano V n. 9 p. 169-180. 2007.

SMITH, Corinne. Dificuldades de aprendizagem de A a Z : um guia completo para pais e educadores. Corinne Smith, Lisa Strick; tradução Dayse Batista. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semionovich / Ivan Ivic; Edgar Pereira Coelho (org.) – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

A PERSPECTIVA HISTÓRICO-SOCIAL E O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO: O brincar assume um papel fundamental no desenvolvimento infantil. Entender a condição histórico-cultural de cada indivíduo no mundo e o processo psicológico que ocorre durante a formação da mente humana elucidará o entendimento sobre o desenvolvimento infantil e a influência das brincadeiras durante essa formação. Além disso, propiciará subsídios para intervenções pedagógicas na Educação Infantil, visando a apropriação do mundo adulto pela criança. Este estudo foi realizado a partir de leituras de livros, artigos e revistas. A leitura deste artigo possibilitará mais consciência sobre a importância do brincar na vida da criança, em especial na Educação Infantil, além de entender aspectos essenciais do psiquismo humano.

Palavras-chave: Perspectiva Histórico-Cultural; Brincar; Desenvolvimento; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Para entender o processo de desenvolvimento infantil foi feito um estudo sobre a condição histórica e social do homem no mundo. A especificidade da infância será importante para a apropriação do mundo adulto e a formação individual de cada criança.

O objetivo principal dessa pesquisa é entender como o brincar influencia no desenvolvimento da criança. Além disso, a pesquisa procura aprofundar o estudo da teoria histórico-cultural e sua relevância para a compreensão das características humanas de vida na sociedade.

De acordo com Braga (2010), Vygotsky inaugurou a teoria histórico-cultural. Em seus estudos ele enfatizou alguns aspectos psicológicos da consciência, considerando que as suas origens estavam nas condições sociais da vida de cada indivíduo. Assim, as características típicas do humano não estão presente em um recém-nascido, mas são o resultado das interações dialéticas do homem com o seu meio sociocultural.

O funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais, que se desenvolvem no interior de cada cultura, e de maneira dialética, essas relações sociais produzem a cultura. Entende-se cultura como a totalidade das produções humanas, como um fenômeno histórico. Desse modo, os processos psicológicos são tratados historicamente e estão sempre em transformação.

Desde o nascimento, a criança é capaz de relacionar-se de forma ativa e aprender com as pessoas e as coisas que estão ao seu redor. Assim, ela irá se constituir e constituirá a cultura que está inserida. Durante esse processo, acontece transformações psíquicas relevantes para o seu desenvolvimento e para a formação histórica da sua personalidade.

Pensando no funcionamento psíquico humano, a educação também será fundamentada na teoria histórico-social e a brincadeira será essencial para o desenvolvimento infantil. Em especial na Educação Infantil, os educadores podem pensar em práticas pedagógicas que potencialize as aprendizagens com base nessa concepção. Nesse sentido, o brincar também é uma atividade histórico-cultural?

A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

A teoria histórico-cultural ou sócio histórica do psiquismo humano estuda o desenvolvimento humano valendo-se da história e da cultura em que cada pessoa está inserida. Seu objetivo central é caracterizar os aspectos tipicamente humanos de comportamento.

Segundo Rego (1996) a teoria histórico-cultural tem forte influência dos trabalhos de Marx e Engels sobre a sociedade. A perspectiva materialista-dialética, por eles proposta, visa elucidar o entendimento do homem, para a construção do conhecimento e para a compreensão do real. Para os autores, a história humana tem como pressuposto primordial a existência de indivíduos, que estabelecem relações com a natureza e se organizam para o trabalho.

Ainda que o homem tenha sido criado pela natureza, sua capacidade de transformá-la conscientemente segundo suas necessidades, por intermédio do trabalho, faz com que ele se diferencie dela, criando condições novas para sua existência.

Além da sua atuação sobre a natureza, o homem produz sua vida material quando produz seus meios de vida. Com a noção de produção pelo trabalho o homem se diferencia dos animais e desvenda seu caráter social e histórico, pois suas necessidades exigem que trabalhe, transforme a natureza, estabeleça relações com os outros seres humanos, construa a sociedade e produza conhecimentos. Segundo o materialismo histórico dialético, o intercâmbio entre os homens durante o processo de trabalho resultou no aparecimento da linguagem para a comunicação e apropriação do conhecimento.

Influenciado por essa concepção, Vygotsky (1991) afirma que as características tipicamente humanas são resultado da interação dialética do meio com a sociedade. Rego (1995) enfatiza que, como uma via de mão dupla, "[...] ao mesmo tempo em que o ser humano transforma o seu meio para atender suas necessidades básicas, transforma-se a si mesmo" (REGO,1994, p. 41.). Para Marx, o surgimento do trabalho resultou no desenvolvimento de habilidades e funções específicas, pois propicia a relação do trabalhador com os seus semelhantes e a fabricação de instrumentos por ele.

Em seus estudos, Braga (2010) aponta essas influências na concepção da consciência elaborada por Vygotsky, que defende que "[...] as origens das formas superiores de comportamento consciente deveriam ser buscadas nas condições sociais de vida historicamente formadas" (BRAGA, 2010, p. 21.). Dessa maneira, o modo de produção material irá condicionar a vida social, política e espiritual do homem, pois as condições materiais formam a base da sociedade, sua construção, suas ideias e valores e suas instituições e regras.

A consciência humana é trabalhada por Vygotsky (1991) por meio do seu conceito de mediação, segundo o qual, instrumentos e signos, construídos historicamente, fazem mediação entre os seres humanos e o mundo. Para o autor, os instrumentos são externamente orientados, para o controle da natureza, e provocam mudanças externas, ampliando as possibilidades de intervenção na natureza; já os signos são orientados para a comunicação e o controle do comportamento, assim, "[...] regula as ações sobre o psiquismo das pessoas" (REGO,1995, p. 50.).

Desse modo, os signos podem ser um objeto, uma forma, um fenômeno, uma figura, um som ou um gesto que têm a função de representar algo que difere de si mesmo; por exemplo, no código de trânsito, a cor vermelha é um signo indicando: espere.

Com o auxílio dos signos, o homem pode controlar voluntariamente sua atividade psicológica e ampliar sua capacidade de atenção, memória e acúmulo de informações, como, por exemplo, pode se utilizar de um sorteio para tomar uma decisão, amarrar um barbante no dedo para não esquecer um encontro, anotar um comportamento na

agenda, escrever um diário para não esquecer detalhes vividos, consultar um atlas para localizar um país etc. (REGO,1994, p. 52)

A autora também enfatiza que, para Vygotsky, a linguagem é um sistema simbólico fundamental, que permite a comunicação entre os indivíduos, pois organiza os signos em estruturas complexas, além de desempenhar um papel fundamental na formação das características psicológicas humanas. "Vygotsky afirma que os processos de funcionamento mental do homem são fornecidos pela cultura, através da mediação simbólica" (REGO,1994, p. 55). Dessa maneira, juntos, signos, instrumentos e as interações socioculturais irão constituir o psiquismo humano.

De acordo com Braga (2000), para Vygotsky, as mediações simbólicas transformam as funções psíquicas radicalmente e as mediações instrumentais ampliam a possibilidade de atividade sobre os objetos. A união desses dois tipos de mediação na atividade psicológica constitui as funções psicológicas superiores: "O autor explica o desenvolvimento das 'funções superiores' pelo processo de 'mediação' que marca a atividade instrumental e sígnica" (BRAGA, 2000, p. 85).

Dessa maneira, Rego (1994) faz menção às funções superiores como processos mentais que "[...] referem-se a mecanismos intencionais, ações conscientemente controladas, processos voluntários que dão ao indivíduo a possibilidade de independência em relação às características do momento e espaço presente" (REGO, 1994, p.39).

As interações realizadas pelos indivíduos, mediadas pelos instrumentos ou signos, serão reconstruídas internamente. Sobre essa reconstrução interna de uma operação externa, Vygotsky (1991) elabora o conceito de internalização, segundo o qual as funções superiores se formam. Nesse sentido, as funções superiores serão originadas das relações entre os indivíduos humanos e se desenvolverão com a internalização de formas culturais de comportamento. O estudioso exemplifica o conceito de internalização com o desenvolvimento do gesto de apontar:

Inicialmente, este gesto não é nada mais do que uma tentativa sem sucesso de pegar alguma coisa, um movimento dirigido para um certo objeto, que desencadeia a atividade de aproximação. A criança tenta pegar um objeto colocado além de seu alcance; suas mãos, esticadas em direção àquele objeto, permanecem paradas no ar. Seus dedos fazem movimentos que lembram o pegar. Nesse estágio inicial, o apontar é representado pelo movimento da criança, movimento este que faz parecer que a criança está apontando um objeto – nada mais que isso.

Quando a mãe vem em ajuda da criança, e nota que o seu movimento indica alguma coisa, a situação muda fundamentalmente. O apontar torna-se um gesto para os outros. (Vygotsky, 1991, p.40)

Com a ilustração acima, o autor explica as transformações que ocorrem durante o processo de internalização: primeiro, começa a ocorrer internamente uma operação que representa uma atividade externa; segundo, um processo interpessoal (entre pessoas) se transforma em um processo

intrapessoal (interior) – este processo passa por diversas mudanças até internalizar-se definitivamente.

Braga (2010) explica que o conceito de internalização faz referência ao processo de desenvolvimento e aprendizagem humana com a incorporação da cultura. Os processos mentais são organizados após a reconstrução individual dos modos de ação realizados externamente. Com esse processo, os sujeitos deixam de se basear nos signos externos e passam a se apoiar em recursos internalizados, como imagens, conceitos, representações mentais etc.

A denominação das funções é baseada na distinção existente na Psicologia de sua época entre funções elementares e funções superiores – as primeiras originadas da evolução biológica, tais como, associações simples, ações reflexas e reações automáticas, e as segundas, nas interações sociais, na cultura.

Para Vygotsky (1991), o homem nasce com as funções biológicas, e depois, com a emergência das funções superiores em processos de interação, as primeiras irão adquirir uma nova forma. Dessa maneira, Braga (2010) enfatiza que Vygotsky não segue a via do dualismo, mas sim, propõe sua superação. Para o estudioso, as funções superiores são constituídas nas relações sociais e a linguagem irá exercer um papel fundamental na organização das funções.

PRINCÍPIOS PSICOLÓGICOS DO BRINCAR

Considerando o lugar social que a criança ocupa e suas especificidades, a infância representa um período essencial para o desenvolvimento integral de cada indivíduo.

Segundo Nascimento, Araújo e Migueis (2010) o mundo adulto não é acessível diretamente para a criança. Ela necessita se apropriar do mundo adulto, mas ainda não pode participar efetivamente de algumas atividades realizadas pelos adultos. Dessa necessidade de apropriação surge a principal atividade da criança.

Leontiev (1989) explica que a atividade principal é aquela capaz de gerar importantes mudanças no desenvolvimento mental da criança. Durante a realização dessa atividade ocorre processos psíquicos que aparecem e são formados na criança, resultando em uma transição para um nível mais elevado de desenvolvimento.

Na atividade principal a criança se relaciona com o mundo. O desenvolvimento das funções psíquicas propicia acesso a outro lugar no sistema das relações sociais, bem como a apropriação de outras esferas da vida, de outras formas de conduta e de atividades diversas, a apropriação da cultura.

Diante disso, as brincadeiras infantis não serão instintivas, mas humana e objetiva, uma vez que a percepção que a criança tem do mundo determinará o conteúdo das brincadeiras. Para dominar o mundo que a cerca, a criança se esforça para agir no mesmo, pois a princípio, ela entende o mundo pela ação.

O desenvolvimento da consciência do mundo pela criança é feito pela ação e está continuamente em expansão. Ela necessita agir, assim, seu alvo não é o resultado, mas a

ação em si mesma. Leontiev (1989) esclarece que o papel dominante nesse processo é desempenhado pelo brinquedo.

O brinquedo irá suprir a necessidade de a criança agir no mundo adulto, se apropriar dele. Durante a brincadeira, ela age da mesma forma que um adulto, por exemplo, ao ver pessoas tocando flauta, uma criança pode reproduzir a ação com um brinquedo de formas semelhantes. O brincar é real e social, com o qual, a criança assimila a realidade humana.

Para Vygotsky (1991) o brinquedo é uma das necessidades da criança, em seu sentido mais amplo, motivador de ações. A ação por sua vez, influencia diretamente no avanço de um estágio de desenvolvimento psíquico para o outro. Para cada avanço é preciso mudar as motivações, as tendências e os incentivos.

Mello (2014) também enfatiza que a criança pensa por meio das ações que realiza. Com a ampliação das suas atividades durante o brincar, seus processos de pensamento são organizados, contribuindo diretamente na formação da sua inteligência e da sua personalidade. Desse modo, o desenvolvimento da inteligência e da personalidade acontecerá por meio da atividade que a criança executa.

A APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na educação de modo geral, e sobretudo, na Educação Infantil, o brincar é um potente veículo de aprendizagem experiencial. De forma lúdica, permite a vivência de aprendizagens sociais. O espaço e o tempo da Educação Infantil são importantes para a apropriação da cultura historicamente elaborada pela humanidade.

A Educação será essencial nesse processo e terá finalidades próprias, especificamente na Educação Infantil, a criação de condições para um processo de formação histórica, uma vez que o desenvolvimento infantil acontecerá com base nas relações sociais vivenciada por cada criança.

Nascimento, Araújo e Migueis (2010) enfatizam que os educadores devem organizar intencionalmente suas ações, considerando a atividade principal realizada por elas, venham propiciar a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. Dessa maneira, a Educação Infantil possibilitará a apropriação de bens culturais produzidos pela humanidade ao longo da história.

Podemos concluir que durante a atividade escolar, a Educação Infantil não se limitará em repassar informações ou preparar a criança para a próxima etapa da educação básica, mas favorecerá a apropriação de formas culturais de conduta, bem como apropriar-se de outras esferas da vida e assumir lugares diferentes nas relações sociais. Assim a criança toma consciência de si mesmo, e da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entender a perspectiva histórico-cultural favorece a compreensão da formação da criança e o seu desenvolvimento. O movimento dialético que constitui o psiquismo de cada indivíduo valendo-se das

interações com a cultura será imprescindível para o desenvolvimento infantil.

Nesse processo, o brincar será de suma importância e pode ser considerado uma atividade histórico-cultural realizada pela criança. Durante o brincar, a criança de forma ativa se relaciona com os objetos e as pessoas que estão ao seu redor. Assim, ela vai se constituindo e também, constitui a cultura que está inserida. Além disso, o brincar contribuirá para o desenvolvimento da inteligência e da personalidade da criança.

No contexto da Educação Infantil, o brincar também assume o protagonismo durante todo o período. Os educadores devem pensar em intervenções que assumam essa compreensão histórica e cultural, potencializando a aprendizagem e as experiências vividas por cada criança.

Para finalizar, não podemos deixar de considerar que existem outros aspectos relevantes da brincadeira infantil, como os aspectos físicos, emocionais e afetivos, além dos aspectos históricos e culturais trabalhados neste artigo. Assim o desenvolvimento infantil será influenciado por todos os aspectos e a formação da criança será integral.

CAMILA RISSATO SANTOS

Graduação em Pedagogia pela Universidade de São Paulo (2015); Especialista em Educação Infantil pela Faculdade Campos Elíseos (2018); Professora de Educação Infantil - no CEI Ângela Maria Fernandes.

REFERÊNCIAS

BRAGA, E.S. A constituição social da memória: uma perspectiva histórico-cultural. São Paulo: UNIJUI, 2000.

BRAGA, E.S. "A constituição social do desenvolvimento – Lev Vygotsky: Principais Teses". Coleção História da Pedagogia – Número 2, Lev Vygotsky. Publicação especial da Revista Educação. Editora Segmento, p. 20-29, 2010.

LEONTIEV, A. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOSTKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 2. Ed. Trad. M. P. Villalobos. São Paulo: Ícone, 1989.

MELLO, Suely Amaral. Os bebês como sujeitos no cuidado e na educação na escola infantil. Revista Magistério, São Paulo – SME/DOT, n. 3, p. 46-53, 2014.

NASCIMENTO, C. P.; ARAÚJO, E. S.; MIGUEIS, M. R. O conteúdo e a estrutura da atividade de ensino na Educação Infantil: o papel do jogo. In: MOURA, M. O. (org.) A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural. Brasília: Liber Livro, 2010.

OLIVEIRA, M. K. de. Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. Editora Scipione, 2009.

OLIVEIRA, M. K.; REGO, T. C. "Revolucionário inquieto – Lev Vygotsky: Biografia intelectual". Coleção História da Pedagogia – Número 2, Lev Vygotsky. Publicação especial da Revista Educação. Editora Segmento, p. 6-19, 2010.

OLIVEIRA, Z. M. R. "A construção cultural da imaginação – Lev Vygotsky: O Legado-I". Coleção História da Pedagogia – Número 2, Lev Vygotsky. Publicação especial da Revista Educação. Editora Segmento, p. 40-47, 2010.

REGO, T. C. VYGOTSKY – Uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, Editora Vozes, 1994.

SMOLKA, A. L. B.; MAGIOLINO, L. L. S. "Modos de ensinar, sentir e pensar – Lev Vygotsky: Contribuições para a Educação". Coleção História da Pedagogia – Número 2, Lev Vygotsky. Publicação especial da Revista Educação. Editora Segmento, p. 30-39, 2010.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

BREVE PANORAMA DA PEDAGOGIA SOCIAL

RESUMO: A Pedagogia Social está numa zona de consonância entre os aspectos educativo e o social, sendo necessário para a sua compreensão ter em perspectiva sua gênese e sua evolução histórica. A Pedagogia Social carrega já em sua definição o foco na realidade social dos indivíduos aprendentes nos processos de aprendizagem. As questões sociais que afetam a educação e seus processos são o objeto principal de estudo desta vertente da pedagogia. O presente artigo tem por objetivo traçar um panorama desta área da Pedagogia fazendo uma análise bibliográfica do referido tema, analisando conceitos, fundamentos e relevância sócio educacional, bem como suas origens e estabelecimento no Brasil.

Palavras-chave: Pedagogia Social; Educação Social; Socioeducativo; Educador Social.

INTRODUÇÃO

O presente artigo objetiva fazer um estudo histórico-social da Pedagogia Social bem como analisar a relevância, descrever e conceituar esta importante vertente da Pedagogia. A globalização, as novas dinâmicas socioculturais e econômicas demandam um novo tipo de abordagem educativa, que considere além do currículo oficial, as questões psicológicas, econômicas, sociais e culturais relativas ao grupo social atendido e do indivíduo aprendente. A Pedagogia Social surge neste contexto buscando estudar situações de exclusão, vulnerabilidade social e muitas vezes física, e propondo formas de atuação e novas abordagens que contemplem essas especificidades. De acordo com Ortega (1999) a educação com viés social:

...A vida social e dos seus indivíduos compensação, normalização ou, ate a reeducação da dificuldade e do conflito social. (Ortega, 1999, p. 63).

ORIGEM DA PEDAGOGIA SOCIAL

Sobre o surgimento da Pedagogia Social Gomes (2009) afirma:

...surgiu da necessidade de cuidado social em ações de intervenção e prevenção, advindas principalmente, do final da primeira guerra com os “desvalidos”, na Europa. Um contexto avesso às necessidades dos órfãos, doentes, dependentes químicos, infância, idosos e situações de risco. (Gomes, 2009, p. 6).

As origens da Pedagogia Social remontam de ações de caridade do Cristianismo e de teóricos da Pedagogia como Froebel e Pestalozzi. As ações de caridade evoluem e tornam-se políticas assistenciais e sociais. O termo é de origem alemã e foi utilizado inicialmente por K. F. Magwer em 1844, na "Padagogische Revue", e mais adiante por A. Diesterweg (1850) e Natorp (1898), que a estuda como disciplina pedagógica. Problemas sociais oriundos da revolução industrial, com destaque para a Alemanha, que demandam a estruturação da Pedagogia Social como ciência e disciplina.

A Pedagogia Social é uma ciência da educação social, dirigida a indivíduos e grupos e na qual se centraliza nos problemas humanos e sociais, na qual podem ser tratados a partir de empenho educativo, é uma ciência do trabalho social a partir duma perspectiva educativa.

A Pedagogia Social surgiu depois da revolução industrial, em França, e é entre as duas grandes Guerras, devido á necessidade de intervir junto de uma população mais jovem e com problemas sociais, que se anuncia o aparecimento da Pedagogia Social.

A Pedagogia Social como uma das áreas no campo, do Trabalho Social, envolve-se numa serie de especialidades como por exemplo, atenção à infância com problemas (abandono, ambiente familiar desestruturado...); prevenção e tratamento das toxicomanias e do alcoolismo; prevenção da delinquência juvenil. (reeducação dos dissocializados); educação de adultos, entre outros.(AFONSO, 2010, p.87.)

Muitos estudiosos a descrevem como

uma ciência geradora de conhecimentos, de sistematizações, organização e transmissão desses novos conhecimentos todos baseados nas demandas sócio-psico-econômicas dos educandos e seus grupos sociais.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos prescreve em seu artigo 26 que:

I) Todo o homem tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. [...]

II) A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

A Pedagogia Social tem sua origem primordialmente na necessidade de se garantir os direitos básicos do cidadão, especificamente dos "desvalidos" após o final da primeira guerra mundial na Europa. Doenças, dependência química, abandono de crianças e também as que a guerra deixou órfãs, indivíduos em situação de pobreza extrema, são algumas das situações que propiciam o surgimento da Pedagogia Social.

Na Espanha, "na década de 80, os avanços são marcantes: em 1983, inicia-se a oferta de Pedagogia Social com o título de Intervención sócio educativa, na Universidade de Santiago de Compostela [...]" (MACHADO, 2008, p.07).

Gomes (2009) propõe que a Pedagogia Social:

> [...] surgiu da necessidade de cuidado social em ações de intervenção e prevenção, advindas principalmente, do final da primeira guerra com os "desvalidos", na Europa. (Gomes, 2009, p. 6).

No Brasil a Pedagogia social chega através dos estudos de Tiago Wurth em 1946, no Sul do Brasil, que difundiam as ideias de Henrique Pestalozzi e as aplicaram como uma pedagogia de correção e de aperfeiçoamento de menores infratores.

Em escala nacional as ideias da Pedagogia Social só cresceram a partir de1960, estando fortemente relacionadas à Teologia da Libertação, estudadas exaustivamente por Paulo Freire, até então a temática dos direitos humanos ainda não havia sido posta em perspectiva por causa da ditadura militar. A partir dos anos 1980 sob pressão de órgãos mundiais essas reflexões começam a ser permitidas e tomam corpo, iniciando-se as pesquisas relativas à esta área, encabeçadas e difundidas com primor por Paulo Freire.

A Pedagogia Social no Brasil tem sua origem no humanismo cristão gerado no seio da Igreja Católica a partir dos anos 60. A organização dos conselhos pastorais surge com uma força considerável inclusive sendo recomendada a nível diocesano, paroquial, e os leigos passaram a ter uma participação mais efetiva na organização eclesial; a teologia da libertação assume claramente sua opção pelos pobres (RAMOS, 1999, p. 166).

Sobre a importância de Paulo Freire para a Educação Popular/Pedagogia Social no Brasil, Vasconcelos (2013, p. 16) afirma:

Paulo Freire foi um pioneiro do trabalho

de sistematização teórica da Educação Popular, mas não é o seu inventor. Vale ressaltar que a Educação Popular não é uma teoria pedagógica criada por um intelectual; é um saber e uma teoria que foram sendo construídos coletivamente, nesse movimento social de intelectuais, técnicos e lideranças populares engajados na transformação da sociedade de forma a superar as estruturas políticas e econô- micas geradoras de pobreza e de opressão, mediante o fortalecimento da solidariedade, da amorosidade, da organização e da autonomia dos subalternos e de seus grupos. (Vasconcelos, 2013, p. 16)

Gomes (2009, p.3) descreve a Pedagogia Social no Brasil da seguinte forma:

A Pedagogia Social apresenta-se atrelada ao campo da educação não-formal, e formal cujos trabalhos são historicamente desenvolvidos pelas ONG's, setores privados em pareceria com: empresas, igrejas e o Estado. No Brasil, uma forma de Pedagogia Social atrela-se a história dos menores abandonados: no começo do século passado à problemática dos "menores" e inaptos eram de responsabilidade das famílias, dos "pais irresponsáveis", quando não, das próprias crianças e adolescentes. Propunha-se como possível solução à institucionalização destas, onde não raro, havia denúncias de maus-tratos. No fim dos anos sessenta, se observava no Brasil o desenvolvimento de um campo conceitual: o do Movimento dos educadores de rua, com uma linha de trabalho adversa aos princípios da institucionalização das décadas anteriores, e que ainda se faz contemporâneo. Os educadores sociais de rua (E.S.R) surgem como uma resposta à problemática dos menores excluídos dos anos setenta do século passado. (Gomes, 2009, p.3).

CONCEITOS E FUNDAMENTOS

A Pedagogia Social se consolida como ciência oriunda da prática pedagógico-educacional, psicossocial, social, manifestando-se como trabalho pedagógico, educacional e social pautado nas necessidades detectadas. Sua proposta é de se criar técnicas, recursos, teorias, ações que considerem e priorizem o indivíduo marginalizado da sociedade, de forma a incluí-lo e socializa-lo ao todo social.

Zucchetti (2008; p. 1) afirma que há poucos estudos sobre a Pedagogia Social, “mas é ao longo do século XX que a pedagogia social se consolida e se transforma em formação acadêmica”.

A Pedagogia Social é a ciência especializada na educação social do indivíduo.

[...] a Pedagogia Social é, pois, um conjunto de saberes, sejam teóricos, técnicos, experienciais [...] descritivos ou normativos [...], mas saberes que tratam de um objeto determinado. Este objeto é o que chamamos educação social. A educação social pertence, portanto, à ordem das práticas, processos, fenômenos [...]; quer dizer, à ordem da “realidade educativa” (PINEL, 2011, p. 27).

A Pedagogia Social objetiva propor um papel de mediação e de integração entre as diversas áreas do saber visando à análise das questões sócio-econômico-psicológicas dos indivíduos aprendentes, de forma que estes construam um aprendizado efetivo no máximo de suas potencialidades, estando

está área sempre em constante evolução de conceitos, ideias e fundamentos.

Fermoso (1994) expõe que a educação social é proposta para um modelo social já estabelecido, no qual o processo de socialização já esteja construído e seus modelos culturais próprios a esta sociedade. A aprendizagem social se estabelece em um meio determinado e seu propósito é cumprir regras estabelecidas por aquela cultura.

A educação social é o resultado ou produto do processo de socialização, equivalente ou traduzível em um conjunto de habilidades desenvolvidas pela aprendizagem, que capacitam o homem para conviver com os demais e adaptar-se ao estilo de dominante na sociedade e cultura a qual pertence, aceitando e cumprindo, ao menos, suas (da sociedade e cultura) exigências mínimas (Fermoso, 1994, p. 134).

E propõe como idiossincrasias para a Pedagogia Social, os seguintes fatores:

- Conjunto de habilidades desenvolvidas pela aprendizagem graças à eficiência e eficácia dos agentes socializadores;
- Convivência com os demais. Prepara para formar parte de grupos primários e secundários, nos quais se socializa e coopera na consecução dos objetivos comuns e nos quais respeita as pessoas e seus direitos;
- Adaptação à sociedade e à cultura;
- Manutenção da identidade pessoal;
- Otimização da conduta social, porque esta é aceitável só se realmente se tem acertado a responder às estimulações exteriores e se tem modificado o comportamento. A educação social que não produz este efeito é deficiente e criticável (FERMOSO, 1994, p. 51).

Os seguintes objetivos da Pedagogia Social devem ser salientados:

- o indivíduo aprendente marginalizado compreender e conhecer suas realidades sociais, culturais;
- focar o modelo vigente de educação no exercício da cidadania e dos valores humanos e culturais de sua esfera social;
- conscientizar o indivíduo aprendente de seu valor social e pessoal e de sua importância social e política;
- desafiar o indivíduo aprendente a uma ação cidadã efetiva para mudar os modelos sociais estabelecidos que o levaram à sociedade a rotulá-lo como pária social.

A teoria em si [...] não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação. (VÁZQUEZ apud SAVIANI, 2003, p. 73).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os indivíduos são seres fundamentalmente sociais sendo indispensável a qualquer abordagem educativa levar este pressuposto e consideração. A Pedagogia social é aquela que se ocupa dos indivíduos tidos pela sociedade como marginais e fora dos padrões vigentes, mas esta área do conhecimento

não busca apenas o trabalho social de ajuda a estes indivíduos. Seu foco principal está em apresentar ao indivíduo marginalizado novas opções, para este considere sua importância e valor social, e que sua cultura é tão relevante quanto aquela dos padrões sociais estabelecidos.

Uma abordagem desse tipo, centrada na pessoa, é uma filosofia que se acha em consonância com os valores, os objetivos e os ideais que historicamente constituíram o espírito da nossa democracia. (...) Ser plenamente humano, confiar nas pessoas, conceder liberdade com responsabilidade não são coisas fáceis de atingir. O caminho que apresentamos constitui um desafio. Envolve mudanças em nosso modo de pensar, em nossa maneira de ser, em nossos relacionamentos com os estudantes. Envolve uma dedicação difícil a um ideal democrático ROGERS, 1986; p. 326-327.

A Pedagogia Social estabelece-se como ciência reflexiva e em constante metamorfose, assim como os grupos sociais o são. Seus indivíduos estão em constante mudança e aprendizado sendo assim esta ciência deverá superar os conhecimentos, abordagens e propostas já adquiridos, englobando sempre novas óticas, acolhendo e empoderando os indivíduos aprendentes que não se enquadram nos modelos sociais vigentes.

CLAUDIA FERREIRA DA SILVA CARDOSO

Graduada em Pedagogia pela Universidade Paulista UNIP (2010); especialista em Psicopedagogia Institucional e Clinica pela Faculdade INEQ (2017); Professora de Educação Infantil da Rede Municipal de São Paulo - Unidade Educacional CEI Jardim Silveira.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Sandra. Origem e evolução da Pedagogia Social. Disponível em: <http://associacaopromotoradaeducacaosocial.blogspot.com.br/2012/10/origem-e-evolucao-da-pedagogia-social.html> Acesso em 15 de jan. 2019.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, Brasília, 2006.

CABANAS, Jose Maria Quintana. Antecedentes históricos de la educación social. In: PETRUS, Antônio (Org.). Pedagogia social. Barcelona: Ariel, 1997, pp. 67-91.

CALIMAN, Geraldo. Fundamentos teóricos e metodológicos da pedagogia social na Europa (Itália). São Paulo. 2008.

CALIMAN, Geraldo. A Pedagogia Social na Itália. In: SILVA, Roberto da; NETO, João Clemente de Souza; MOURA, Rogério Adolfo de. (Orgs) Pedagogia Social. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009.

CALIMAN, Geraldo. Pedagogia Social: Contribuições para a Evolução de um Conceito. In: SILVA, R. et al. (Org.). Pedagogia Social: Contribuições para uma Teoria Geral da Educação Social. São Paulo: Expressão e Arte, 2011. p. 236-259.

FERMOSO, Paciano. Pedagogia Social. Fundamentação científica. Barcelona: Herder, 1994.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

GADAMER, Hans-Georg. Herança e futuro da Europa. Lisboa/ Portugal: Edições 70, 1989.

GIROUX, H.; MCLAREN, P. L. Por uma pedagogia crítica. In: SILVA, T. T; MOREIRA, A. F. (Orgs.). Territórios

GOMES, Alessandra de Fátima Borges. A Pedagogia Social na Educação Infantil: Possibilidades de trabalho com a comunidade. Disponível em:
<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/modules/mydownloads_viewcat.ID=6a0181efc49e79f58bcf883287e09f>. Acesso em 13 de abr. 2018.

GRACIANI, Maria Stela Santos. Pedagogia Social de rua: uma análise e sistematização de uma experiência vivida. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Prospectiva, 4).

LANE, S. T. M. Redefinição da Psicologia Social. In: Educação e Sociedade. São Paulo. Nº 6.

LIBÂNEO, José Carlos. Psicologia Educacional: uma avaliação crítica. In: Lane, S. T. M. e Codo, W. Psicologia Social: o homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 2001.

MACEDO, Roberto S. Compreender/ mediar a formação: o fundante da educação. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

MACHADO, Érico Ribas. A constituição da Pedagogia Social na Realidade Educacional Brasileira. Dissertação de Mestrado. Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2010, P. 44. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/93844/284248.pdf?sequence=1 Acesso em 17 de jan. 2019.

MACHADO, Evelcy Monteiro. A Pedagogia Social: diálogos e fronteiras com a educação não-formal e educação sócio comunitária. In: II Congresso Internacional de Pedagogia Social: São Paulo, USP, 2008. p 01-15.

McLAREN, Peter. Pedagogia revolucionária na globalização. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

Miranda, Marília Gouvea. O Processo de Socialização na Escola: a evolução da condição social da criança. In: Lane, S. T. M. e Codo, W. Psicologia Social: o homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 2001.

ORTEGA, 1999 APUD DÍAZ, Soriano Andrés. Uma Aproximação à Pedagogia-Educação Social. Revista Lusófona de Educação, n. 7, v.7, Portugal, 2006 p. 99. Disponível em: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/ rleducacao/issue/view/64> Acesso em 17 de jan. 2019.

OTTO, Hans-Uwe. Origens da pedagogia social. In. SILVA, Roberto; SOUZA NETO, João Clemente; MOURA, Rogério Adolfo de (Orgs.). Pedagogia social. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009. p 29-42.

PEREIRA, Antonio. A educação-pedagogia no cárcereno contexto dapedagogia social: definições conceituais e epistemológicas. Revista de Educação Popular.Universidade Federal de Uberlândia, Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis, v. 10, p. 38-55, jan./dez., 2011.

PINEL, Hiran. Pedagogia social: subsídios a partir do “cinema, educação & inclusão”. Vitória: Edição do Autor, 2011.

RAMOS, Lílian Maria Paes de Carvalho. Educação social e educação popular: o que é, o que faz, o que pretende a educação de rua. Rio de Janeiro: Amais Livraria e editora, 1999.

RIBAS, Érico. OLIVEIRA, Alexandre Anastácio de. O Educador Social no Brasil: Perspectivas históricas e discussões atuais. XI Congresso Nacional de Educação. EDUCERE. Pontifica Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2013. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/ 7864_4336.pdf> Acesso em 18 de jan. 2019.

ROMANS, Mercè, PETRUS, Antoni, Trilla, Jaume. Profissão Educador Social. Porto Alegre: Atmed, 2003.

SAVIANI, D. Escola e Democracia. 36. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SELLA, Adriano. Globalização Neoliberal e Exclusão Social: Alternativas...? São Possíveis! São Paulo, SP. Editora Paullus, 2002.

TORRES. Rosa Maria. Itinerários pela educação latino-americana. Porto Alegre: ARTMED, 1988.

TRILLA, Jaume. A educação não-formal. In: GHANEM, Elie; TRILLA, Jaume; ARANTES, Valéria Amorim (Orgs.). Educação formal e não forma: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2008. p.15-58.

VASCONCELOS, E. M. Educação Popular na Universidade. In: VASCONCELOS, E. M.; CRUZ, P. J. S. C. (Org.). Educação popular na formação universitária: reflexões com base em uma experiência. João Pessoa: Hucitec Editora; Editora Universitária UFPB, 2013.

ZUCCHETTI, Dinora Tereza. A pedagogia social e as racionalidades do campo socioeducativo. In: Revista Brasileira de Educação [online], vol.13; n.38; p. 397-399, 2008. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782008000200015>. Acesso em 20 de jan. 2019.

A IMPORTÂNCIA DE ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO

RESUMO: Esta pesquisa procura elencar por meio de uma revisão bibliográfica a importância do estudo de artes na educação infantil, para o pleno desenvolvimento da criança. Mostramos o Histórico da introdução do ensino de Artes na educação brasileira, em que teóricos e pensadores expressam sobre a influência que o estudo de Artes faz no desenvolvimento da inteligência e criatividade da criança ajudando-a em todo o seu contexto escolar e social. Estudamos o desenvolvimento da criança e como o a Arte Visual contribui para que ela tenha maior facilidade em receber todos os conteúdos que lhe é oferecido ao longo de sua vida escolar sem grandes dificuldades, relacionando uma matéria com a outra. Oportunizando as crianças diversificadas experiências de aprendizagem, salientando que Artes Visuais possibilita ensinar uma forma lúdica, organizando o trabalho por meio de Projetos com objetivos e metas claras de construção de conhecimentos. Busca-se como resultado final o desenvolvimento da criança em sua integralidade com base em situações significativas de exploração e criação, ambientes de investigação, envolvimento e possível solução de problemas.

Palavras-chave: Artes; Criança; Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

O tema foi pensado tendo em vista a dificuldade do aprendizado das crianças nos primeiros anos de vida escolar, visto que apresentam a necessidade do lúdico para conseguirem absorver o conhecimento, dessa forma o estudo de Artes é de extrema importância pois consegue ser multidisciplinar podendo complementar qualquer matéria, auxiliando o professor e facilitando o entendimento da criança.

Tendo como objetivo facilitar a absorção de conteúdos pela criança estimulando sua criatividade e capacidade de inventar e conciliar o lúdico a diversos conteúdos.

O presente trabalho iniciará com um resgate histórico da introdução do ensino de Artes no currículo da educação Brasileira contando como aconteceu , o que permaneceu e o que mudou até a atualidade.

Assim, de acordo com Guth (2013) é por meio da interação com outros sujeitos, que a criança, estabelece novas formas de pensar e agir, usando seu imaginário e sua criatividade, esses movimentos extrapolam os limites unificados pela sociedade, estipulando novas normas e deixando de lado o medo de errar normalmente presente na visão dos adultos.

Segundo Pillar (2006) a criança não nasce sabendo desenhar, este conhecimento é estabelecido a partir da sua relação direta com o objeto, assim são suas estruturas mentais que definem as suas possibilidades quanto à representação e interpretação do objeto. Desta forma a criança é o sujeito de seu processo, ela aprende a desenhar a partir de sua interação com o desenho.

Seu pensamento acontece na sensação, na ação, na percepção, sempre regado pelo sentimento. Convive, reconhece, sente e repete os símbolos do seu entorno, mas não é, ainda, um autor intencional de símbolos. Sua invenção enfoca a própria ação, o exercício, a repetição (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 2009. p.77).

Assim, as autoras ressaltam que a criança está atenta e aberta às experiências e ao mundo, sem medo dos riscos, por isso arrisca-se. Vive intensamente. E vai estabelecendo assim, frente aos objetos, às pessoas e ao mundo, suas percepções iniciais que influenciarão toda a sua subsequente concepção de mundo (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 2009, p. 32).

Contudo esse trabalho visa fixar a importância do ensino de artes para que a criança possa ser livre para expressar seus sentimentos, criatividade vivenciando o lúdico na educação.

A IMPORTÂNCIA DE ARTES NA EDUCAÇÃO

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).

Artes tem sido uma matéria obrigatória em escolas primárias e secundárias (1º e 2º

graus) no Brasil já há 17 anos. Isto não foi uma conquista de arte-educadores brasileiros, mas uma criação ideológica de educadores norte-americanos que, sob um acordo oficial (Acordo MEC-USAID), reformulou a Educação Brasileira, estabelecendo em 1971 os objetivos e o currículo configurado na Lei Federal nº 5692 denominada "Diretrizes e Bases da Educação" (BARBOSA, 1989, p.48).

Segundo Barbosa (1989) no currículo estabelecido em 1971, as artes eram visivelmente a única matéria que poderia mostrar determinada abertura em relação às humanidades e ao trabalho criativo, pois mesmo filosofia e história tinham sido eliminadas do currículo.

“Naquele período não tínhamos cursos de arte-educação nas universidades, apenas cursos para preparar professores de desenho, principalmente desenho geométrico” (BARBOSA, 1989, p.170).

De acordo com a autora acima citada o Governo Federal decidiu criar um novo curso universitário que até então não existia, para preparar professores para a disciplina de Educação Artística criada pela nova lei. Os cursos de arte-educação nas universidades foram criados em 1973, compreendendo um currículo básico que poderia ser aplicado em todo o país (BARBOSA, 1989, p.27).

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". Por não ser considerada uma disciplina, a Educação Artística não tinha o "poder" de reprovar nenhum aluno e fazia com que os mesmos não tivessem interesse pela mesma, fazendo com que ela fosse vista como aulinha de desenho e o professor visto como organizador de festas e eventos na escola (SILVA JUNIOR, 2009, p.24).

Assim Barbosa (1989) afirma que o sistema educacional não estabelece notas em artes, pois arte-educação é concebida como uma atividade, não como uma disciplina de acordo com explanações da lei educacional 5692. Algumas escolas determinam notas a fim de pôr artes num mesmo nível de seriedade das outras disciplinas; nestes casos, o professor deixa as crianças se auto avaliarem ou as avalia a partir do empenho, da dedicação ao trabalho e do bom comportamento.

Silva Junior (2009) ressalta que a Arte foi incluída no currículo escolar, desde 1971, com o nome de Educação Artística, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ainda como "atividade educativa" e não como disciplina, sofrendo em 1988, a ameaça de ser excluída do currículo.

Deste modo Barbosa (1989, p. 181) destaca que:

Os arte-educadores no Brasil estão sendo confrontados com um novo problema que precisa tanto de força política como conceitual. Uma nova lei federal para substituir a Lei Federal de 1971 está sendo estudada. Já existe um projeto escrito que exclui as artes do currículo das escolas primárias e secundárias. Neste momento de democratização existe algum preconceito contra as artes nas escolas, não somente porque seu ensino é fraco, mas porque foi

uma exigência de uma lei federal imposta pela ditadura militar. Esta é a causa obscura da exclusão das artes das escolas na nova organização da educação brasileira. A razão explícita dada pelos educadores é que a educação no Brasil tem de ser direcionada no sentido da recuperação de conteúdos e que arte não tem conteúdo.

Segundo Ferraz; Fusari (1993), na década de 80, inicia-se um movimento de organização de professores de arte, uma mobilização profissional aparece com a intenção de conscientizar e unificar os profissionais, expandindo as discussões sobre o compromisso, a valorização e o aperfeiçoamento do professor, incorporando-se aos programas de pesquisas de cursos de pós-graduação, o que faz nascerem novos métodos para o ensino e aprendizagem de arte nas escolas.

Com a LDB de 1996 (lei nº. 9.394/96), revogam-se as disposições anteriores e a Arte é considerada disciplina obrigatória na educação básica conforme o seu artigo 26, parágrafo 2° que diz que o ensino de arte constituiria componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, visando o desenvolvimento cultural dos alunos. Atualmente o ensino de Arte está voltado para as linguagens de Música, Dança, Teatro (Artes Cênicas) e Artes Plásticas (SILVA JUNIOR, 2009, p.63).

Entendemos assim que a retificação da denominação "Educação Artística" por "Arte" está na linha de compreensão do Parecer e da Resolução, define melhor a noção de área de conhecimento, fica em consonância com a LDB e permite às redes públicas, no âmbito de sua autonomia, receber, indistintamente, em concursos públicos licenciados em Educação Artística, em Arte ou em quaisquer linguagens específicas, Artes Visuais e Plásticas, Artes Cênicas ou Teatro, Música e Dança, que utilizarão os seus conhecimentos específicos, com a finalidade de atingirem os objetivos preconizados pela legislação em vigor para o Ensino Fundamental e, de modo mais direto, o objetivo do ensino da arte, que é "promover o desenvolvimento cultural dos alunos" (PARECER CNE/CEB Nº: 22/2005).

A estrutura dos PCNs para o Ensino Fundamental denomina como "Área de Arte" um dos objetivos gerais do Ensino Fundamental. E avançam os PCNs ao destacarem as quatro linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. A nova denominação preconizada tende a fortalecer a proposta que vê o ensino da arte como uma área específica do saber humano, partindo do raciocínio de que a importância da arte está na arte em si mesma e no que ela pode oferecer, e não porque serviria para atingir outros fins (PARECER CNE/CEB Nº: 22/2005).

O documento Contexto, Diretrizes e Ações (SME/DOT, 17 de abril de 2013) "compreende a aprendizagem como um direito de nossas crianças e jovens", foco em torno do qual se desdobrarão as políticas e ações propostas. Assim, destacam-se os Direitos de Aprendizagem da área de Linguagem - Arte e Educação Física conforme segue:

I. Ter acolhidas suas experiências, saberes e fazeres corporais, sensíveis e reflexivos.

II. Ser incluídas e valorizadas nas práticas

educativas de Educação Física e Arte, independentemente de suas características corporais, expressivas e étnico culturais.

III. Ter ampliadas suas experiências, saberes e fazeres por meio do acesso aos diferentes modos como a Arte e Educação Física vêm sendo produzidas ao longo do tempo no seu entorno, no Brasil e no mundo.

IV. Ter ampliadas suas experiências, saberes e fazeres por meio de suas possibilidades expressivas na Arte e na Educação Física.

V. Ter asseguradas práticas educativas lúdicas – que incluam brincadeiras e jogos – na realização de propostas visuais, sonoras, dramáticas e corporais.

VI. Ter impulsionada sua imaginação e seus processos criadores nas propostas educativas de Educação Física e das diferentes linguagens da Arte: música, teatro, dança e artes visuais (BRASIL, 2013, p.88).

Para o ensino dessas modalidades, o PCN orienta o ensino com três eixos básicos, remetendo-se à proposta da Metodologia Triangular. O conjunto de conteúdos está articulado dentro do processo de ensino e aprendizagem e explicitado por intermédio de ações em três eixos norteadores: produzir, apreciar e contextualizar (SILVA JUNIOR, 2009, p.41).

[...] sugere que a prática das Artes Visuais, no interior das unidades escolares, seja abordada sob três dimensões fundamentais: o fazer artístico – que busca desenvolver a criação pessoal por meio das práticas artísticas; a apreciação artística – que busca desenvolver a capacidade de percepção e sentido das obras artísticas, tanto em relação aos elementos da linguagem visual quanto da linguagem material; a reflexão – que estimula o pensar sobre os conteúdos das obras artísticas, a partir de questionamentos e dúvidas levantadas pelos alunos sobre suas próprias criações e também sobre outras produções (BRASIL 1998).

Relacionado à Educação Infantil, os avanços vão surgindo a partir da elaboração da Constituição de 1988, sendo confirmada e embasada nos documentos pensados posteriormente, conforme segue:

A constituição Federal (1988) passa, então, a reconhecer o dever do Estado e o direito da criança a ser atendida em creches e pré-escolas e vincula esse atendimento à área educacional. A partir da promulgação da LDB, a Educação Infantil se institucionaliza, passando a fazer parte do currículo escolar da Educação Básica, juntamente com o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, desligando-se, assim, das secretarias de assistência social e atrelando-se às secretarias de educação municipais. Essa inclusão constituiu um ganho, sem precedentes, na história da Educação Infantil em nosso país.

Assim, BRASIL (1998), a Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica e tem como principal finalidade promover o desenvolvimento integral das crianças até seis anos de idade. Isso significa construir um conjunto de conhecimentos que abrange tanto os aspectos físicos e biológicos quanto aspectos emocionais, afetivos, cognitivos e sociais de cada criança, considerando que ela é um ser completo e singular, único.

Destaque para a LDB, no seu artigo 29, define a finalidade da Educação Infantil como “desenvolvimento integral da criança

até 6 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade" (BRASIL, 1996, p.9).

DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Segundo Damazio (1994, p.20), criança "é um sujeito em seu processo de crescimento, com suas possibilidades orgânicas e mentais portadora de seus próprios meios de viver e conhecer a realidade".

Segundo Bassedas, Huguet e Solé (1999, p. 21), "mediante os processos de aprendizagem, incorporamos novos conhecimentos, valores, habilidades que são próprias da cultura e da sociedade em que vivemos".

As autoras ainda ressaltam que:

As aprendizagens que incorporamos fazem-nos mudar de condutas, de maneiras de agir, de maneiras de responder, e é produto da educação que os outros indivíduos, da nossa sociedade, planejaram e organizaram, ou melhor, do contato menos planificado, não tão direto com as pessoas com quem nos relacionamos (BASSEDAS; HUGUET; SOLÉ, 1999, p.21).

Para Bassedas, Huguet e Solé (1999), as crianças aprendem comportamentos, conhecimentos, destrezas e hábitos de diferentes formas. Podemos considerar a existência de diversos caminhos, diferentes maneiras de aprender, cada uma destacada por teóricos variados: a aprendizagem por meio da experiência em determinadas situações, a aprendizagem por meio do prêmio e do castigo, a aprendizagem por imitação e a aprendizagem da formação de "andaimes" por parte da pessoa adulta ou outra pessoa mais capaz. No decorrer da história da psicologia e da pedagogia, tem se explicado, de diversas maneiras, a aprendizagem nessa idade.

Não se separa arbitrariamente o comportamento e as condições de existência próprias de cada época do desenvolvimento, cada fase é um sistema de relações entre as capacidades da criança e do meio, que faz com que se especifique reciprocamente. O meio não pode ser o mesmo em todas as idades. Ele é composto de procedimentos que oferecem a obtenção de satisfação de suas necessidades. Mas, por isso mesmo, é o conjunto dos estímulos sobre os que se exerce e se regula a sua atividade. Cada etapa é ao mesmo tempo um momento de evolução mental e de comportamento (WALLON, 2010, p.72).

Segundo Martins, Magalhães e Miranda (2008), a criança foi definida de várias maneiras e os conceitos relacionados a ela também foram sofrendo modificações durante o processo histórico. Da mesma forma, ocorreu com as propostas de educação e cuidado relativos à infância. Na história da humanidade é recente a preocupação com esta fase da vida.

Para Cohn (2005) a pesquisa histórica de Philippe Ariès sobre a criança e a vida familiar no antigo regime apresenta que a ideia de infância é uma constituição social do ocidente. Ela não existe desde sempre, e o que atualmente entendemos por infância foi sendo organizado ao longo do

período na Europa, respectivamente com alterações na formação familiar, nas noções de maternidade e paternidade, no dia a dia e na vida das crianças, até mesmo por sua institucionalização pela educação escolar.

Relacionado à concepção atual de infância, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, produzido pelo Ministério da Educação em 1998, destaca 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 (BRASIL, 1998, p. 21).

Segundo Wallon (2010), o processo de desenvolvimento de uma criança não se dá simplesmente por adição de mudanças que ocorrem ao longo do tempo. Apresenta oscilações, que são manifestadas antecipadamente em uma prática, um feliz concurso de circunstâncias e regressões explicadas pela elaboração ainda insuficiente de seus fatores individuais, retrocedendo os seus resultados, para que sejam obtidos num plano de atividades com estruturas e condições mais complexas, desobstruindo seus efeitos por funções mais recentes e que parecem querer se apossar de todo o campo da atividade antes de integrar a ele. Mas não somente por falta de oscilações, certas alternâncias têm uma importância funcional: fluxo e refluxo que sucessivamente inundam novos territórios e fazem manifestar novas formações da vida mental.

É possível localizar componentes mais elementares que explicam esse vaivém, até identificar em cada um uma ambivalência que a faz exercer, em comparação com outros, ora o papel de elaboração íntima, ora o de reação ao meio (WALLON, 2010, p.66).

Segundo Oliveira (2011, p.76) "[...] a aprendizagem não se faria pela recepção passiva de conteúdos já formulados, mas pela atividade da criança em experimentar, pensar e julgar, especialmente em pequenos grupos".

Nos séculos XV e XVI, modelos educacionais foram surgindo para resolver situações às novas necessidades da sociedade europeia que se desenvolvia. Com o crescimento comercial e as atividades artísticas ocorridas pelo período do renascimento incitavam o surgimento de novos aspectos sobre a criança e como se deveria educá-la (OLIVEIRA, 2011, p.35).

"Ainda na metade do século XX, Wallon destaca o valor da afetividade na diferenciação que cada criança aprende fazer entre si mesma e os outros" (OLIVEIRA, 2011, p.76,77).

À medida que o pensamento evolui, os traçados gráficos se modificam. Com o desenvolvimento da capacidade representativa a criança fará os desenhos de maneira mais detalhada de acordo com os progressos associados ao seu pensamento e com essa evolução de pensamento, elas começam a manifestar o desejo de serem fiéis à realidade, assim como as compreendem

(PORTUGAL, 2012, p.71).

Segundo Martins; Picosque; Guerra (2009, p. 89):

Os gestos, as tentativas, os desenhos, as linhas melódicas, os movimentos rítmicos, corporais da criança pequena podem parecer atos isolados, desprovidos de continuidade. Ela, contudo, está em atitude de pesquisa, perseguindo ideias, repetindo-as muitas vezes, num jogo de exercício, porque está exercitando sua ação/pensamento.

Quando a criança, em seu pensamento projetante, manipula a matéria – massinha, lápis e papel etc. – e cria no contato com ela, o pensamento criativo se desvela. Um pensamento que ainda é capaz de adiantar, antever, pois imaginar é também já apresentar hipóteses para sua ação (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 2009, p.69).

"A imaginação é também um modo de conhecer" (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 2009, p. 107).

De acordo com Sans (1995, p. 21) "a natureza da criança é lidar com o mundo de modo lúdico, fazer o que lhe dá prazer e satisfação. Por isso gosta tanto de brincar e desenhar".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criança que inicia no ensino fundamental em média por volta dos 6 anos de idade sente uma grande diferença entre o que recebia na educação infantil em que o lúdico era o centro do aprendizado em que a criança podia brincar livremente explorando o espaço e as relações interpessoais, e o que agora nas séries iniciais lhe é oferecido, um ensino normalmente baseado em conteúdos em que o professor é cobrado constantemente para alfabetizar a turma. Para a criança é um grande choque de realidade visto que meses atrás ela estava sentada em círculo ou em um grande tapete colorido cercada de colegas e brinquedos, e no primeiro ano infelizmente na maioria das escolas a criança fica um bom tempo sentada em cadeira disponibilizada em fileiras sem contato direto com seus colegas e o lúdico. Por isso a importância desse estudo pois por meio do ensino de Artes podemos amenizar esse impacto que é causado nas crianças que entram no primeiro ano, visto que a Arte ajuda o aluno a desenvolver sua criatividade, explorar materiais e viver io lúdico. Além de auxiliar o professor nessa tarefa tão delicada que é alfabetizar e ensinar diversos conteúdos.

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

ALEXANDROFF, M.C. Os caminhos paralelos do desenvolvimento do desenho e da escrita. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1415-69542010000200003&script=sci_arttext. Acesso em 08 de Dez. 2018;

BARBOSA, A. M. Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte/Ana Mae Barbosa (org). In: conceitos e terminologias Aquecendo uma transforma-ação: Atitudes e Valores no da Arte. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1991.

BARBOSA, A.M. Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. Tradução: Sofia Fan. Estudos avançados. vol.3 nº 7 São Paulo, 1989. Disponível: http://www.scielo.br/scielo.php script=sci_arttext&pid=S0103-40141989000300010. Acesso em 4 de Dez. 2018;

BASSEDAS, E; HUGUET. T; SOLÉ. I. Aprender e ensinar na educação infantil. Tradução Cristina Maria de Oliveira. Porto Alegre: Artmed, 1999.

BORDONI, T. Descoberta de um Universo: A Evolução do Desenho Infantil. Disponível em: http://www.profala.com/arteducesp62.htm. Acesso em 21 de Dez. 2018;

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação

Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF. V. 3, 1998.

COHN, C. Antropologia da criança. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

COX, M. Desenho da criança. Tradução: Evandro Ferreira. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

CUNHA, S. R. V. 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.

DAMAZIO, Reinaldo Luiz. O que é criança. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

DERDYK, E. Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo Infantil.

_____. Interfaces curriculares: áreas do conhecimento e avaliação para a aprendizagem – 4º e 5º anos do ciclo I do ensino fundamental de 9 anos/Secretaria Municipal de Educação. – São Paulo: SME/ DOT, 2013.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996.

LUQUET, G. H. O desenho infantil. Trad. Maria Teresa Gonçalves de Azevedo. Porto: Livraria Civilização, 1979.

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

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação à Distância. Coleção Proinfantil: módulo IV: unidade 5. Brasília, DF, 2006. v.2. Disponível em: http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012797.pdf. Acesso em 15 de Dez. 2018;

_____. Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica. Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental. Brasília: 2012.

MAZZAMATI, Suca Mattos. Ensino de desenho nos anos iniciais do ensino fundamental: reflexões e propostas metodológicas. São Paulo, Edições SM, 2012, 1ª Ed.

_____. Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental: ciclo I/Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME/ DOT, 2007.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

RESUMO: O objetivo deste trabalho é mostrar a influência da música nas diferentes fases do desenvolvimento da criança, como o cognitivo, o motor e o afetivo, pois é um meio de expressar sentimentos e ideias. Apresenta também a música como uma linguagem de expressão dentro das escolas e das salas de aula, proporcionando às crianças, o conhecimento e a valorização da própria cultura e da cultura que as rodeia por meio de reflexões e questionamentos sobre as ações desenvolvidas nesse contexto educativo, pretende-se abordar as diversas possibilidades da música para a construção do conhecimento, fundamentadas por teóricos que a apontam como necessária para a criança e o processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Música; Construção do Conhecimento; Crianças.

INTRODUÇÃO

A musicalização é um processo de construção do conhecimento, que tem como objetivo despertar e desenvolver o gosto musical, favorecendo o desenvolvimento da sensibilidade, criatividade, senso rítmico, do prazer de ouvir música, da imaginação, memória, concentração, atenção, autodisciplina, do respeito ao próximo, da socialização e afetividade, também contribuindo para uma efetiva consciência corporal tantos significativos que damos à música, e não podemos deixar de lado os efeitos que esta proporciona como sentimento, emoção, provocação, parte de cada um de nós, pois o poder que a música exerce sobre nós é indiscutível.

Para isso os professores não precisam ser mestres em música, eles devem ter a sensibilidade e o interesse em aguçar na criança o gosto para os vários gêneros musicais, valorizando a cultura da criança na qual está inserida e o que ela traz de experiência musical para dentro da escola. O trabalho com música tem muito a oferecer tanto para as crianças quanto para o educador, pois é por meio dela que as crianças se sentem mais à vontade no ambiente escolar, desenvolvendo e interagindo com os colegas, descobrindo suas próprias identidades e se inserindo cada vez mais na sociedade em que vive.

Ao longo da história, a música na Educação Infantil, atende a diversos objetivos, alguns dos quais alheios às questões próprias dessa linguagem, sendo muitas vezes suporte para atender vários propósitos, como a formação de hábitos, atitudes e comportamentos. Uma criança ao nascer encontra-se de imediato envolvida pela paisagem sonora em que vive sua família e a comunidade a um ponto importante a ser destacado é que, estando o processo de desenvolvimento totalmente atrelado às práticas sociais, a questão da aprendizagem (formal ou informal) e as interações sociais adquirem grande destaque nessa linha de pensamento. Dito de outro modo, para que haja qualquer forma de desenvolvimento é preciso que haja algum tipo de aprendizagem mediada por outros indivíduos. O contexto social, assim como o meio físico, nesse sentido, não são apenas panos de fundo sobre os quais o desenvolvimento acontece; eles são constitutivos do indivíduo e de todas as suas possibilidades ou impossibilidades de desenvolvimento.

A contribuição da música favorecendo o desenvolvimento para a cognitivo/ linguístico, psicomotor e sócio afetivo do indivíduo. Para Piaget, a criança em fase escolar encontra-se num período de desenvolvimento do pensamento concreto, aprendizagens rápidas na maioria dos casos, parecem ser realizadas com entusiasmo, perseverança e curiosidade, encarando o pensamento e a aprendizagem como um desafio intelectual. Essas contribuições são:

- Abordagem da importância da música na educação infantil.
- Pesquisar a importância da música do desenvolvimento cognitivo da criança.
- Apresentar grandes pedagogos que

influenciaram na educação infantil.

- Apresentar projetos de músicas de sucesso envolvendo a educação infantil.

A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NO QUE TANGE O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

É muito importante a utilização da música no espaço de educação infantil, pois a criança além de aprender brincando, o ambiente escolar se torna mais agradável e estimula cada vez mais à vontade dela participar das aulas, introduzirem conteúdos integrando a linguagem musical a crianças de 0 a 5 anos desenvolvem relações afetivas, de socialização, cognitivo e ainda torna o aprendizado de qualquer área de conhecimento ainda mais fácil de ser absolvido.

Desde o nascimento, a criança tem necessidade de desenvolver o senso de ritmo, pois o mundo que a rodeia, expressa numa profusão de ritmos evidenciados por diversos aspectos: no relógio, no andar das pessoas, nos pingos de chuva, nas batidas do coração, numa banda, num motor, no piscar de olhos e até mesmo na voz das pessoas mais próximas. No período da alfabetização a criança beneficia-se do ensino da linguagem musical quando as atividades propostas contribuem para o desenvolvimento da coordenação viso motoras, da imitação de sons e gestos, da atenção e percepção, da memorização, do raciocínio, da inteligência, da linguagem e da expressão corporal. Essas funções psiconeurológicas envolvem aspectos psicológicos e cognitivos, que constituem as diversas maneiras de adquirir conhecimentos, ou seja, são as operações mentais que usamos para aprender, para raciocinar. Rosa (1990) afirma que a simples atividade de cantar uma música proporciona à criança o treinamento de uma série de aptidões importantes. A musicalização é importante na infância porque desperta o lado lúdico aperfeiçoando o conhecimento, a socialização, a alfabetização, inteligência, capacidade de expressão, a coordenação-motora, percepção sonora e espacial e matemática.

A MÚSICA COMO RECURSO PEDAGÓGICO

Alunos preparados para desempenhar funções motoras e cognitivas, bem como relacionar-se bem com o meio social pode ser uma tarefa difícil de executar, quando não se coloca isto como objetivo principal. As ferramentas de trabalho caem para os profissionais como fontes de atividade que interagem o aluno com os demais, mostrando que a expressão é um fator decisivo no processo de aprendizagem.

A música não somente é uma simples ferramenta, sendo acessível, ela não necessita, necessariamente, de mais nada além de alunos e professores para ser produtiva, ser adaptável, ela precisa apenas ser ouvida, sentida, pois um som produzido, tanto por instrumentos elétricos ou pelo corpo como assobios e palmas, pode transportar os

alunos para um mundo de aprendizado amplo em que a intensidade deste processo varia de acordo com as diferenças individuais.

Na educação infantil existem inúmeras possibilidades de se trabalhar a música e os benefícios que ela pode oferecer. Os materiais podem ser diversos, não necessariamente é preciso dispor de materiais caros. As escolas muitas vezes não dispõem de condições de elaborar projetos com alto custo, o que não seria viável para os professores, nem para os alunos. Isso evidencia que um trabalho criativo e competente colaborará com a criança para desenvolver sua criatividade, socialização, expressão e também serve como estímulo para o aluno da educação infantil aprender mais e de forma contextualizada

Os benefícios que as utilizações da música permitem é o desenvolvimento social/ afetivo, pois crianças, até a fase adulta, estão desenvolvendo sua identidade, descobrindo e passando pelo autoaceitação e autoestima, tudo isso acontecendo no contato com as outras crianças um convívio extremamente fortalecedor.

A música em suas inúmeras formas quando utilizada em sala de aula, desenvolve diferentes habilidades como: o raciocínio, a criatividade, promove à autodisciplina e desperta a consciência rítmica e estética, além de desenvolver a linguagem oral, a afetividade, a percepção corporal e também promover a socialização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O valor da música na educação infantil pode ser visto sem sombra de dúvidas como uma parceria que dá certo. O trabalho realizado com a música em sala de aula pode deixar o ambiente leve, alegre, permitindo que a criança possa se expressar, brincar, entrar em contato com as vivências do dia a dia, com a família, e desenvolver seu vocabulário, ajudando o processo de aprendizagem da escrita e leitura. Há, portanto, uma correlação explícita entre, por um lado, as possibilidades expressivas e a formação do gosto musical da criança, e, por outro, as informações musicais que ela absorve do ambiente. Mais uma vez reforça-se aqui a forte influência que o meio pode ter na constituição de uma musicalidade na criança e, portanto, do cuidado que devemos ter em relação a isso, seja nas instituições escolares, seja no ambiente familiar. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) menciona que a música é fundamental para o desenvolvimento de uma identidade, pois auxilia na autonomia do indivíduo, trabalha imaginação, criatividade, capacidade de concentração, fixação de dados, experimentação de regras e papeis sociais, desenvolvem a expressão, o equilíbrio, a autoestima, autoconhecimento e integração social (BRASIL, 1998).

FABIANA DE OLIVEIRA MACRUZ

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Uni Sant' Anna (concluído em 1998). Professora de Educação Infantil na Rede Municipal no CEI Guilherme Henrique Pinto Coelho.

REFERÊNCIAS

Beyer Esther. As músicas do cotidiano no processo de educação infantil. In: Encontro Anual da Associação Brasília de Educação Musical,16.2007.

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

BRITO, Teca Alencar de. Música na educação infantil. São Paulo; Peirópolis, 2003.

Galvão, Izabel Henri Wallon: Uma concepção didática do desenvolvimento infantil.7ed.Petrópolis: Vozes, 2000.

MÁRSICO, Leda Osório. A criança no mundo da música: uma metodologia para educação musical das crianças. Porto Alegre; 2011.

INSTÂNCIAS DAS AÇÕES EDUCACIONAIS QUE UTILIZAM O LÚDICO ENQUANDO INSTRUMENTO DE APRENDIZAGEM

RESUMO: É inquestionável que os jogos de alfabetização no universo infantil constituem bases fundamentais para o desenvolvimento emocional, social e cognitivo. Dentre os pioneiros da educação infantil moderna, Maria Montessori, já apresentava os jogos como subsídio fulcral para as diversas fases da infância. Na pedagogia muita atenção é dada ao acompanhamento e ao apoio no que se refere as prerrogativas do lúdico nas brincadeiras, bem como ao material selecionado a cada tipo de atividade da criança, o jogo é explicitamente ou implicitamente associado à aprendizagem. Para a Educação Infantil, o termo jogo é usado em vários contextos relacionados as formas exploratórias de aprendizagem, isso expressa uma estreita relação entre os jogos e aprendizagem. Da mesma forma é feita uma distinção entre os arranjos moderados de aprendizagem e fases de jogo livre, sempre com referência aos aspectos especiais (propósito e motivação).

Palavras-chave: Lúdico; Jogos; Educação; Desenvolvimento; Crianças.

INTRODUÇÃO

Na prática, a aprendizagem da criança por meio dos jogos é frequentemente percebida enquanto apropriação obstinada com referências nas complexidades do mundo e às vezes, também como uma problematização interpretativa da vida da sociedade a qual se está inserida. O presente trabalho busca por meio da pesquisa bibliográfica delinear alguns parâmetros acerca da problematização fruto da nossa inquietação, desse modo buscamos expor algumas contribuições no que tange o lúdico e o processo de aprendizagem bem como suas ligações com outras ramificações acadêmicas.

Nesta observação, a grande variedade de jogos para crianças se expressa, nos interesses, habilidades, idade e relaciona-se ao desenvolvimento, mas também surgem as dimensões interculturais e interpessoais de heterogeneidade – os papéis de gênero, dinâmicas de grupo e estados mentais internos como manifestações comportamentais. No discurso pedagógico, portanto, a questão é de que forma o jogo - ou melhor a variedade de jogos – é levado em conta e entendido como uma oportunidade de aprendizagem e pode ser apoiado, promovido e orientado de modo a contemplar as necessidades pedagógicas.

Podemos também levantar um questionamento no sentido de buscar compreender o que caracteriza as diferenciações entre as especificidades dos jogos. O jogo é um fenômeno extremamente complexo, com múltiplas camadas, e difícil de conceituar quando ocorre o primeiro contato na vida da criança. Cada jogo tem uma sensação que a criança exterioriza determina como ele incide sobre o modo que a leva a explorar – construir, representar, medir ou mesmo competir. A característica especial é o sentido individual que dá a importância significativa a criança, que dificilmente pode ser reconhecido ou compreendido às vezes para fora. Cada jogo tem objetivos, que podem ser pedagógicos, culturais ou de competição, isto deve ser demonstrado explicitamente (como regras), para outros jogadores.

O processo de construção de um jogo é complexo e deve seguir premissas e objetivos predefinidos. Frequentemente, pode haver mudanças nas metas dentro das ações do jogo: as metas podem se expandir, mudar, reverter ou interligar. As ações do jogo podem estar no contexto de tensão entre tradicional e novo. As experiências e teorias existentes sobre o mundo são incorporadas ao jogo, dando uma sensação de segurança, previsibilidade e competência. Os jogos são geralmente observáveis, porque são caracterizados por uma dinâmica maior ou menor, em seus níveis de ação. Dependendo da modalidade de jogo, as ações podem ser rápidas e complexas ou concentradas.

NOVAS COMPETÊNCIAS EDUCACIONAIS E O LÚDICO

Por intermédio do brincar, as crianças podem sintetizar e internalizar as informações que aprenderam. Depois de ensinar uma

lição, deixar as crianças brincarem irá ajudá-las a colocar as informações que acabaram de aprender em situações imaginárias do "mundo real". Se o plano não puder ser usado nas aulas para ensinar o conteúdo, é importante usá-lo depois que o conteúdo for ensinado para ajudar as crianças a internalizar o que acabaram de aprender. O evidente auxílio que o brincar proporciona às crianças, no que tange desenvolver novas competências que levam a uma maior confiança e à resiliência de que precisam para enfrentar os desafios futuros, contribui para o desenvolvimento global da criança.

Por meio de sua prática explora-se a criatividade, habilidades físicas e cognitivas são refinadas e fortalecidas. Usar o brincar como uma ferramenta para ensinar em sala de aula na primeira infância trará uma abordagem holística ao conteúdo e ajudará a desenvolver cada parte de cada criança. Permite que as crianças usem sua criatividade enquanto desenvolvem sua imaginação, destreza e força física, cognitiva e emocional. Brincar é importante para o desenvolvimento saudável do cérebro atuando como um elemento essencial nos programas para a primeira infância, pois proporciona às crianças a oportunidade de expressar suas ideias e sentimentos, simbolizar e testar seus conhecimentos sobre o mundo e adquirir apoio efetivo aprendizagem.

As crianças integram tudo o que sabem em todos os domínios quando jogam, tudo torna-se valioso para crianças pequenas, principalmente como meio de aprendizado.

A fim de implementar o jogo de forma estruturada e eficaz, ele deve ter um lugar no currículo. Há muitos benefícios na construção do currículo em jogo. Em primeiro lugar, garante que o conteúdo seja adequado ao desenvolvimento. Em seguida, cria diferenciação para os alunos. Isso ocorre porque o jogo é determinado pelos alunos. Os alunos decidem o que querem aprender ou como aprenderão através do jogo. Uma maneira de garantir que as atividades de educação sejam adequadas ao desenvolvimento e com conteúdo rico é através do desenvolvimento de um currículo que se baseia nas brincadeiras das crianças. O brincar tem um impacto positivo nos alunos em seu desenvolvimento, portanto, deve ser uma grande parte do currículo nas escolas. Quando as crianças são capazes de selecionar o que aprendem, elas estarão mais engajadas e capazes de obter as informações.

"[...]No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além do seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que ela é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo ele mesmo uma grande fonte de desenvolvimento." (VYGOTSKI, 2007, p.134).

O brincar permite que as crianças pequenas selecionem seu aprendizado, especialmente se isso facilitar a obtenção de uma ampla gama de metas de desenvolvimento; portanto, deve ser um componente vital no currículo de educação infantil. As experiências de brincadeira das crianças os ajudam a aprender conceitos e habilidades acadêmicas. Um programa

efetivo de estudos por meio do lúdico oferece às crianças o ambiente apropriado para que elas se tornem membros produtivos de uma sociedade democrática. As crianças podem representar papéis em diferentes posições políticas. As crianças podem ter eleições e oportunidades de voto, também visam ensinar as crianças sobre interação social, cultura e vida doméstica. As crianças poderiam ter um lugar para brincar de casinha e assumir papéis familiares. Existem muitas ideias diferentes para o currículo.

O LÚDICO E A FORMAÇÃO DO SUJEITO

O brincar é essencial para o desenvolvimento porque contribui para o bem-estar cognitivo, físico, social e emocional das crianças e jovens. Brincar é a ferramenta que as crianças usam para aprender sobre o mundo e a sociedade. Através do brincar, suas necessidades sociais e cognitivas podem ser atendidas e desenvolvidas. Brincar é o modo como as crianças interagem com este mundo e criam experiências para entender a sociedade e as interações humanas. Sua prática permite que as crianças criem e explorem um mundo que podem dominar, conquistando seus medos enquanto exercem papéis adultos, às vezes em conjunto com outras crianças ou cuidadores adultos. O jogo ajudará as crianças a se tornarem solucionadoras de problemas auto eficientes, porque durante as brincadeiras, as crianças criam e resolvem seus próprios problemas. Quando uma criança é solicitada a resolver um problema acadêmico ou da vida real, ela poderá usar as habilidades que pratica durante o jogo para encontrar uma solução.

Aprender através do brincar é um termo usado em educação e psicologia para descrever como uma criança pode aprender a compreender o mundo ao seu redor. Por meio do brincar, as crianças podem desenvolver habilidades sociais e cognitivas, amadurecer emocionalmente e ganhar a autoconfiança necessária para se envolver em novas experiências e ambientes.

"Os primeiros anos de vida são decisivos na formação da criança, pois se trata de um período em que ela está construindo sua identidade e grande parte de sua estrutura física, afetiva e intelectual. Sobretudo nesta fase, deve-se adotar várias estratégias, entre elas as atividades lúdicas, que são capazes de intervir positivamente no desenvolvimento da criança, suprindo suas necessidades biopsicossociais, assegurando-lhe condições adequadas para desenvolver suas competências." (Maluf, 2009. p.13)

As principais formas que as crianças pequenas aprendem incluem brincar, estar com outras pessoas, ser ativo, explorar e novas experiências, conversar consigo mesmo, comunicar-se com outras pessoas, enfrentar desafios físicos e mentais, mostrar-se como fazer coisas novas, praticar e repetir habilidades e ter Diversão.

"O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades

importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais." (BRASIL, 1998, p. 22).

As crianças não apenas desfrutam de brincadeiras, mas também se beneficiam dela de muitas maneiras, assim, a importância do brincar. Abaixo estão explicações baseadas em pesquisas sobre a importância do jogo e como incorporar o jogo na sala de aula da primeira infância. O brincar pode ser um termo vago no mundo educacional porque sua definição não é clara, especialmente quando se coloca no contexto de uma sala de aula. A brincadeira pode ser definida como qualquer coisa que uma criança faça dentro do contexto social e, às vezes, é definida como apenas tempo livre. Existem definições confusas e conflitantes, mas existem duas formas seguras de brincar no contexto da educação, jogo e brincadeiras guiadas ou estruturadas. Grande parte da confusão em torno da definição de brincar está relacionada ao fato de que na literatura de desenvolvimento infantil o termo brincar é frequentemente usado para rotular a maioria das formas de comportamento social e não social das crianças, independentemente de ser ou não brincadeira.

TRABALHANDO A LINGUAGEM NO CONTEXTO DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

O desenvolvimento da linguagem é outro elemento que percebemos aqui pois, a linguagem se desenvolve por meio de contextos culturais e sociais. Muitos desenvolvimentos na linguagem ocorrem no contexto social. Portanto, quando as crianças brincam juntas, elas estão praticando suas habilidades linguísticas e se desenvolvendo mais. O currículo de idiomas e alfabetização pode ser integrado em todas as áreas. Se houver uma abordagem baseada em investigação para o ensino de ciências, a brincadeira também será incorporada através de uma abordagem baseada na investigação, as crianças podem explorar e brincar para encontrar as respostas para suas próprias perguntas sobre esse mundo natural. Permitir que as crianças usem materiais no ambiente para experimentá-las e jogá-las ajudará a aprender sobre os conceitos matemáticos de maneira natural. Além disso, a criação de experiências como cozinhar, medir, construir, etc., em um ambiente de jogo, aprimora seu desenvolvimento matemático.

"Igualmente, no brincar relacionado ao letramento, é o evento do faz-de-conta que determina a natureza da resposta letrada, e não uma página de um livro de exercícios que arbitrariamente, decide focalizar a leitura ou a escrita." (MOYLES, 2006, p 137)

O jogo é suficientemente importante para as Nações Unidas, que é reconhecido como um direito específico para todas as crianças. As crianças precisam da liberdade para explorar e brincar. O brincar também contribui para o desenvolvimento do cérebro. Evidências da neurociência mostram que os primeiros anos do desenvolvimento de uma criança (do nascimento aos seis anos) estabeleceram a base para a aprendizagem,

o comportamento e a saúde ao longo da vida. Os caminhos neurais de uma criança são influenciados em seu desenvolvimento através da exploração, pensamento, resolução de problemas e expressão de linguagem que ocorrem durante episódios de brincadeira. O jogo nutre todos os aspectos do desenvolvimento infantil – forma o alicerce das habilidades intelectuais, sociais, físicas e emocionais necessárias para o sucesso na escola e na vida. O brincar abre o caminho para o aprendizado.

A aprendizagem ocorre quando as crianças brincam com blocos, pintam uma imagem ou brincam de faz de conta. Durante o brincar, as crianças tentam coisas novas, resolvem problemas, inventam, criam, testam ideias e exploram. As crianças precisam de brincadeiras não estruturadas e criativas; em outras palavras, as crianças precisam de tempo para aprender através de suas brincadeiras.

O brincar é um negócio sério para o desenvolvimento de jovens em fase de desenvolvimento. Esse é um entendimento tão importante. Uma abordagem deliberada e eficaz apoia o desenvolvimento cognitivo de crianças pequenas. Quando bem projetada, essa abordagem explora os interesses individuais das crianças. Atrai as suas capacidades emergentes e responde ao seu sentido de investigação e exploração do mundo à sua volta. Ele gera crianças altamente motivadas que desfrutam de um ambiente no qual os resultados de aprendizagem de um currículo têm maior probabilidade de serem alcançadas.

"O brincar não significa apenas recrear, é muito mais, caracterizando-se como uma das formas mais complexas que a criança tem de comunicar-se consigo mesma e com o mundo, ou seja, o desenvolvimento acontece através de trocas recíprocas que se estabelecem durante toda sua vida. Assim, através do brincar a criança pode desenvolver capacidades importantes como a atenção, a memória, a imitação, a imaginação, ainda propiciando à criança o desenvolvimento de áreas da personalidade como afetividade, motricidade, inteligência, sociabilidade e criatividade." (OLIVEIRA, 2000, p. 67).

O jogo desenvolve o conhecimento de conteúdo das crianças e oferece às crianças a oportunidade de desenvolver habilidades sociais, competências e disposição para aprender. A aprendizagem baseada em brincadeiras baseia-se em um modelo vygotskiano de no qual o professor presta atenção em elementos específicos da atividade lúdica e fornece incentivo e retorno sobre a aprendizagem das crianças. Quando as crianças se envolvem em atividades reais e imaginárias, o brincar pode ser um desafio no pensamento das crianças. Para estender o processo de aprendizagem, a intervenção sensível pode ser fornecida com apoio de adultos, quando necessário, durante a aprendizagem baseada em jogos. Aprendizagem baseada em brincadeiras também pode ser definida como crianças ativas e envolvidas em seu aprendizado. As crianças aprendem melhor através de experiências, o propósito da aprendizagem ativa é que ela motiva, estimula e apoia o desenvolvimento de habilidades, conceitos, aquisições de linguagem, habilidades de comunicação e

também oferece oportunidades para que as crianças desenvolvam atitudes positivas e demonstrem conscientização uso de aprendizado, habilidades e competências recentes e consolidem o aprendizado.

BENEFÍCIOS DA ABORDAGEM LÚDICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Existem vários benefícios da abordagem de aprendizagem lúdica no cenário dos anos iniciais, incluindo as crianças que usam e aplicam seus conhecimentos, habilidades e compreensão de maneiras diferentes e em diferentes contextos, e praticantes lúdicos usam muitas abordagens diferentes para envolver as crianças em atividades que as ajudem a aprender e a desenvolver disposições positivas para o aprendizado. Os praticantes podem e devem planejar brincadeiras infantis, criando ambientes de aprendizado de alta qualidade e garantindo períodos ininterruptos para as crianças.

O nível de brincadeiras infantis aumenta quando adultos brincam com elas. A variedade de brincadeiras que as crianças praticam também aumenta quando os adultos se juntam. A união é diferente do controle. O controle faz com que as crianças sigam uma agenda castradora e não leve a tanto desenvolvimento cognitivo quanto quando os pais seguem o exemplo de seus filhos. Brincar é a moeda das crianças. Existem várias maneiras pelas quais os educadores, pais e responsáveis podem facilitar o aprendizado das crianças durante o brincar.

Os adultos podem modelar atitudes positivas em relação ao jogo, encorajando-o e proporcionando um equilíbrio de brincadeiras internas e externas ao longo do ano. Quando os adultos se juntam, devem guiar a forma, engajar-se e estendê-la, em vez de ditar ou dominar a ação. É necessário um ambiente decidindo quais brinquedos, materiais e equipamentos serão incluídos nesse ambiente. É importante oferecer uma variedade de materiais e experiências em diferentes níveis de dificuldade. A escolha dos materiais é importante, porque fornece a motivação para a exploração e descoberta das crianças. Ambas as experiências internas e externas devem fornecer centros e espaços exploratórios. O ambiente de jogo deve permitir que as crianças façam escolhas e explorem as possibilidades de jogo. O ambiente de jogo deve refletir as experiências de vida diárias da criança.

Observe cuidadosamente quando as crianças começarem a usar os brinquedos, materiais e equipamentos. A observação é um processo contínuo, fornecendo informações sobre os interesses, habilidades e pontos fortes da criança e as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento adicionais. A observação ajuda a identificar maneiras pelas quais os adultos podem construir e guiar o aprendizado. Ouça, repita, amplie e faça perguntas no momento certo, estenda a observação natural das crianças fornecendo a linguagem necessária para ajudar as crianças a articular o que elas vêm acontecer. Os adultos podem promover brincadeiras e oportunidades para descobertas expansivas; eles podem melhorar (ou facilitar) o brincar, encorajando as crianças a trazer seus interesses e experiências para a brincadeira.

Os adultos podem fazer perguntas para expandir e melhorar o jogo. Auxiliar as crianças a reconhecerem os conceitos que surgem ao lidar com o ambiente, fazer hipóteses, reconhecer semelhanças e diferenças e resolver problemas. Fornecer conhecimento social, permitindo que as crianças aprendam o conhecimento físico e lógico-matemático que as ajuda a entender o mundo ao seu redor.

Brincadeiras de faz-de-conta, envolve a criança a interpretar ideias e emoções. As crianças encenam histórias que contêm diferentes perspectivas diferentes. Embora alguns estudos mostrem que esse tipo de brincadeira não aumenta o desenvolvimento infantil, outros descobriram que ele tem um grande impacto no uso da linguagem das crianças e na percepção das perspectivas dos outros. O faz de conta também pode ajudar na autorregulação de uma criança nas áreas da civilidade, atraso na gratificação, empatia e redução da agressão. Também pode melhorar as habilidades sociais, como empatia, resolução de problemas e comunicação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

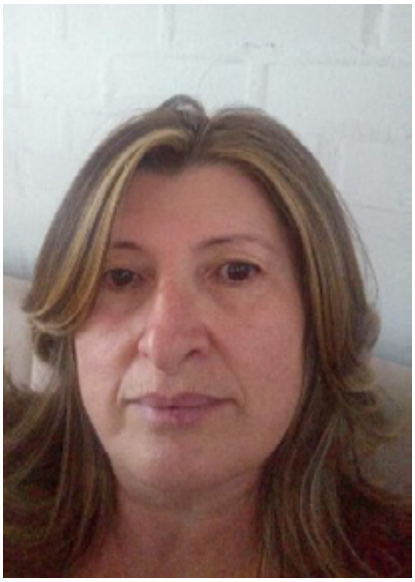
A questão de por que as crianças estão prontas para jogar e aparentemente incansáveis é frequentemente justificada pelas experiências acumuladas no curso das vivências. Isso significa um estado mental positivo que surge quando se está totalmente focado em uma atividade, absorvido por ela, desse modo sujeito a perder a noção de tempo. Tal estado de espírito se instala quando se refere a requisitos que estão de acordo com as próprias habilidades, pode-se, dessa forma apresentar um novo desafio, mas ao mesmo tempo tem a tendência de ser controlado pelo incentivo que surge intrinsecamente das próprias ações e que não é determinado pelo resultado da ação.

Outra justificativa para mostrar que o brincar é a forma mais importante de apropriação mundial e, portanto, também o motor do desenvolvimento infantil que resulta das necessidades básicas humanas que guiam a percepção e a ação, a necessidade de apego, o relacionamento, a necessidade de orientação, o controle, a autonomia, a necessidade de autoestima e a necessidade de preservação do prazer. Quando as necessidades básicas, que são independentes e iguais umas às outras, são satisfeitas nas ações lúdicas, uma sensação resulta de uma consistência e bem-estar.

Ainda em tenra idade, as crianças vêm adquirindo ativamente experiências valiosas, adquirindo muitas habilidades e formando, cada vez mais, consciência de sua própria identidade. Neste contexto, os jogos educativos oferecem áreas de experiência nas quais lidam com os requisitos que eles ainda não conseguem enfrentar na realidade. O enfrentamento da realidade por meio dos jogos pode ocorrer de três formas: a reprodução da realidade, a transformação da realidade e a mudança da realidade. Comparado com as atividades cotidianas, o jogo garante às crianças uma certa zona de proteção, uma sala de manobra que garante o autodesenvolvimento individual sem perturbações, como jamais seria de outra

forma.

No nível real, os riscos podem ser tomados sem medo de consequências na realidade. Habilidades podem ser testadas e desenvolvidas. No jogo, não apenas o teste de auto pertencimento, mas também a experiência de novas competências, avançadas são possíveis, cada um representando experiências de aprendizagem e contribuindo para o desenvolvimento do ser. As crianças se sentem no jogo como competentes e auto eficazes, porque determinam sua própria experiência em espaços de aprendizagem que o lúdico proporciona.



MARIA MAURA MOREIRA

Graduação em Pedagogia pela Unisa (1992); Professora do Ensino Fundamental - na EMEF Marina Melander – DRE Santo Amaro.

REFERÊNCIAS

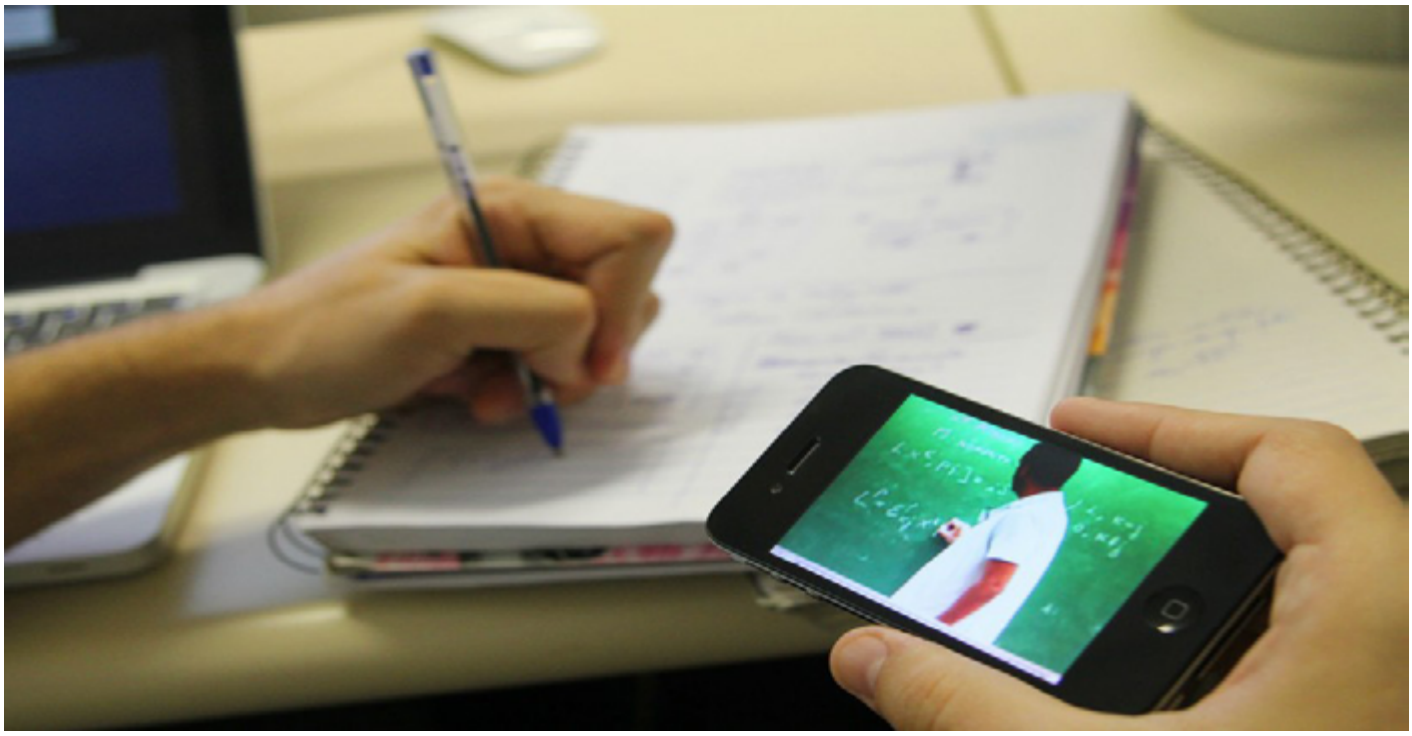
BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Referencial curricular nacional para a educação infantil: formação pessoal e social. Brasília: MEC/ SEF, v.01 e 02.1998. 85p.

MALUF, Angela Cristina Munhoz. Atividades lúdicas para a educação infantil: conceitos, orientações e práticas. 2 Ed. Petrópolis, RJ: vozes, 2009(a).

MOYLES, Janet R. A Excelência do Brincar. Porto Alegre: Artmed, 2006.

OLIVEIRA, Vera Barros de (org). O brincar e a criança do nascimento aos seis anos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

VYGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 10ª ed. São Paulo: Ícone, 2006. Cap.4.



EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, ENSINO SUPERIOR E FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

RESUMO: Este artigo tem como objetivo apresentar os principais aspectos da legislação referente ao Ensino Superior e a Educação a Distância no Brasil e abordar os aspectos da formação e da prática docente nestes níveis de ensino. Neste sentido, este estudo traz um retrospecto da legislação educacional pertinente aos temas propostos ao longo dos anos e aborda alguns autores que tratam da temática relacionada a formação docente, em especial no ensino superior. Temos como objetivo geral, pesquisar e conhecer as novas tecnologias de educação utilizadas na Educação a Distância no Ensino Superior e como objetivos específicos, apresentar uma breve revisão dos conceitos da educação a distância. Com a evolução das tecnologias há um aumento da procura por cursos nesta modalidade de ensino, que oferece um ambiente moderno e mais interativo. A educação a distância deve prever momentos de aulas presenciais e nestes momentos serão realizadas as avaliações dos estudantes, os estágios quando necessários, a defesa dos trabalhos de conclusão, entre outras atividades que constem na legislação específica para serem realizadas durante os encontros presenciais.

Palavras-chave: Ensino Superior; Formação Docente; Educação a Distância.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa traz uma revisão bibliográfica com o foco voltado à Educação a Distância e a Formação Docente no Brasil. Dentro desse tema, o objetivo deste trabalho é apresentar uma breve revisão dos conceitos desta modalidade de educação no Brasil apresentando alguns aspectos da legislação pertinente ao tema escolhido e abordar alguns conceitos sobre a formação docente no ensino superior.

Este estudo justifica-se à medida que a modalidade de educação EAD, vem crescendo de maneira significativa no ensino superior, sendo pertinente um estudo sobre o tema e a apresentação dos dados que comprovem este crescimento e a utilização de novas tecnologias na área educacional.

A educação a distância deve prever momentos de aulas presenciais e nestes momentos serão realizadas as avaliações dos estudantes, os estágios quando necessários, a defesa dos trabalhos de conclusão, entre outras atividades que constem na legislação específica para serem realizadas durante os encontros presenciais.

Nos anos de 1970 e 1980, algumas organizações privadas passam a ofertar cursos supletivos na modalidade EAD, tendo como modelo a tele-educação, as aulas eram transmitidas via satélite e o ensino era complementado com materiais impressos. Esses cursos marcam o início da era da Educação a Distância no Brasil. em 1990, muitas instituições de nível superior passam a utilizar o ensino em EAD e as tecnologias necessárias para a sua implantação.

O sucesso do Ensino a Distância (EAD), está relacionado a evolução das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), com o uso destas tecnologias é possível ter acesso aos conteúdos de maneira rápida, em um ambiente de aprendizagem interativo e inovador.

Com a promulgação da Lei n° 4.024/61, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira o modelo de instituições de ensino superior no Brasil é reforçado, mantendo a preocupação com o ensino em detrimento da pesquisa. A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96) e a Lei nº 9.135/95, Conselho Nacional de Educação, definem a estrutura e o funcionamento do ensino superior, além de outros Decretos, Portarias e Resoluções.

No Brasil temos a divisão dos cursos de pós-graduação em stricto e lato sensu, esses níveis de ensino atendem os estudantes que concluíram o curso de ensino superior e tem a função de aperfeiçoamento da formação acadêmica em atividades de docência e de pesquisa.

BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL

Com base nas ideias de Rodrigues (2010) em 1923 inicia-se a Educação a Distância pelo rádio brasileiro na Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, oferecendo curso de Português, Francês, Telefonia, entre outros. Em 1939 surge em São Paulo o Instituto Monitor,

oferecendo cursos profissionalizantes a distância por meio de correspondência e em 1941 surge o Instituto Universal Brasileiro, que também oferece cursos profissionalizantes.

Em 1970 surge o Projeto Minerva, uma parceria do MEC e Fundação Padre Anchieta, que tinha por objetivo utilizar o rádio no ensino e educação, garantindo a inclusão social do público adulto. Em 1976 surge o Sistema Nacional de Tele-educação, com materiais instrucionais e em 1979 a Universidade de Brasília, passa a veicular cursos em jornais e revistas, esta Universidade é considerada a pioneira no uso da Educação a Distância

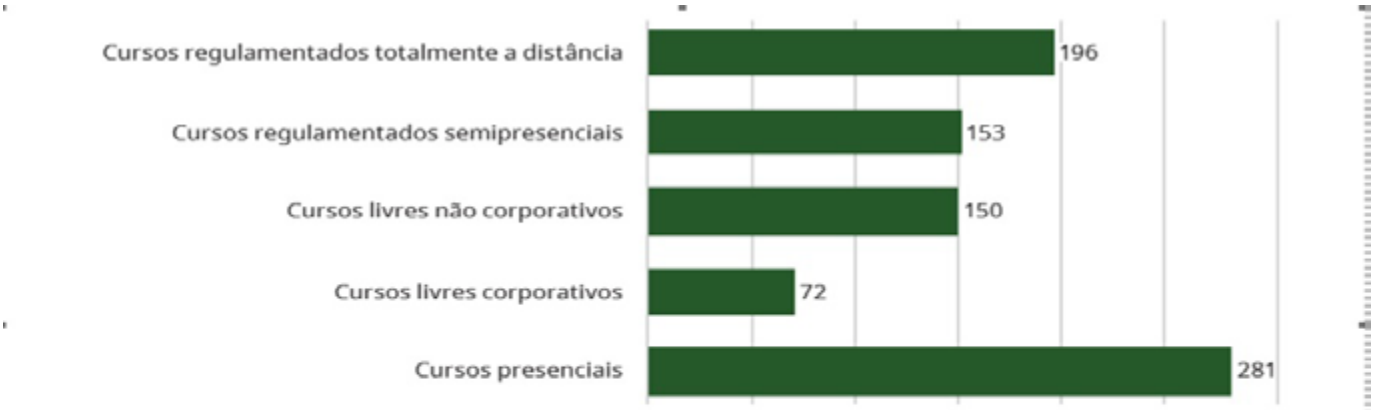
Nos anos de 1970 e 1980, fundações privadas e organizações não governamentais passam a defender os cursos a distância na modalidade de supletivo, por meio da utilização de tele-educação, neste modelo as aulas seriam via satélite com o auxílio de materiais impressos. A partir de 1990 que uma grande parte das instituições de ensino passam a mobilizar-se para a iniciativa da educação a distância com a utilização de tecnologias de educação, informação e comunicação.

Em 1992 é criada a Universidade Aberta de Brasília e em 1996 é criada a Secretaria de Educação a Distância (SEED), pelo Ministério da Educação, privilegiando a qualidade e o ensino democrático brasileiro. A educação a distância surge neste ano e a bases legais são estabelecidas pela LDBEN 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Em 2005 surge a Universidade Aberta do Brasil (UAB), que integra pesquisas e cursos da educação a distância no ensino superior.

Para fins do Decreto nº 5622/05 que regulamenta o artigo 80 da Lei 9394/96 (LDBEN), a educação a distância se caracteriza em uma modalidade educacional que é oferecida por meio das tecnologias de educação e na qual as relações, mediações e aprendizagens acontecem neste contexto, em diferentes espaços.

Com base nos dados do Censo EAD 2017/2018 elencamos alguns dos principais aspectos em relação a Educação a Distância no Brasil.

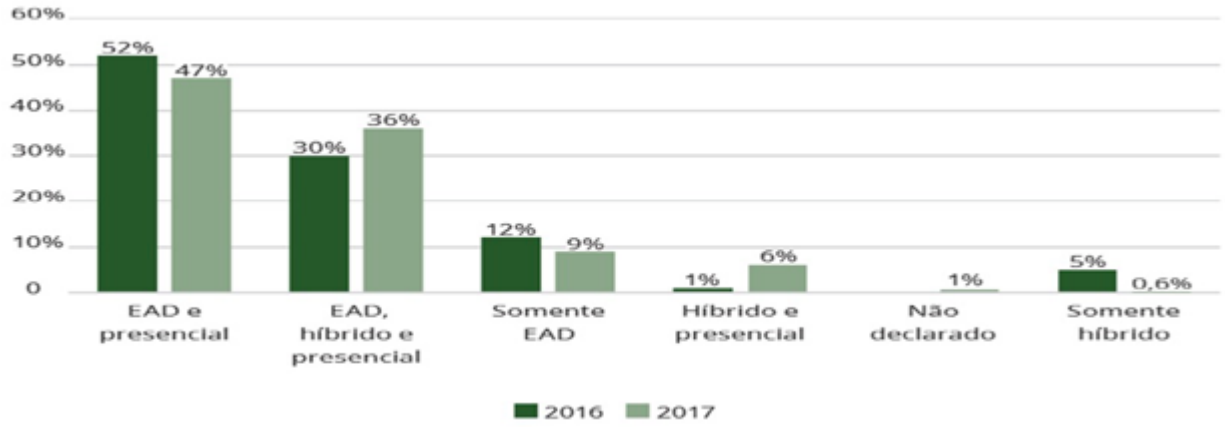
Gráfico 1 – Quantidade de instituições que oferece cada tipo de curso



Quando analisamos o tempo de atuação das instituições ofertando cursos presenciais e a distância, fica claro que a EAD no Brasil teve origem em instituições que já ofereciam cursos presenciais, sendo que a maioria dos cursos a distância foram criados entre seis e dez anos atrás. Vale ressaltar, no entanto, um movimento novo registrado pelo Censo EAD.BR 2017. Em 2015 e 2016, não havíamos observado a criação de instituições que passaram a oferecer EAD naquele ano. Em 2017, contabilizamos 14 instituições que oferecem EAD há menos de um ano. Esse movimento provavelmente está relacionado à flexibilização da oferta de EAD no país.

Fonte: Censo EAD 2018 – Associação Brasileira de Educação a Distância. Disponível em: <http://abed.org.br/arquivos/CENSO_EAD_BR_2018_impresso.pdf> Acesso em 05 dez. 2018

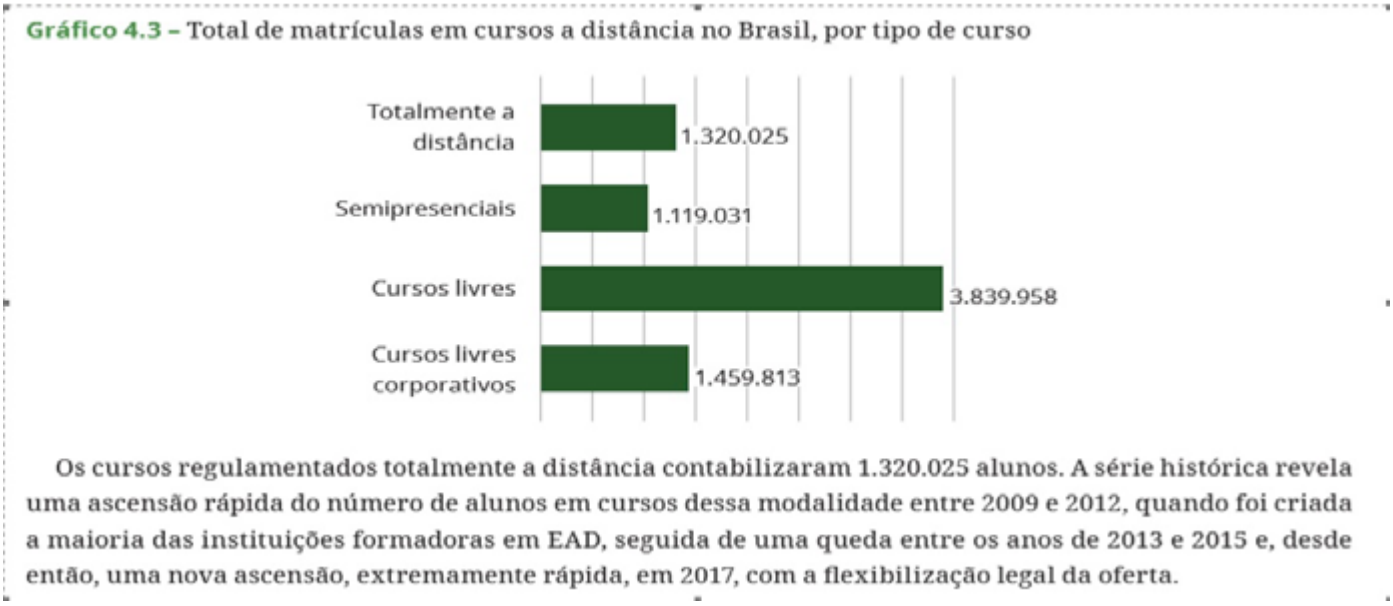
Gráfico 2 – Evolução do número de cursos oferecidos por uma mesma instituição, por tipo de curso, em percentual



Fonte: Censo EAD 2018 – Associação Brasileira de Educação a Distância

Disponível em: <http://abed.org.br/arquivos/CENSO_EAD_BR_2018_impresso.pdf>Acesso em 05 dez. 2018

Gráfico 3 – Matrículas por tipo de curso



Fonte: Censo EAD 2018 – Associação Brasileira de Educação a Distância. Disponível em: <http://abed.org.br/arquivos/CENSO_EAD_BR_2018_impresso.pdf> Acesso em 05 dez. 2018

Gráfico 4 – Evolução do total de matrículas em cursos regulamentados totalmente a distância

Fonte: Censo EAD 2018 – Associação Brasileira de Educação a Distância
Disponível em: <http://abed.org.br/arquivos/CENSO_EAD_BR_2018_impresso.pdf>
Acesso em 05 dez. 2018

Gráfico 5 – Evolução do número de matrículas, por tipo de curso

	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Totalmente a distância	528.320	656.524	817.887	1.141.260	692.279	519.839	498.683	561.667	1.320.025
Semipresenciais	-	-	-	336.223	190.564	476.484	609.338	217.175	1.119.031
Livres não corporativos	-	755.194	-	3.568.856	1.628.220	1.780.000	3.505.582	1.675.131	3.839.958
Livres corporativos	-	850.203	-	726.127	1.271.016	1.092.383	435.309	1.280.914	1.459.813

Fonte: Censo EAD 2018 – Associação Brasileira de Educação a Distância
Disponível em: <http://abed.org.br/arquivos/CENSO_EAD_BR_2018_impresso.pdf>
Acesso em 05 dez. 2018

Os cursos na modalidade EAD devem prever a mesma duração que os cursos de modalidade presencial, o aproveitamento de estudos e a transferência também são previstos entre tais modalidades, neste sentido os estudos realizados a distância podem ser utilizados na modalidade presencial e as disciplinas cursadas no curso presencial também podem ser aproveitados no curso realizado a distância, respeitando a legislação em vigor.

Com a regulamentação do Decreto 9057/17 que trata da Educação a Distância, as instituições de Ensino Superior não precisam de prévio credenciamento para oferecer cursos presenciais para ofertar os cursos em EAD. Essa alteração na legislação visa a ampliação desta oferta e o cumprimento da Meta do Plano Nacional de Educação (PNE) que tem como objetivo a elevação do número de matriculas na Educação Superior entre a população de 18 e 24 anos e a garantia da qualidade no ensino a distância.

ENSINO SUPERIOR, FORMAÇÃO DOCENTE E LEGISLAÇÃO

O sistema de pós-graduação brasileiro está dividido em lato sensu e stricto sensu, e visa atender aos milhares de profissionais liberais, professores e estudantes que concluíram algum tipo de curso superior, e que desejam complementar seus conhecimentos ou formação acadêmica, para atividades de pesquisa e docência.

As primeiras faculdades brasileiras foram a de Medicina, de Direito e Politécnica e estavam situadas em grandes cidades e tinham como base de orientação um propósito voltado à elite. Baseavam-se nos modelos franceses que eram voltados muito mais ao ensino do que a pesquisa. Os cargos eram vitalícios e o responsável pelo campo de saber, tinha o poder de escolher seus assistentes e mantinha essa posição ao longo da vida.

No Brasil, os primeiros cursos superiores tiveram início em 1812 e se limitavam ao Direito, Medicina, Politécnica e Agricultura, as aulas eram avulsas ou particulares, e com o tempo foram agrupadas nos liceus provinciais. Em 1837, foi criado o Colégio Pedro II, na Corte, que servia como modelo para os demais. Os professores, nesta época, ainda não tinham uma instrução específica e nem havia fiscalização.

A primeira universidade brasileira foi criada em 1920 no Rio de Janeiro, resultante do Decreto n° 14.343, desta universidade faziam parte faculdades profissionais que eram voltadas ao ensino em detrimento da pesquisa e mantinham a sua autonomia.

Em 1931, o Decreto N° 19.852/31 de Getúlio Vargas, estabeleceu o Estatuto das Universidades Brasileiras, elevando a formação dos professores secundários ao nível superior. Foi, então, criada, a Faculdade de Educação, Ciências e Letras, com a finalidade de se ampliarem os conhecimentos das ciências "puras". A Faculdade de Ciências e Letras foi criada, porém não foi instalada, no entanto, instalaram-se modelos de organizações responsáveis pela formação docente, em 1934, pela então criada Universidade de São Paulo, e, em 1935, pela Universidade do Distrito Federal.

O Ministério de Educação e Saúde foi criado em 1930 por Getúlio Vargas e em 1931 foi aprovado o Estatuto das Universidades Brasileiras. Conforme este estatuto as universidades poderiam ser públicas (de esfera federal, estadual ou municipal) ou particular e deveria incluir ao mínimo três dos seguintes cursos: Direito, Medicina, Engenharia, Educação, Ciências e Letras. Essas faculdades mantinham sua autonomia jurídica, mas eram ligadas por meio da reitoria.

A Universidade do Distrito Federal foi criada em 1935 e era voltada à renovação e ampliação da cultura, mesmo com poucos recursos econômicos, as atividades de pesquisa foram estimuladas com o apoio dos professores e aproveitamento dos espaços.

Com o Decreto n° 8.681, de 15/03/1946, surge a primeira universidade católica do país, tendo o título de Pontifica, introduzindo nos currículos escolares a frequência a cultura religiosa. No mesmo período o estado de São Paulo construía um projeto de criação de uma universidade com alto padrão acadêmico. Fernando de Azevedo com o apoio do governo estadual, liderou a criação de uma universidade pública estadual na cidade.

Com o apoio de professores estrangeiros e pesquisadores foi criada a Universidade de São Paulo, em 1934, reunindo faculdades tradicionais e faculdades independentes, originando a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, (USP), que se tornou um dos grandes

centros de pesquisa do país, conforme idealizado pelos seus fundadores.

Durante a Nova República, cada estado brasileiro passou a contar com uma universidade pública federal em suas capitais. Neste período também surgiram universidades religiosas, católicas e presbiteriana, com este processo surge a UNE, União Nacional dos Estudantes, como forma de organização dos alunos universitários.

Com a promulgação da Lei nº 4.024/61, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira o modelo de instituições de ensino superior no Brasil é reforçado, mantendo a preocupação com o ensino em detrimento da pesquisa.

O órgão responsável pelo planejamento, orientação, coordenação e supervisão da Política do Ensino Superior é a (Sesu) Secretaria de Educação Superior, além da responsabilidade de manutenção, supervisão e desenvolvimento das (Ifes) Instituições Públicas Federais de Ensino Superior e da supervisão das instituições privadas de educação superior.

De acordo com Cunha (2006), o que se espera dos docentes universitários é um conhecimento aprofundado de sua área de atuação, com base nas ciências e com profissionalismo, vinculando o saber com a prática docente. Seria de grande importância conforme o autor, um aprofundamento nos conhecimentos pedagógicos e uma preocupação neste sentido, mesmo em se tratando de alunos de nível superior, fato este que não se encontra como uma preocupação na história do ensino superior.

Segundo Pimenta (2003) temos três aspectos que podem contribuir para o desenvolvimento profissional do professor universitário, as questões relacionadas a sociedade, como seus valores e as formas de organização; o avanço da ciência no decorrer dos anos; a consolidação de uma ciência da educação, que possibilite o acesso aos saberes fundamentais no campo da Pedagogia.

Com base nas ideias de Pimenta (2003) temos que é preciso que o professor do ensino superior aprenda a pensar e refletir coletivamente, expondo as suas ideias, abandonando o hábito de executar processos de planejamento, execução e avaliação de suas atividades de forma individual, tanto as relacionadas a pesquisa quanto aquelas relacionadas ao ensino. Essa mudança de concepção e prática docente deve ocorrer de maneira processual com a construção de vínculos e com análise das situações vivenciadas, partindo assim para o envolvimento com o grupo de trabalho.

De acordo com Gatti (2003) para que a profissão e a formação docente fossem satisfatórias seria necessário que os mestrados, ao invés de aprofundar-se somente na especialização e nos conhecimentos das áreas, tivessem uma formação didática, para assim, poder articular a docência com a pesquisa, levando a "indissociabilidade de ensino e pesquisa".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com a legislação vigente o órgão responsável pelo planejamento,

orientação, coordenação e supervisão da Política do Ensino Superior é a (Sesu) Secretaria de Educação Superior, além da responsabilidade de manutenção, supervisão e desenvolvimento das (Ifes) Instituições Públicas Federais de Ensino Superior e da supervisão das instituições privadas de educação superior.

O sistema de pós-graduação brasileiro está dividido em lato sensu e stricto sensu, e visa atender aos milhares de profissionais liberais, professores e estudantes que concluíram algum tipo de curso superior, e que desejam complementar seus conhecimentos ou formação acadêmica, para atividades de pesquisa e docência.

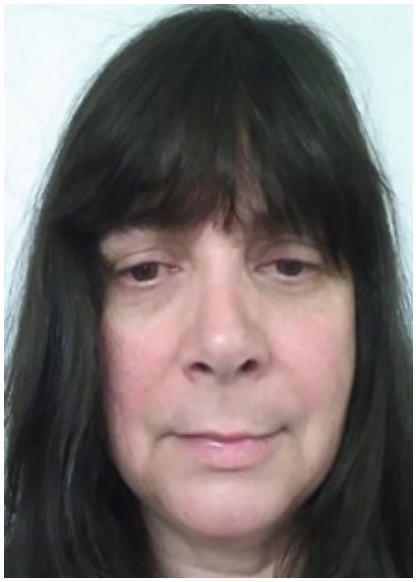
O sucesso do Ensino a Distância (EAD), está relacionado a evolução das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), com o uso destas tecnologias, os conteúdos são acessados de maneira rápida e prática, em um local de aprendizagem inovador e interativo.

A educação a distância deve prever momentos de aulas presenciais e nestes momentos serão realizadas as avaliações dos estudantes, os estágios quando necessários, a defesa dos trabalhos de conclusão, entre outras atividades que constem na legislação específica para serem realizadas durante os encontros presenciais.

Em meados de 1980 ocorreram diferentes eventos cujo temas envolviam a formação docente, aspectos relacionados a cidadania, a consolidação de instituições democráticas e a visão de uma educação com o intuito de trabalhar para superar as desigualdades.

A formação docente ideal seria aquela que conciliasse à docência com a pesquisa

especializada e a pesquisa sobre a ação docente, temos então que a Universidade é um espaço para a busca e a construção do conhecimento científico. De acordo com os autores pesquisados, à docência universitária exige a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, buscando a produção e a socialização do conhecimento.



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

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de diretrizes e bases da educação nacional nº 9.394/96. Brasília: Secretaria da Educação, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em 05 dez. 2018.

CUNHA, Maria Isabel da. Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no ensino superior: à docência e sua formação. Educação Porto Alegre – RS. Ano XXVII, n. 3. 2006.

GATTI, Bernardete A. Formação do professor pesquisador para o ensino superior: desafios. Psicologia da Educação. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação. ISSN 2175-3520 16 (2003).

PIMENTA, Selma Garrido, Léa das Graças Camargos Anastasiou, and Valdo José Cavallet. Docência no ensino superior: construindo caminhos. Formação de educadores: desafios e perspectivas. São Paulo: UNESP, 2003.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência universitária na educação superior. Docência na Educação Superior. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (2006).

BRASIL. Decreto 5622/05 – Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm> Acesso em 05 dez. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. LEI 10.172/01 – Aprova o Plano Nacional de Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em 05 dez. 2018.

BRASIL, DECRETO Nº 9.057, de 25 de maio DE 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

CENSO EAD.BR: Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2017. ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância. Curitiba: Inter Saberes, 2018.

MEC. Secretaria de Educação a Distância.

MORAN, José Manoel. O que é Educação a Distância. Universidade de São Paulo. 2009. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm> Acesso em 05 dez. 2018.

RODRIGUES, M. Universidade Aberta do Brasil. 2010. Disponível em: <http://www.vestibular. brasilescola.com/ensino-distancia/universidade-aberta-brasil. htm>

Acesso em 05 dez. 2018.

MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO: Este artigo tem como principal objetivo destacar a importância da música para a Educação Infantil. 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 à aprendizagem ou ao meio no qual as crianças estão inseridas. É uma fase o qual o brincar é de extrema importância, e a música auxilia e muito, além de contribuir para o desenvolvimento das outras linguagens presentes na educação infantil. O professor não precisa se preocupar em ser um músico como profissional apenas tem que aos aumentar nosso repertório e introduzir a música no cotidiano escolar de nossas crianças e o trabalho será lúdico e prazeroso.

Palavras-chave: Música; Educação Infantil; Brincar.

INTRODUÇÃO

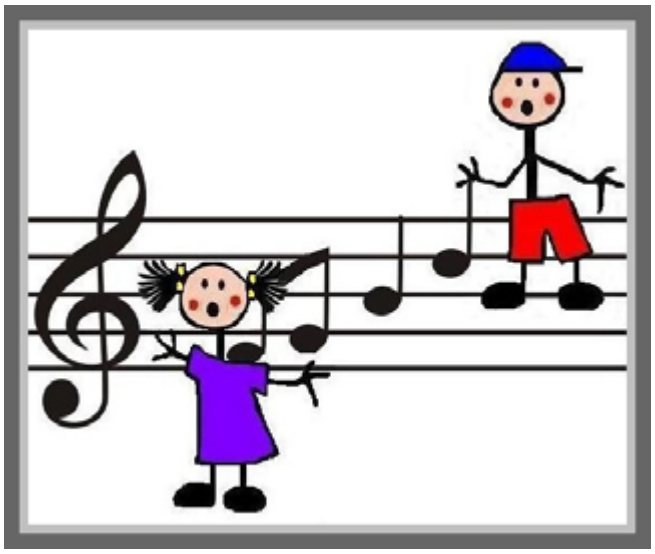
A Arte sempre esteve presente na história da educação escolar e dependendo da época e do contexto social no qual estava inserida, assumia diferentes papéis e princípios na escola. Ao longo dos anos o conceito de Arte foi adquirindo diferentes interpretações.

Segundo as orientações curriculares do MEC 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.

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.

No Brasil, o processo histórico em defesa do ensino de Artes teve como grande influência os movimentos internacionais em defesa da Arte Educação, esses movimentos direcionaram o movimento interno do país em favor do ensino de Artes. Mais tarde na Reforma de Fernando de Azevedo (1928), instituiu o jardim de infância e incluiu a musicalização para crianças e ensino de música nos diversos cursos. As concepções modernistas de ensino de Artes ainda se encontravam fora do espaço da escola regular no Brasil.

Nesta pesquisa é apresentado o trabalho com a música na Educação Infantil, explicitando o fazer e a apreciação musical.

A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

https://cursosavante.com.br/produto/curso-de-musica-na-educacao-infantil/ acesso em 19 de dezembro 2018

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, onde são realizadas atividades de reprodução e imitação não prevalecendo

às atividades voltadas à criação musical.

A música está presente em diversas situações da vida humana. Existe música para adormecer, música para dançar, para chorar os mortos, para conclamar o povo a lutar, o que remonta à sua função ritualística. Presente na vida diária de alguns povos, ainda hoje é tocada e dançada por todos, seguindo costumes que respeitam as festividades e os momentos próprios a cada manifestação musical. Nesses contextos, as crianças entram em contato com a cultura musical desde muito cedo e assim começam a aprender suas tradições musicais. (BRASIL, 1998, p.47)

De acordo com Brito (2003) para as crianças, fazer ou ouvir música não significa seguir regras ou observar características, mas sim vivenciar o momento, aprender. Quando faz um som ou um movimento sonoro, a criança não está consciente de que está fazendo música, mas quer apenas interagir com os objetos ou com si mesma. Ela não quer fazer música no sentido que conhecemos o da música intencional, organizada, mas o faz através da ausência de intenção, para ela não importa como o outro toca o seu instrumento ou se está fazendo corretamente, ela simplesmente toca.

Segundo Brasil (1998), mesmo que as formas de organização social e o papel da música nas sociedades modernas tenham se transformado, algo de seu caráter ritual é preservado, assim como certa tradição do fazer e ensinar por imitação em que se misturam intuição, conhecimento prático e transmissão oral. Essas questões devem ser consideradas ao se pensar na aprendizagem, pois o contato intuitivo e espontâneo com a expressão musical desde os primeiros anos de vida é importante ponto de partida para o processo de musicalização.

Ainda com base neste Referencial podemos afirmar que 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. Aprender música significa integrar experiências que envolvem a vivência, a percepção e a reflexão, encaminhando-as para níveis cada vez mais elaborados.

Pesquisadores e estudiosos vêm traçando paralelos entre o desenvolvimento infantil e o exercício da expressão musical, resultando em propostas que respeitam o modo de perceber, sentir e pensar, em cada fase, e contribuindo para que a construção do conhecimento dessa linguagem ocorra de modo significativo. O trabalho com Música proposto por este documento fundamenta-se nesses estudos, de modo a garantir à criança a possibilidade de vivenciar e refletir sobre questões musicais, num exercício sensível e expressivo que também oferece condições para o desenvolvimento de habilidades, de formulação de hipóteses e de elaboração de conceitos. (BRASIL, 1998, p.48)

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.

Com base no Referencial Curricular Nacional Educação Infantil (1998) a expressão musical das crianças na educação infantil é caracterizada pela ênfase nos aspectos intuitiva e afetiva e pela exploração dos materiais sonoros. As crianças integram a música às demais brincadeiras e jogos: cantam enquanto brincam, acompanham com sons os movimentos de seus carrinhos, dançam e dramatizam situações sonoras diversas, conferindo personalidade e significados simbólicos aos objetos sonoros ou instrumentos musicais e à sua produção musical.

O trabalho com música na faixa etária de 0 a 3 anos deve ser organizado para que as crianças desenvolvam algumas capacidades, dentre elas estão: ouvir, perceber e discriminar fontes sonoras e produções musicais; brincar com a música, imitar, inventar e reproduzir criações musicais. Com as crianças de 4 a 6 anos os objetivos são mais aprofundados, oportunizando as crianças: explorar e identificar elementos da música interagindo com os demais; expressar sensações e pensamentos por meio de interpretações musicais.

O FAZER E A APRECIAÇÃO MUSICAL

https://vocepodeagora.com.br/musica-na-educacao-infantil/acesso em 19 de dezembro de 2018

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil são adotadas as seguintes definições:

Educação Infantil: 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. BRASIL, 2010, p.12.

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, 24

questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. BRASIL, 2010, p.12 Currículo: 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. BRASIL, 2010, p.12

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.

A organização dos conteúdos para o trabalho na área de Música nas instituições de educação infantil deverá, acima de tudo, respeitar o nível de percepção e desenvolvimento (musical e global) das crianças em cada fase, bem como as diferenças socioculturais entre os grupos de crianças das muitas regiões do país. Os conteúdos deverão priorizar a possibilidade de desenvolver a comunicação e expressão por meio dessa linguagem. Serão trabalhados como conceitos em construção, organizados num processo contínuo e integrado. (BRASIL, 1998, p. 57)

De acordo com o RCNEI (1998) o fazer musical é uma forma de comunicação e expressão que acontece por meio da improvisação, da composição e da interpretação. Improvisar é criar instantaneamente, orientando-se por alguns critérios pré-definidos, mas com grande margem a realizações aleatórias, não determinadas. Compor é criar a partir de estruturas fixas e determinadas e interpretar é executar uma composição contando com a participação expressiva do intérprete.

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 canto desempenha um papel de grande importância na educação musical infantil, pois integra melodia, ritmo e — frequentemente — harmonia, sendo excelente meio para o desenvolvimento da audição. Quando cantam, as crianças imitam o que ouvem e assim desenvolvem condições necessárias

à elaboração do repertório de informações que posteriormente lhes permitirá criar e se comunicar por intermédio dessa linguagem. É importante apresentar às crianças canções do cancioneiro popular infantil, da música popular brasileira, entre outras que possam ser cantadas sem esforço vocal, cuidando, também, para que os textos sejam adequados à sua compreensão. (BRASIL, 1998, p. 59).

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.

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.

Com base no RCNEI (1998) os conteúdos para o trabalho com música na educação infantil com as crianças maiores devem abranger os seguintes conceitos: reconhecimento e utilização em contextos musicais das diferentes características geradas pelo silêncio e pelos sons: altura (graves ou agudos), duração (curtos ou longos), intensidade (fracos ou fortes) e timbre (característica que distingue e "personaliza" cada som); reconhecimento e utilização das variações de velocidade e densidade na organização e realização de algumas produções musicais; participação em jogos e brincadeiras que envolvam a dança e/ ou a improvisação musical e repertório de canções para desenvolver memória musical.

O fazer musical requer atitudes de concentração e envolvimento com as atividades propostas, posturas que devem estar presentes durante todo o processo educativo, em suas diferentes fases. Entender que fazer música implica organizar e relacionar expressivamente sons e silêncios de acordo com princípios de ordem é questão fundamental a ser trabalhada desde o início. Nesse sentido, deve-se distinguir entre barulho, que é uma interferência desorganizada que incomoda, e música, que é uma interferência intencional que organiza som e silêncio e que comunica. A presença do silêncio como elemento complementar ao som é essencial à organização musical. O silêncio valoriza o som, cria expectativa e é, também, música. Deve ser experimentado em diferentes situações e contextos. (BRASIL, 1998, p. 60)

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.

Uma outra atividade interessante é a sonorização de histórias. Para fazê-lo, as crianças precisam organizar de forma expressiva o material sonoro, trabalhando a percepção auditiva, a discriminação e a classificação de sons (altura, duração, intensidade e timbre). Os livros de história só com imagens são muito interessantes e adequados para esse fim. Neste caso, após a fase de definição dos materiais, a interpretação do trabalho poderá guiar-se pelas imagens do livro, que funcionará como uma partitura musical. Os contos de fadas, a produção literária infantil, assim como as criações do grupo, são ótimos materiais para o desenvolvimento dessa atividade que poderá utilizar-se de sons vocais, corporais, produzidos por objetos do ambiente, brinquedos sonoros e instrumentos musicais. (BRASIL, 1998, p. 62).

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.

Segundo o RCNEI (1998) a apreciação musical refere-se à audição e a interação com músicas diversas. Os conteúdos a serem trabalhados com as crianças na educação infantil têm como finalidade: a escuta de obras musicais variadas, participação em situações que integrem música e movimentos corporais e a escuta de diversos gêneros estilos e culturas.

A escuta musical deve estar integrada de maneira intencional às atividades cotidianas dos bebês e das crianças pequenas. É aconselhável a organização de um pequeno repertório que, durante algum tempo, deverá ser apresentado para que estabeleçam relações com o que escutam. Tal repertório pode contar com obras da música erudita, da música popular, do cancioneiro infantil, da música regional etc. A música, porém, não deve funcionar como pano de fundo permanente para o desenvolvimento de outras atividades, impedindo que o silêncio seja valorizado. (BRASIL, 1998, p. 64).

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. O contato das crianças com produções musicais diversas deve, também, prepará-las para compreender a linguagem musical como forma de expressão individual e coletiva e como maneira de interpretar o mundo.

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.

Integrar a música à educação infantil implica que o professor deva assumir uma postura de disponibilidade em relação a essa linguagem. Considerando-se que a maioria dos professores de educação infantil não tem uma formação específica em música, sugere-se que cada profissional faça um contínuo trabalho pessoal consigo mesmo no sentido de: sensibilizar-se em relação às questões inerentes à música; reconhecer a música como linguagem cujo conhecimento se constrói; entender e respeitar como as crianças se expressam musicalmente em cada fase, para, a partir daí, fornecer os meios necessários (vivências, informações, materiais) ao desenvolvimento de sua capacidade expressiva. (BRASIL, 1998, p. 66).

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. Podem-se confeccionar diversos materiais sonoros com as crianças, bem como 28 introduzir brinquedos sonoros populares, instrumentos étnicos, etc. O trabalho musical a ser desenvolvido nas instituições de educação infantil pode ampliar meios e recursos pela inclusão de materiais simples aproveitados do dia-a-dia ou presentes na cultura da criança.

As atividades que visam à 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 à 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

Ensinar técnicas artísticas para crianças não é uma atitude que precisa ter como principal objetivo o surgimento de um novo artista. A ideia de uma educação fomentada pela visão sensível é formar sujeitos que estejam aptos a olhar para a subjetividade que é inerente ao ser humano.

A música se faz presente na educação infantil e auxilia no trabalho pedagógico e no desenvolvimento das atividades de forma

lúdica.

Evidenciou também que 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.

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

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: 05 de dez. De 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.)

AS CONTRIBUIÇÕES E A IMPORTÂNCIA DA ARTE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO: Esse artigo pretende mostrar de que forma o trabalho pedagógico com crianças poderá ser eficaz e motivador utilizando atividades artísticas como meio de expressão e aprendizagem. As artes visuais e a música, além das brincadeiras, são linguagens que expandem as formas de expressão e o desenvolvimento cognitivo. O processo de socialização na participação dessas atividades é visível e significativo. O desenvolvimento integral das potencialidades das crianças deve ser considerado na construção do conhecimento na educação infantil. Essas práticas permitem que as crianças interajam e se relacionem tal como são, expressando suas características de comportamento. Concluímos mediante o conteúdo abordado nesse artigo, que a educação infantil deve ser refletida na perspectiva do direito da criança brincar por meio da arte, proporcionando a ela integral desenvolvimento nos aspectos afetivo, linguístico, motor e cognitivo.

Palavras-chave: Criança; Arte; Educação; Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

O brincar na infância tem importante papel dentro do universo infantil.

A criança se revela de forma espontânea dentro do seu mundo de faz de conta, pois brincando ela expressa sentimentos, medos, curiosidades, interesses e necessidades (BARBOSA, 1991 p. 24).

Assim que a criança inicia sua fase escolar, torna-se necessário que ela seja acolhida no novo ambiente, de forma que a mesma estabeleça interações dentro e fora da escola, auxiliando na sua formação integral.

O ambiente educacional para essas crianças, segundo Biasoli (1995), deverá refletir a extensão do seu mundo fora da escola; o que será útil para sua adaptação e participação em sala de aula. Dessa maneira o caminho facilitador para a criança que está iniciando a escola precisa ser trilhado em cima de ações lúdicas.

O processo pedagógico dessa fase escolar deverá possuir conteúdos de diferentes linguagens, como a arte, o desenho, a música e a dança entre outras atividades (BIASOLI, 1995 p. 52).

Abordaremos nesse artigo a importância da arte na educação infantil e de como a atividade artística pode ser utilizada como recurso para a aprendizagem e para o desenvolvimento das crianças.

Este trabalho tem como objetivo traçar um panorama sobre o ensino da arte na educação infantil, com o propósito de conhecer o seu método e eficácia. Abordando os conhecimentos sobre a Arte; aprofundando o conhecimento dos educadores no que se refere à Arte e sua interface com a educação infantil, como também, conhecer a importância do ensino de Artes na educação infantil.

Este trabalho foi pensado para analisar e entender como a arte pode atuar como fator de formação e desenvolvimento da criança, já que é visto que existem algumas dificuldades no ensino infantil no quesito atenção e concentração; pensando nisso este trabalho foi idealizado para dar bases na utilização da arte como mecanismo de ensino eficaz e atrativo para as crianças.

CONCEITO DO ENSINO DA ARTE

A palavra deriva o latim ars, artis, que significa maneira de ser ou de agir, profissão, habilidade natural ou adquirida, e, na cultura greco-romana, possuía o sentido de ofício, habilidade. Nessa concepção, a arte estava ligada ao propósito de fazer, ou seja, era concebida com base em um aspecto executivo e manual (GILLES, 1987 p. 12).

A arte também foi e é vista por alguns como conhecimento, visão ou contemplação. Nesse caso, coloca-se em segundo plano o aspecto exterior da arte, o objeto criado, e concede-se a ela um sentido de visão da realidade, ou seja, de retrato de formas de conhecer (NUNES, 1999 p. 31).

A terceira definição coloca que a arte é expressão. Essa visão, de acordo com Dewey (1980), que é fruto especialmente do Romantismo, define arte com base em seus elementos externalizados, ou seja, alinha

as formas do objeto artístico criado com os sentimentos que a animam e a suscitam.

Certamente todas essas concepções de arte têm seu sentido e valor. A arte é, por excelência, o lugar de conhecimento, leitura e expressão. Em resumo, a arte como um fazer, arte como conhecimento e arte como expressão. (NUNES, 1999 p. 10).

Teixeira (1967) define a arte como "atividade inerente ao senso humano de vida, que, felizmente, ainda se pode encontrar nas crianças que não foram completamente deformadas pelos condicionamentos inevitáveis da instrução morta e fragmentada das escolas convencionais".

No âmbito educacional, mais especificamente da educação infantil, a arte como atividade em sala de aula permite que a criança seja ela mesma, na qual poderá exercer sua capacidade de criar em liberdade.

O professor deverá traçar práticas pedagógicas por meio de brincadeiras, rodas de conversas, músicas, desenhos e demais atividades lúdicas que sejam trabalhadas de forma prazerosa dentro da dinâmica infantil (GILLES, 1987 p. 11).

A ARTE COMO FATOR DE FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA PERSONALIDADE DA CRIANÇA

Um dos mais importantes objetivos da arte é desenvolver o poder criador das crianças, permitindo a expansão de seus sentimentos. A criança, por meio da arte, irá revelar sua espontaneidade e sensibilidade criativa; fatores esses que contribuem para sua autoconfiança e autodeterminação.

Augusto Rodrigues, um artista plástico, foi o elemento fundamental no movimento Educação pela Arte, pelo fato de ter criado a Escolinha de Arte do Brasil (EAB), no Rio de Janeiro, em 1948. Ao se identificar com as ideias de Herbert Read, na Mostra Internacional de Desenhos Infantis, organizada por Marion Richardson e apresentada por Read, no Rio de Janeiro, fundou a EAB com Lúcia Alencastro Valentim e Margaret Spence. Inicialmente esta se constituiu em uma escola de arte para crianças e aos poucos, foi se estruturando e difundindo o Movimento Escolinha de Arte (MEA).

Transformar a educação e a prática dos professores era a meta da união da arte com a educação; acreditava-se que unicamente dessa forma se conseguiria o respeito integral à livre-expressão das crianças. Para Rodrigues a Escolinha de Artes foi a concretização de seu sonho e de seus companheiros. Afirma Pessi (1990), que a arte representa para a criança, de acordo com os fundadores do MEA:

Atendimento à necessidade vital de expressão;

Desenvolvimento da sensibilidade estética;

Integração e ajustamento à vida, pelo processo de percepção, expressão, comunicação;

Recurso natural e espontâneo da cultura, pelo afinamento das capacidades perceptivas;

Desenvolvimento da criatividade, pelo

exercício dela;

Autodeterminação e autoconfiança pela atividade de pesquisa e realização livre de imposições e padrões.

A arte não pode ser interpretada como um simples passatempo, embora seja praticada alegremente pelas crianças; é fator importante na formação da personalidade; ajuda a criança a enfrentar os problemas presentes e futuros e também auxilia na preservação de sua integridade e equilíbrio (ARANHA, 1998 p. 62).

As artes visuais e a música, além das brincadeiras, são linguagens que expandem as formas de expressão e o desenvolvimento cognitivo.

As atividades com música nessa etapa escolar auxiliam na combinação de diferentes habilidades motoras; as crianças podem bater palmas, movimentar o corpo estimulado pelos ritmos de alguns instrumentos musicais como pandeiros, tambores, dentre outros. Assim, segundo Brito (2003):

"todo e qualquer material produtor e propagador de sons: produzidos pelo corpo humano, pela voz, por objetos do cotidiano, por instrumentos musicais acústicos, elétricos, etc., [...] pode-se fazer música com todo e qualquer material sonoro" (BRITO, 2003 p. 31).

Por meio da música e seu ritmo, a imaginação das crianças irá correr livremente. Dessa forma, por meio de um "divertimento" musical dentro da sala de aula, a criança se solta, ganha domínio corporal, e participa da atividade junto aos seus colegas (FUSARI, 1999 p. 45).

Além de ser atrativa para a criança, a música e suas atividades estimulam os movimentos corporais, o ritmo, a linguagem oral e a organização do pensamento.

O professor poderá utilizar diferentes recursos para essas atividades lúdicas, trazendo qualidade ao trabalho pedagógico.

Dentro dessa mesma perspectiva, poderão ser desenvolvidas atividades com artes visuais. Por meio de desenhos, pinturas, modelagens, recortes, dobraduras e colagem a criança será estimulada a criar de acordo com seu mundo imaginário. Também são interessantes as atividades teatrais com máscaras, fantoches ou fantasias (FUSARI, 1999 p. 42).

A abordagem do conteúdo acima descrito torna-se um método pedagógico estimulante para a sensibilidade e cognição do aluno.

Segundo Rau (2011 p. 21)

As vivências desenvolvidas com recursos da música e artes plásticas influenciam o desenvolvimento da imaginação e da criatividade, pois tem papel fundamental na formação do pensamento simbólico. Construir projetos que ampliem o repertório de canções, propiciem o contato com os sons da natureza ou explorem os sons do próprio corpo requerem um trabalho de criatividade tanto por parte das crianças como do professor.

O educador deve estar sempre atento às características de desenvolvimento próprias dos seus alunos, no que se refere às atividades envolvendo as artes, pois o objetivo dessa prática pedagógica é estimular a criatividade das crianças.

Sobre o conceito de arte e a sua

importância, para Schiller e Rossano (2008 p. 14), “o uso de materiais em que os limites sejam determinados apenas pelos meios artísticos fornecidos e imaginação da criança possibilita que elas expressem a sua percepção única do mundo”. Então, no currículo da educação infantil, ela tem uma importância significativa, pois estimula as crianças a serem criativas e a desenvolverem suas potencialidades.

As autoras Bassedas, Huguet e Solé (1999 p. 32) apontam e discorrem que “o substrato que possibilita um bom desenvolvimento psicomotor, cognitivo e linguístico é a progressiva construção da identidade pessoal juntamente com as capacidades de relacionar-se e comunicar-se com outras pessoas”. Por este viés, convém lembrar que o ser humano constrói sua identidade durante toda a sua vida. As vivências e experiências do dia a dia são somativas e acumulativas e contribuem para definir aos poucos a personalidade de uma pessoa.

Nesse aspecto, podemos salientar que o meio, mediante as interações entre as pessoas, é determinante no desenvolvimento da criança e de suas potencialidades.

Desde os primeiros anos escolares, cabe ao professor traçar diferentes práticas pedagógicas que sejam benéficas e auxiliares para a criança conseguir acompanhar as próximas etapas de estudo e se desenvolver integralmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse artigo teve como objetivo principal mostrar que por meio de atividades lúdicas, o educador pode se utilizar de suas habilidades para estimular as crianças a se desenvolverem e aprenderem.

Cada criança tem suas particularidades, seu próprio jeito de ser, seja por influências familiares ou não, mas não há dúvidas que toda criança é espontânea, sincera, curiosa e alegre. No ambiente escolar ou fora dele, a criança deve ser tratada como criança; ela precisa ser cuidada, motivada e orientada.

Ao dar os seus primeiros passos no meio estudantil, a criança precisa sentir que a escola é o caminho continuador de seu mundo infantil, porém, ela necessita de acolhimento nesse novo universo a que se inseriu.

Sentindo-se aceita e respeitada nesse novo ambiente, a criança irá expressar sua liberdade e alegria genuína e aos poucos, se desenvolver e aprender.

As atividades de artes visuais, a música com seus ritmos diversos, peças teatrais com fantoches e fantasias, alguns jogos infantis e outras atividades divertidas irão propiciar às crianças que revelem o seu jeito autêntico de ser, a sua espontaneidade e curiosidade.

O professor como mediador nessas atividades, conseguirá observar as particularidades de cada criança, perceber em que poderá ajudar e até mesmo incentivá-la.

Para a criança, atividades como música, teatro e artes visuais são ações que irão ampliar o seu desenvolvimento motor e

cognitivo.

Além disso, o processo de socialização na participação dessas atividades é visível e significativo. O desenvolvimento integral das potencialidades das crianças deve ser considerado na construção do conhecimento na educação infantil. Essas práticas permitem que as crianças interajam e se relacionem tal como são, expressando suas características de comportamento.

Concluímos mediante o conteúdo abordado nesse artigo, que a educação infantil deve ser refletida na perspectiva do direito da criança brincar por meio da arte, proporcionando a ela integral desenvolvimento nos aspectos afetivo, linguístico, motor e cognitivo.

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

ARANHA, M. L. A., MARTINS, M. H. P. Temas de filosofia. São Paulo: Moderna, 1998.

BASSEDAS, E; HUGUET, T; SOLÉ, I. Aprender e ensinar na educação infantil. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

BARBOSA, A. M. T. de B. A Imagem no Ensino da Arte. São Paulo: Editora Perspectiva, 1991.

BERGER. P. L. e LUCKMANN, T. A construção social da realidade: um tratado de sociologia do conhecimento. Petrópolis: Vozes, 1985.

BIASOLI, Z. M. M. Família, socialização e desenvolvimento: as práticas de educação da criança. Tese de Livre-Docência, Ribeirão Preto: USP. 1995.

BOSI, A. Reflexões sobre a Arte. São Paulo: Ática, 1999.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.

BRASIL. DECRETO Nº 6.571, de 17 de setembro de 2008.

BRASIL. Lei de diretrizes e bases da educação nacional, 1996.

COLI, J. O que é Arte. São Paulo: Brasiliense, 1998.

DEWEY, J. Experiência e educação; Tradução de Anísio Teixeira. 2ª ed São Paulo: Ed. Nacional, v.131, 1976.

DEWEY, J. Vida e Educação. In: Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, p. 106-179, 1980.

FUSARI, M. F. de R; FERRAZ, M. H. C. de T. Arte na Educação Escolar. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FUSARI, M. F. de R;FERRAZ, M. H. C. de T. Metodologia do ensino de arte. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1993.

GILES, T. R. História da Educação. São Paulo: EPU, 1987.

NUNES, B. Introdução à filosofia da Arte. São Paulo: Ática, 1999.

PESSI, M. C. A S. Aos professores de arte: o que fundamenta nossas ações? In: O Ensino da arte em foco. Florianópolis: Departamento Artístico-Cultural. UFSC, 1990.

RAU, M. C. T. D. A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica. 2 ed. Curitiba: Ibpex, 2011.

SANTOS, M. F. Dicionário de Filosofia e ciências culturais. São Paulo: Ed. Matese, 4ª ed.,1966.

SCHILLER, P.; ROSSANO J. Ensinar e Aprender brincando: Mais de 750 atividades

para educação infantil. Porto Alegre. Editora Artmed, 2008.

TEIXEIRA, A. S. Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola. São Paulo: Ed. Nacional, 5ª ed.
1967.

PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E DA APRENDIZAGEM

RESUMO: Para que os professores possam exercer sua atividade de ensino eles precisam se situar sobre todas as variáveis envolvidas por esta atividade, como por exemplo, a forma de se desenvolver e aprender do seu aluno. A psicologia do desenvolvimento e aprendizagem preocupa-se em estudar como os aspectos físico-motor, intelectual ou cognitivo, afetivo emocional e social, se desenvolvem e como estes aspectos interferem na capacidade de aprender na pessoa do aluno. O professor que negligencia alguns aspectos importantes das dinâmicas de desenvolvimento e aprendizagem corre o risco de não apenas deixar de ensinar, como também trazer problemas sérios à capacidade de aprender e se desenvolver dos alunos.

Palavras-chave: Psicologia; Aprendizagem; Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

O termo desenvolvimento é utilizado aqui como mudanças, evolução. Há uma dinâmica própria que provoca isso e é exatamente o que vamos estudar.

Devemos entender que os seres humanos se desenvolvem mentalmente e organicamente. O desenvolvimento mental se caracteriza pelo aparecimento de estruturas mentais, que vão se aperfeiçoando e se modificando ao longo de toda a vida, mas tendo períodos de grandes modificações antes de atingir certa estabilidade na idade adulta. São as que garantem o funcionamento harmônico da inteligência, vida afetiva, habilidades em geral e as relações sociais.

Estudar o desenvolvimento humano é como conhecer as características comuns de cada fase, permitindo o respeito a cada necessidade e interesse próprio da faixa etária e não tratando a criança como um adulto em miniatura.

Os fatores que influenciam o desenvolvimento e aprendizagem são:

- Hereditariedade: o potencial genético que trazemos conosco por herança da espécie humana e nossa família.
- Crescimento orgânico: refere-se a questões físico-motoras, biológicas que envolvem como as crianças podem fazer contato com o contexto que habitam e com qual aspecto. Ex: aumento da altura e peso, formação da postura e esquema corporal, etc.
- Maturação Neurofisiológica: é a que torna possível a ligação entre o cérebro e o restante do corpo com o mundo, a vida e seus desafios.
- Meio ou contexto ou ambiente: trata-se do conjunto de influências que vão possibilitar uma estimulação desafiante, provocando certas manifestações no sujeito e, em conjunto com seu potencial orgânico (hereditário), sua condição de crescimento físico e seu grau de maturação neurofisiológica vão moldando e configurando um ser humano. Trata-se de todo o conjunto de condições oferecidas pelo meio, como alimentação, fatores favoráveis ou desfavoráveis, problemas, dificuldades, facilidades, etc.

Segundo Bock (2000) e colaboradores, os aspectos do desenvolvimento humano são:

Aspecto Físico-Motor: trata-se do corpo, na sua capacidade de movimento ou não movimento (postura), a tensão gerada pelos músculos, a manipulação de objetos e a locomoção e toda a visibilidade das ações humanas.

Aspecto Intelectual (cognitivo): trata-se da racionalidade humano, tão estudado e destacado por Jean Piaget. Aquilo que garante o pensamento, a identificação de objetos, o nomear, separar, organizar, etc. Nossa comunicação e organização mental estão vinculadas com uma organização cognitiva.

Aspecto Afetivo-emocional: refere-se as emoções, sentimentos, sensações, etc. Aquilo que confere um valor, uma estima sobre o mundo, nós mesmos, outras pessoas e que garante que possamos dizer de quem ou o quê gostamos, temos medo, etc.

No que se refere à aprendizagem, podemos entendê-la como nas aquisições no repertório de conhecimentos, habilidades e características comportamentais. A partir do ponto que dizemos ser algo novo desses itens mencionados podemos dizer que sujeito APRENDEU.

TEORIA SÓCIO-INTERACIONISTA DE L. S. VYGOSTKY

Lev S. Vygotsky2 (1896-1934), professor e pesquisador foi contemporâneo de Piaget, e nasceu em Orsha, pequena cidade da Bielorrusia em 17 de novembro de 1896, viveu na Rússia, quando morreu, de tuberculose, tinha 37 anos.

Vygotsky (1995) construiu sua teoria tendo por base o desenvolvimento do indivíduo como resultado de um processo sócio-histórico, enfatizando o papel da linguagem e da aprendizagem nesse desenvolvimento, sendo essa teoria considerada histórico-social. Sua questão central é a aquisição de conhecimentos pela interação do sujeito com o meio.

As concepções de Vygotsky (1995) sobre o funcionamento do cérebro humano colocam que o cérebro é a base biológica, e suas peculiaridades definem limites e possibilidades para o desenvolvimento humano. Essas concepções fundamentam sua idéia de que as funções psicológicas superiores (por ex. linguagem, memória) são construídas ao longo da história social do homem, em sua relação com o mundo. Desse modo, as funções psicológicas superiores referem-se a processos voluntários, ações conscientes, mecanismos intencionais e dependem de processos de aprendizagem.

Para Vygotsky (1995), a atividade do sujeito refere-se ao domínio dos instrumentos de mediação, inclusive sua transformação para uma atividade mental.

Mediação é uma idéia central para a compreensão de suas concepções sobre o desenvolvimento humano como processo sócio-histórico. Enquanto sujeito do conhecimento o homem não tem acesso direto aos objetos, mas acesso mediado, por meio de recortes do real, operados pelos sistemas simbólicos de que dispõe, portanto enfatiza a construção do conhecimento como uma interação mediada por várias relações, ou seja, o conhecimento não está sendo visto como uma ação do sujeito sobre a realidade, mas sim, pela mediação feita por outros sujeitos. O outro social pode apresentar-se por meio de objetos, da organização do ambiente, do mundo cultural que rodeia o indivíduo.

A interação social e a linguagem são decisivos para o desenvolvimento.

As concepções de Vygotsky (1999) sobre o processo de formação de conceitos remetem às relações entre pensamento e linguagem, à questão cultural no processo de construção de significados pelos indivíduos, ao processo de internalização e ao papel da escola na transmissão de conhecimento, que é de natureza diferente daqueles aprendidos na vida cotidiana. Propõe uma visão de formação das funções psíquicas superiores como internalização mediada pela cultura.

A linguagem, sistema simbólico dos grupos humanos, representa um salto qualitativo

na evolução da espécie. É ela que fornece os conceitos, as formas de organização do real, a mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento. É por meio dela que as funções mentais superiores são socialmente formadas e culturalmente transmitidas, portanto, sociedades e culturas diferentes produzem estruturas diferenciadas.

A cultura fornece ao indivíduo os sistemas simbólicos de representação da realidade, ou seja, o universo de significações que permite construir a interpretação do mundo real. Ela dá o local de negociações no qual seus membros estão em constante processo de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significações.

Usa o termo função mental para referir-se aos processos de: pensamento, memória, percepção e atenção. Coloca que o pensamento tem origem na motivação, interesse, necessidade, impulso, afeto e emoção.

Existem, pelo menos dois níveis de desenvolvimento identificados por Vygotsky (1999): um real, já adquirido ou formado, que determina o que a criança já é capaz de fazer por si própria, e um potencial, ou seja, a capacidade de aprender com outra pessoa.

A aprendizagem interage com o desenvolvimento, produzindo abertura nas zonas de desenvolvimento proximal (distância entre aquilo que a criança faz sozinha e o que ela é capaz de fazer com a intervenção de um adulto) nas quais as interações sociais são centrais, estando então, ambos os processos, aprendizagem e desenvolvimento, interrelacionados. Assim, um conceito que se pretenda trabalhar, como por exemplo, em matemática, requer sempre um grau de experiência anterior para a criança.

Para ele, o sujeito não é apenas ativo, mas interativo, porque forma conhecimentos e se constitui a partir de relações intra e interpessoais. É na troca com outros sujeitos e consigo próprio que se vão internalizando conhecimentos, papéis e funções sociais, o que permite a formação de conhecimentos e da própria consciência. Trata-se de um processo que caminha do plano social - relações interpessoais - para o plano individual interno relações intrapessoais.

O processo de internalização é fundamental para o desenvolvimento do funcionamento psicológico humano. A internalização envolve uma atividade externa que deve ser modificada para tornar-se uma atividade interna, é interpessoal e se torna intrapessoal.

A escola é o lugar no qual a intervenção pedagógica intencional desencadeia o processo ensino-aprendizagem. Para Vygotsky (1999), o professor tem o papel explícito de interferir no processo, diferentemente de situações informais nas quais a criança aprende por imersão em um ambiente cultural. Portanto, é papel do docente provocar avanços nos alunos e isso se torna possível com sua interferência na zona proximal. Não obstante, a atuação dos outros membros do grupo social na mediação entre a cultura e o indivíduo torna-se também essencial, pois uma intervenção deliberada desses membros da cultura, nessa perspectiva, é fundamental no processo de desenvolvimento.

O aluno não é tão somente o sujeito da aprendizagem, mas, aquele que aprende junto ao outro o que o seu grupo social produz, tal como: valores, linguagem e o próprio conhecimento.

A formação de conceitos espontâneos ou cotidianos desenvolvidos no decorrer das interações sociais diferenciam-se dos conceitos científicos adquiridos pelo ensino, parte de um sistema organizado de conhecimentos.

Ao observar a zona proximal, o educador pode orientar o aprendizado no sentido de adiantar o desenvolvimento potencial de uma criança, tornando-o real. Nesse contexto, o ensino deve passar do grupo para o indivíduo. Em outras palavras, o ambiente influenciaria a internalização das atividades cognitivas no indivíduo, de modo que, o aprendizado gere o desenvolvimento. Portanto, o desenvolvimento mental só pode realizar-se por intermédio da aprendizagem.

TEORIA COGNITIVA DE JEAN PIAGET

Piaget (1989) usou a observação e o teste em suas investigações a respeito do pensamento infantil, inferindo, por meio dos resultados, como a criança deve ter experimentado o mundo de modo a comportar-se como o fez. Descobriu, assim, o "lado escuro" da mente da criança que, até então, eram desconhecidos e insuspeitados. Para ilustrar, Piaget (1989) descobriu que crianças acreditam que o sol e a lua seguem-nas e que tudo o que se move está vivo. Em outros domínios, descobriu que elas acreditam que há modificações em números, extensão, quantidade e área quando há uma mudança em sua aparência. Piaget (1989) considera que a inteligência, ou seja, o pensamento e a ação adaptativos apresentam em seu desenvolvimento uma sequência de estágios relacionados com a idade, nos quais novas capacidades mentais são adquiridas determinando limites, bem como o caráter do que pode ser aprendido nesse período. A ordem em que os estágios surgem é a mesma para todas as crianças, tendo, entretanto, influência da qualidade do meio físico e social em que é criada.

Assim, Piaget (1989), em sua teoria, mostra como acontece o desenvolvimento cognitivo, ou seja, o desenvolvimento do pensamento desde os estágios iniciais até a formalização do conhecimento na adolescência.

Um conhecimento só poderá ser adquirido se o indivíduo estiver preparado para recebê-lo, se puder agir sobre o objeto de conhecimento para inseri-lo em um sistema de relações. Assim, se o organismo não tiver um conhecimento anterior, não terá condições para assimilar e transformar um novo conhecimento.

Esse processo implica os dois polos da atividade inteligente: assimilação e acomodação.

O desenvolvimento cognitivo não ocorre nos moldes do empirismo, vindos unicamente da experiência, ou seja, de fora para dentro, o que implicaria um sujeito passivo sofrendo somente as influências do meio. Tampouco é considerado inato e já presente no sujeito, apesar da flexibilidade, primeiramente neurônica e, depois, motora e semiótica, serem inatas.

Resumindo: o comportamento dos seres vivos não é inato nem resultado de condicionamentos. Para Piaget (1989), o comportamento é construído em uma interação entre o meio e o indivíduo.

Quanto mais complexa for essa interação, mais "inteligente" será o indivíduo. É um processo dinâmico e dialético, uma vez que o ser humano está sempre reformulando seu conhecimento e interagindo com o mundo e sofrendo a influência da ação deste sobre si. O sujeito, interagindo com o meio, ou seja, agindo sobre o mundo que está em constante processo de adaptação, é capaz de transformar a realidade na qual interage e de transformar a si mesmo. Dessa forma, constrói sua inteligência pela aquisição de conhecimentos. Portanto, o desenvolvimento é um processo contínuo de adaptação.

Para o desenvolvimento da inteligência, necessita-se do mecanismo de adaptação do organismo a uma situação nova, e isso implica a construção contínua de novas estruturas.

Para sua teoria, Piaget (1989) explorou todos os aspectos do desenvolvimento, da cognição, inteligência e moral.

Praticamente, explorou todas as categorias cognitivas, desde as mais simples até as mais complexas. Ele incluiu observações do desenvolvimento infantil na aprendizagem dos conceitos matemáticos e lógicos. Averiguou a formação da cognição com relação aos conceitos de espaço, de tempo, de causalidade, de número, das quantidades físicas etc. de praticamente todas as categorias cognitivas, desde as mais simples até as mais complexas, desde o nascimento até a adolescência.

Assim, por exemplo, para crianças pequenas, os professores devem tentar fornecer um ambiente estimulante, com objetos amplos para que elas brinquem. Já para as maiores, os problemas de classificação, ordenação, localização e conservação podem ser apresentados, utilizando-se objetos concretos.

As descobertas piagetianas abrem campo de estudo para a psicologia do desenvolvimento, para a sociologia e para a antropologia, entre outras, além de permitir que os pedagogos tracem uma metodologia baseada em suas descobertas.

Piaget (1989) acredita que, dependendo do estágio em que a criança está, ela fornecerá explicações diferentes da realidade.

Recomenda, inclusive, que as atividades devem envolver um nível apropriado de operações motoras ou mentais para uma criança de uma dada idade, não exigindo tarefas que estão além das capacidades cognitivas atuais do indivíduo. Outra recomendação é envolver ativamente os alunos apresentando desafios.

Por meio de seus estudos, Piaget (1989) deu origem à teoria cognitiva, demonstrando que existem quatro estágios de desenvolvimento cognitivo no ser humano: sensório-motor, pré-operacional, operatório concreto e operatório formal.

Piaget (1989) não só descreveu o processo de desenvolvimento da inteligência, mas também, experimentalmente, comprovou suas teses. Assim, sua teoria tem comprovação em bases científicas.

DAVD AUSUBEL E A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

David Paul Ausubel (1918, Nova Iorque), foi um grande psicólogo da educação estadunidense, exatamente, em 1918, numa época em que a população judaica sofria uma série de preconceitos e de conflitos religiosos.

É um psicólogo que, baseando-se nas teorias piagetianas do desenvolvimento, pesquisou a fundo sobre a aprendizagem cognitiva e construiu uma teoria importante sobre como as pessoas se apropriam do conhecimento a partir da aprendizagem.

Ausubel (1918) sabe bem que aprendemos em todos os conjuntos funcionais: afetivo, motor e cognitivo. No entanto, restringiu suas pesquisas ao conjunto funcional cognitivo.

Ele diz que temos duas vias de aprendizagem. Uma via acontece por descoberta, quando por conta própria vamos constatando fatos, deduzindo coisas e chegando a algum tipo de conhecimento. Neste caso o conhecimento vem a nós de maneira desordenada, cabendo a nossa inteligência a capacidade de encaixar as peças que possam tornar as coisas mais claras a nós. A segunda via de aprendizagem acontece por recepção. Dessa maneira podemos dizer que a aprendizagem vem pronta, organizada e sistematizada, cabendo a nós apenas um esforço ativo de compreensão para tornar a aprendizagem mais consistente.

Temos dois tipos de aprendizagem, uma é a mecânica e a outra significativa. Quando o que estamos aprendendo não tem relação direta com nossa estrutura de conhecimento tentamos memorizar o novo conteúdo. Essa é a aprendizagem mecânica, tida como memorística e aleatória, pois não tem conexão com nosso conhecimento prévio. Nesse caso a aprendizagem fica inconsistente, dando mais chances de esquecermos o conteúdo aprendido e menos útil por não sabermos dar significado lógico a ele de acordo com o que já conhecemos.

A Teoria de Ausubel (1918) prioriza a Aprendizagem Cognitiva, que é a integração do conteúdo aprendido numa edificação mental ordenada, a Estrutura Cognitiva. Essa Estrutura Cognitiva representa todo um conteúdo informacional armazenado por um indivíduo, organizado de certa forma em qualquer modalidade do conhecimento. O conteúdo previamente detido pelos assimilados e armazenados na razão direta da qualidade da Estrutura Cognitiva prévia do aprendiz. Esse conhecimento anterior resultará num "ponto de ancoragem" pelo qual as novas informações irão encontrar um modo de se integrar a aquilo que o indivíduo já conhece. Essa experiência cognitiva, porém, não se influencia apenas unilateralmente. Apesar de a estrutura prévia orientar o modo de assimilação de novos dados, estes também influenciam o conteúdo atributivo do conhecimento já armazenado, resultando numa interação evolutiva entre "novos" e "velhos" dados. Esse processo de associação de informações inter-relacionadas denomina-se Aprendizagem Significativa.

Dessa forma a Aprendizagem Significativa é preferível a Aprendizagem Mecânica, ou Arbitrária. Pois constituí um método mais simples, prático e eficiente. Muitas

vezes um indivíduo pode aprender algo mecanicamente e só mais tarde percebe que este se relaciona com algum conhecimento anterior já dominado. No caso ocorreu então um esforço e tempo demasiado para assimilar conceitos que seriam mais facilmente compreendidos se encontrassem uma "âncora", ou um conceito subsunçor, existente na Estrutura Cognitiva.

O subsunçor é uma estrutura específica ao qual uma nova informação pode se integrar ao cérebro humano, que é altamente organizado e detentor de uma hierarquia conceitual que armazena experiências prévias do aprendiz.

Uma grande questão levantada pela Teoria de Ausubel (1918) diz respeito a origem dos subsunçores. Se eles não estiverem presentes para viabilizar a Aprendizagem Significativa, como é possível criá-los?

Segundo Ausubel (1918) a Aprendizagem Mecânica é necessária e inevitável no caso de conceitos inteiramente novos para o aprendiz, mas posteriormente ela passará a se transformar em Significativa. Para acelerar esse processo Ausubel (1918) propõe os Organizadores Prévios, âncoras criadas a fim de manipular a Estrutura Cognitiva, interligando conceitos aparentemente não relacionáveis por meio da abstração.

É importante dizer que, quando crianças, as pessoas aprendem mecanicamente e, pouco a pouco, vão tornando suas aprendizagens mais e mais significativas, pois vão estabelecendo o significado que as coisas possuem.

Para que ocorra uma Aprendizagem Significativa, segundo Ausubel (1918), é necessário que:

O material a ser assimilado seja Potencialmente Significativo, ou seja, não arbitrário em si. Mesmo materiais arbitrários então, podem ser tornados significativos por meio de Organizadores Prévios.

Ocorra um conteúdo mínimo na Estrutura Cognitiva do indivíduo, com subsunçores em suficiência para suprir as necessidades relacionais.

O aprendiz apresente uma disposição para o relacionamento e não para simplesmente memorizá-lo mecanicamente muitas vezes até simulando uma associação. Muito comum em estudantes acostumados a métodos de ensino, exercícios e avaliação repetitiva e rigidamente padronizada.

A Aprendizagem Significativa se divide em 3 tipos:

A Aprendizagem Representacional é basicamente uma associação simbólica primária. Atribuindo significados a símbolos como, por exemplo, valores sonoros vocais a caracteres linguísticos.

A Aprendizagem de Conceitos é uma extensão da Representacional, mas num nível mais abrangente e abstrato, como o significado de uma palavra, por exemplo.

A Aprendizagem Proposicional é o inverso da Representacional. Necessita é claro do conhecimento prévio dos conceitos e símbolos, mas seu objetivo é promover uma compreensão sobre uma proposição a partir da soma de conceitos mais ou menos abstratos. Por exemplo, o entendimento sobre algum aspecto social.

A Aprendizagem Significativa também pode possuir uma das seguintes naturezas:

Subordinada: no qual a informação nova é

assimilada pelo subsunçor passando a alterá-lo.

Superordenada: Quando a informação nova é ampla demais para ser assimilada por qualquer subsunçor existente, sendo mais abrangente que estes e então passa a assimilá-los. Por exemplo: Se o indivíduo tem subsunçores para Catolicismo, Protestantismo e Kardecismo, e depois aprende o conceito geral de Cristianismo. Esse último conceito é que na realidade assimilará os três originais.

Combinatória: Quando a informação nova não é suficientemente ampla para absorver os subsunçores, mas em contrapartida é muito abrangente para ser absorvida por estes. Assim para a se associar de forma mais independente aos conceitos originais. Como exemplo pode citar o conceito de "Arca de Noé". Ele se relaciona com o conceito de embarcação, mas poderia não assimilá-los nem ser assimilado por estes, pois possuí peculiaridades muito específicas que desafiam as características de uma embarcação comum, dependendo do ponto de vista e linhagem de raciocínio do aprendiz, mas é indiscutivelmente associável a este conceito. Ao mesmo tempo associa-se também ao conceito Cristianismo por fazer parte de sua crença, mas não de forma exclusiva a ponto de ser definitivamente assimilado. Assim passa a se relacionar com ambos e quaisquer outros conceitos associáveis, mas ainda mantém certa independência.

A categorização de Aprendizagem Significativa Subordinada, Superordenada e Combinatória se ajustam a categorização em Representacional, Conceitual e Proposicional. Uma aprendizagem Representacional apresenta uma assimilação geralmente Subordinada. Uma Conceitual pode ser Subordinada, mas tende mais a ser Superordenada e menos frequentemente Combinatória. Já uma Proposicional tende mais a Superordenada ou Combinatória.

Da mesma forma na aprendizagem Representacional de característica predominantemente Subordinada, ocorre a Diferenciação Progressiva, quando um conceito original vai sendo progressivamente detalhado e especializado, evoluindo por meio das assimilações subordinadas resultando num processo de Análise. Já numa aprendizagem de característica Superordenada ou Combinatória tende a ocorrer a Reconciliação Integrativa, no qual os conceitos originais buscam associações entre si, interligando-se de forma expansiva e Sintética.

"...o fator isolado mais importante influenciando a aprendizagem é aquilo que o aluno já sabe; determine isso e ensine-o de acordo."

(Ausubel, 1918)

Essa frase do próprio autor resume seu ponto de vista, sendo assim o mesmo propõe que a Estrutura Cognitiva pode ser estimulada substantivamente, partindo de métodos de integração e unificação de conceitos. E Programaticamente, por uma organização estruturada que use a formação sequencial de subsunçores. De forma que o papel pedagógico envolve ao menos quatro partes:

Determinação da estrutura da matéria de ensino e seu Potencial Significativo, de modo a organizá-lo numa sucessão de melhor possibilidade de assimilação. Organização Sequencial.

Identificação dos subsunçores do processo sequencial de ensino que devem possuir correlatos nas Estruturas Cognitivas do aprendiz.

Identificação do Potencial Significante do aprendiz, isto é, a suas Estruturas Cognitivas já consolidadas.

Aplicação de um método de ensino que priorize a associação dos conceitos da matéria com os subsunçores do aprendiz de forma a criar uma Aprendizagem Significativa, e possibilitar uma gama de opções de associação de conceitos de modo a levar e uma Consolidação do aprendizado.

Podemos concluir que Ausubel então propõe à valorização da Estrutura Cognitiva do aprendiz, subordinando o método de ensino a capacidade do aluno de assimilar a informação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A psicologia da criança pretende realizar um estudo sobre o crescimento mental ou o desenvolvimento das condutas, dos comportamentos, desde o nascimento do indivíduo até a fase de transição constituída pela adolescência, fase essa que marca sua inserção na sociedade adulta.

O crescimento mental vem associado ao crescimento físico, notadamente a maturação dos sistemas nervoso e endócrino, que se estende até cerca dos dezesseis anos de idade. Na chegada do estado de equilíbrio relativo, constitui-se o nível adulto.

O ser humano passa por uma série de etapas sequenciais, relacionadas com a idade, podendo, entretanto, variar para cada indivíduo. Explicou que cada estágio, ou etapas, tem muitas formas estruturais detalhadas. A essas etapas deu o nome de estágios, explicando que seus surgimentos, ou seja, suas ordens de aparecimento são a mesma importância de se definir os períodos de desenvolvimento da inteligência deve-se ao fato de que ficam evidenciadas, em cada uma dessas etapas, quais as possibilidades de aquisições de novos conhecimentos, ou estratégias de sobrevivência, de compreensão e interpretação da realidade.

A compreensão desse processo é fundamental para que os professores possam, também, compreender com quem estão trabalhando, muito embora a teoria cognitiva não ofereça uma didática específica sobre como desenvolver a inteligência do aluno ou da criança.

Apresenta, sim, características e possibilidades de crescimento de maturação ou de aquisições, favorecendo, portanto, aos educadores, um caminho no que tange os para todas as crianças. Considerou, ainda, a influência da qualidade do meio físico e social nos quais a criança é criada.

Assim, dependendo do estágio em que a criança se encontra, fornecerá explicações diferentes da realidade aos estímulos adequados para conseguirem um maior desenvolvimento de seus alunos.

ÉRICA SILVA LIMA

Graduação em Pedagogia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2011); Especialista em Psicopedagogia Institucional pelo Instituto Singularidades (2014); Professora de Educação Infantil no CEI Maria Henriqueta Catite; Professora de Ensino Fundamental I na EMEF Ruy Barbosa.

REFERÊNCIAS

BOCK, A. M. B., FURTADO, O. E TEXEIRA, M.L.T. Psicologias: Uma Introdução ao estudo da Psicologia. 13ª ed. São Paulo: Saraiva, 2000.

LA TAILLE, Y.-. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão Yves de La Taille, Marta Kohl de Oliveira, Heloysa Dantas. 15 ed. São Paulo: Summus, 1992.

OLIVEIRA, M. K. Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento Um processo Sócio-Histórico. 3ed. São Paulo, Scipione, 1995.

PIAGET, J. e INHELDER, B. A Psicologia da Criança. 10 ed.; Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.

REGO, T. C. Vygotsky: uma Perspectiva Histórico-Cultural da Educação. 7ª ed. Petrópolis:Vozes, 1999

O NOSSO LEGADO “ENSINAR OS DIFERENTES”

RESUMO: O desenvolvimento da aprendizagem vem sendo um desafio constante na práxis pedagógica, o educador depara-se com uma grande diversidade intelectual nos educandos, isso gera muitos conflitos e opiniões diversas, a reflexão sobre o que fazer mediante esse desafio é constante. A importância de diagnosticar a forma mais adequada de ensinar e do aluno aprender é diária na vida do educador. Pensar nos critérios que devem ser utilizados, a fim de identificar as dificuldades de aprendizagens seja elas de ordem cognitiva, motora, psíquica, afetiva ou social. Buscar profissionais que são importantes para educação, que possam identificar às dificuldades e laudar as crianças. Encontrar soluções e sanar essa problemática é fundamental e para que isso aconteça à mobilização da família, escola, comunidade e governo são imprescindíveis.

Palavras-chave: Aprendizagem; Dificuldade; Educando; Jogos; Transtorno.

INTRODUÇÃO

A nova geração de estudantes vem surgindo com novos paradigmas, novos embates, novos desafios e não é funcional lecionar da mesma maneira que há décadas atrás. Os educadores precisam ampliar seus horizontes educacionais, aprimorar os estudos, compreender que em uma era como a nossa, que a tecnologia faz parte da rotina das crianças e adolescentes, a metodologia de ensino tem que acompanhar essa evolução.

Embora no mundo contemporâneo, as mudanças são significativas e constantes, existem algumas coisas que não mudaram e precisam ser compreendidas no universo escolar. A dificuldade na aprendizagem é presente no cotidiano educacional, o ato de aprender pode ser algo fácil e natural para alguns, no entanto, para outros, esse processo é árduo e desafiador.

Quando refletirmos sobre as dificuldades de aprendizagem nos deparamos com várias interpretações denominadas pelos estudiosos: distúrbios, problemas, transtornos de aprendizagem, gerando a possibilidade de fracasso escolar. Entretanto, o mais importante do que a nomenclatura que recebe é a importância de investigar as causas clinicamente. Nestes casos, é imprescindível um diagnóstico realizado por profissionais competentes: Neurologista, psicopedagogo, fonoaudiólogo, entre outros. Assim, podendo diagnosticar os alunos com dislexia, dislalia, disgrafia, discalculia, disortografia, TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade), entre outras.

Avaliar as dificuldades de aprendizagem e propor a solução dos problemas que interferem no processo ensino-aprendizagem é fundamental. Portanto, o docente precisa instrumentalizar-se para contribuir eficazmente com o processo intelectual desse discente.

O NOSSO LEGADO "ENSINAR OS DIFERENTES"

A Psicopedagogia vem auxiliar a prática educativa com um caráter preventivo e terapêutico. A dificuldade de aprendizagem é um sintoma que surge a partir da dinâmica de relações entre o sujeito, o meio cultural e social, podendo ser explicada pela inadequação da prática escolar às reais necessidades do alunado.

...uma vez gerado o fracasso e conforme o tempo de sua permanência, o psicopedagogo deverá também intervir, ajudando através de indicações adequadas (assessoramento à escola, mudança de escola, orientação a uma ajuda extraescolar mais pautada, a um espaço de aprendizagem extraescolar expressiva, etc.) para que o fracasso do ensinante, encontrando um terreno fértil na criança e sua família, não se constitua em sintoma neurótico. Fernández, Alicia (1990, p.81).

Muitos defendem as dificuldades que os alunos têm em aprender à família, que deixa de acompanhar o processo ensino-aprendizado, a desestrutura das escolas, a superlotação das salas de aula, a formação profissional

inadequada do professor, o governo e a falta de investimento na educação, que garanta um ensino qualitativo. Sabemos, que tudo isso colabora com o fracasso escolar, porém em relação ao processo cognitivo o problema pode ser mais complexo de identificar.

Na realidade existem questões que não são pertinentes e nem de responsabilidade dos educadores, da família e dos órgãos competentes. Segundo Piaget "cada indivíduo tem o desenvolvimento da inteligência que provém de uma organização biológica" (ibib., pp. 2-3). Ou seja, quando a criança tem dificuldade na aprendizagem mesmo depois de várias tentativas frustradas em aprender é importante passar por uma avaliação com especialista, para verificar e fazer uso de ações complementares, com a finalidade de auxiliá-las e garantir uma aprendizagem significativa dentro das potencialidades de cada indivíduo.

Cada avanço precisa ser comemorado como um ato brilhante. Valorizar e estimular as tentativas de aprendizagem é o papel do professor, mesmo que haja limitação no desenvolvimento intelectual.

As mudanças de estratégias de ensino podem contribuir para que todos aprendam. Em alguns casos, as estratégias de ensino não estão de acordo com a realidade do aluno. A pratica do professor em sala de aula é decisiva no processo de desenvolvimento dos educandos. Esse talvez seja o momento do professor rever a metodologia utilizada para ensinar seu aluno, através de outros métodos e atividades ele poderá detectar quem realmente está com dificuldade de aprendizagem, evitando os rótulos muitas vezes colocados erroneamente, que prejudicam a criança trazendo-lhe várias consequências, como a baixa-estima e até mesmo o abandono escolar. "O que é ensinado e aprendido inconscientemente tem mais probabilidade de permanecer" (COELHO, 1999 p. 12).

O educador precisa compreender o processo de aprendizagem e seus paradigmas educacionais, as crianças antigamente eram excluídas, quando não demonstravam aptidão nas matérias escolares. Graças ao mundo contemporâneo, essa concepção equivocada é inutilizada, passando a inserir a todos, sem distinção ou exclusão no ambiente escolar, portanto, precisamos lidar com essa nova situação e garantir o direito a educação.

As crianças devem ser encorajadas a superarem suas dificuldades, a partir de suas reais possibilidades, a compreenderem como se dá o seu próprio processo de aprendizagem. Neste caso, o vínculo com o discente, favorece no rendimento escolar. Criar vínculo é gerar confiabilidade entre as partes. Segundo o autor:

O vínculo é sempre um vínculo social, mesmo sendo com uma só pessoa; através da relação com essa pessoa repete-se a história de vínculos determinados em um tempo e em espaços determinados. Por essa razão, o vínculo se relaciona posteriormente com noção de papel , de status e de comunicação. (Enrique Pichon – Rivière, 1982 p.49).

No cotidiano escolar quando o mestre não tem um bom relacionamento com o aprendiz, gera conflito, indisciplina e a aprendizagem não ocorre. É imprescindível que o docente

crie laços de afetividade, respeito com os seus discípulos e estabeleça vínculo, de maneira a gerar um elo de respeito mútuo e um ambiente favorável à aprendizagem significativa no processo ensino aprendizagem. Segundo reflexão citada pelo autor abaixo.

A representação e a linguagem permitem que os sentimentos adquiram uma estabilidade e duração que não tinham antes. Os afetos, ao serem representados, duram além da presença dos objetos que os provocou. Esta capacidade para conservar os sentimentos torna possível os sentimentos interpessoais e morais. (Piaget, 1981, p.44).

Mediante o laço afetivo quebra-se uma possível barreira e a relação entre os pares tornar-se eficaz.

Com isso, cabe ao profissional conhecer melhor seu cliente, preparando-se para lidar com as diversidades intelectuais presentes, compreendendo que as habilidades e competências precisam ser desenvolvidas nos alunos, de forma que garanta o respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem, sendo assim, importante considerar esses aspectos ao selecionar as metodologias e estratégias de ensinos a serem usadas na prática educativa.

A instituição de ensino representada pelos seus gestores é incumbida de preparar, capacitar e oferecer subsídios aos docentes. Também, tem a responsabilidade de fiscalizar e acompanhar todo o processo de ensino, com a finalidade de garantir qualidade no ensino.

A escola como o órgão que projete, coordene e supervisione as ações educacionais realizadas nos âmbitos formal, informal e não formal.

Consideram imprescindível que os alunos frequentemente sejam informados de como estão sendo competentes. (ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. 2010, P.180;188).

Durante o processo é importante informar os discentes sobre seus avanços e dificuldades, desta forma, poderão refletir sobre sua própria aprendizagem, fazendo sua autoavaliação. Outro fator importante, planejar para incluir ao máximo todas as crianças nas propostas pedagógicas, deve ser a meta de todo educador, que compreende que a regência deve ser compartilhada, o protagonismo dos educandos precisa ser estimulado. Segundo Paulo Freire: Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

Desta forma, o ato de aprender é um processo complexo, para as pessoas em geral, devendo ser levados em consideração o desenvolvimento psicomotor, afetivo e cognitivo do indivíduo.

Todos fazem parte do processo educacional, a família, gestores, professores, funcionários e para compreender as causas das dificuldades de aprendizagem é necessário reavaliar algumas atitudes escolares, entre elas a avaliação, práticas pedagógicas, organização curricular e da sala de aula, postura do professor, diálogo, gestão, os fatores sociais, pedagógicos e emocionais que interferem na aprendizagem.

A professora precisa ser, também, uma arguta observadora de seus alunos. Investigar como cada um pode aprender melhor implica perceber os diferentes estilos de aprendizagem, as diferentes capacidades

de concentração e os diferentes interesses para saber como lidar com a diversidade. CAMINI, Picoli, 2012 p.45).

A percepção do mestre é fundamental no diagnóstico, muitos casos são descobertos no âmbito escolar, mediante a investigação ocular do magistério. Justamente, porque nos bancos escolares, que é nítido as dificuldades na aprendizagem. Devido à heterogeneidade, o ambiente familiar, o meio social, o desenvolvimento intelectual precisa ser acompanhado e a principal função da escola é garantir uma aprendizagem significativa e a superação dos obstáculos neste processo.

Ambiente heterogêneo com práticas pedagógicas diversificadas, embasadas nos quatro pilares de sustentabilidade da educação proposta pela UNESCO para o atual século: aprender a aprender; aprender a fazer; aprender a ser e a aprender a viver junto. (Delors, 2010, p.31-32).

Os quatro pilares da educação contribuem na aprendizagem global do indivíduo, ao desenvolver essas habilidades, o educando aprimora seus saberes tornando-se competente nas áreas que tem mais afinidade e apreço, mesmo tendo dificuldade na aprendizagem.

Para obter o sucesso neste sentido, é imprescindível que o professor saiba identificar alguns indícios que cabe a investigação de profissionais competentes, devendo assim, o encaminhamento desses educandos, a fim de obter o diagnóstico preciso dos problemas e buscar a solução das barreiras intelectuais, devendo provocar a atenção em âmbito escolar sobre as dificuldades encontradas no alunado.

COMO IDENTIFICAR POSSÍVEIS DIFICULDADES INTELECTUAIS

Diagnosticar problemas é possível a partir da investigação das origens da queixa escola, por isso é importante o olhar observador do educador, que subsidiará o profissional competente: psicopedagogo, neurologista, fonoaudiólogo, entre outros.

É sábio analisar o que está atrapalhando a vida deste educando, frente ao processo-ensino-aprendizagem. O que deve causar preocupação? Quais caminhos são precisos percorrer para sanar ou diminuir a dificuldade?

O diagnóstico psicopedagógico institucional, de acordo com Bassedas, (1996, p.24):

(...) busca conhecer, olhar e escutar a relação do sujeito com o conhecimento objetivando a melhoria do ensino e da aprendizagem.

Algumas das principais dificuldades de aprendizagens

Dislexia - dificuldade que aparece na leitura, impedindo o aluno de ser fluente, pois faz trocas ou omissões de letras, inverte sílabas, apresenta leitura lenta, dá pulos de linhas ao ler um texto, etc. Estudiosos afirmam que sua causa vem de fatores genéticos, mas nada foi comprovado pela medicina. Sugestões de trabalho: colocar a criança perto da mesa do professor dê mais tempo para execução das atividades, trabalhar a leitura e escrita de diversas formas, tais como jogos, brincadeiras, etc.

Disgrafia - normalmente vem associada

à dislexia, porque se o aluno faz trocas e inversões de letras consequentemente encontra dificuldade na escrita. Além disso, está associada a letras mal traçadas e ilegíveis, letras muito próximas e desorganização ao produzir um texto. Sugestões de trabalho: exercícios grafo motores – desenhos pontilhados, atividades que ligam um ponto ao outro; caligrafia; uso de pincel para traçar retas, círculos e formas diversas ajudam a melhorar a coordenação; a maneira em que a criança segura o lápis é determinante, o aluno precisa ser orientado, auxiliar no posicionamento das mãos ao escrever contribui na superação dessa dificuldade.

Discalculia - dificuldade para cálculos e números. De um modo geral os portadores não identificam os sinais das quatro operações e não sabem usá-los, não entendem enunciados de problemas, não conseguem quantificar ou fazer comparações, não entendem sequências. Sugestões de trabalho: tangram; dominó; matrix; blocos lógicos, entre outros jogos matemáticos que estimulem relação de tamanhos, cores, quantidades, etc.

Dislalia - dificuldade na emissão da fala. Apresenta pronúncia inadequada das palavras, com trocas de fonemas e sons errados, tornando-as confusas. Manifesta-se mais em pessoas com problemas no palato, flacidez na língua ou lábio leporino. Sugestões de trabalho: brincar com onomatopeias – imitar sons diversos e enquanto pintam os objetos, animais imitados; jogos de frase – utilizar letras que pretende auxiliar na pronúncia tipo o som L/R, dar palavras como: rato, barata, caracol, sol, etc. Trabalhar essas frases tanto na oralidade, quanto na escrita; trava-línguas; advinhas que tem como respostas palavras que queira desenvolver a pronúncia – o que é o que é, que tem coroa mais não é rei (peixe). Lembrando que esse trabalho é apenas um auxílio, não substitui um fonoaudiólogo.

Disortografia - dificuldade na linguagem escrita também pode aparecer como consequência da dislexia. Suas principais características são: troca de grafemas, desmotivação para escrever, aglutinação ou separação indevida das palavras, falta de percepção e compreensão dos sinais de pontuação e acentuação. Os principais erros de escrita presentes em alunos disortográficos a confusão entre letras auditivamente semelhantes, como p\b, t\d, f\v,s\z,j\g. Sugestões de trabalho: Incentivar a percepção e memória visual do aprendente, utilizando recursos como cartaz de números e letras, Trabalhar o lúdico, incentivar a brincadeira, o jogo e a música, que busque sanar as dificuldade na escrita.

diferencia sete tipos de disortografia: disortografia temporal onde o sujeito não é capaz de ter uma visão clara dos aspectos fonéticos da cadeia falada com a ordenação e separação dos elementos. disortográfica perceptivo-cinestésica que se centra na incapacidade que o indivíduo tem para repetir os sons, verificando as substituições no modo de articular os fonemas. Disortográfica cinética onde se percebe uma deficiência de ordenação e sequenciação dos elementos gráficos gerando erros de união - separação; a disortografia visuo-espacial que é alteração perceptiva da imagem dos

grafemas; disortografia dinâmica que verifica alteração na expressão escrita das ideias e na estrutura sintática das proposições; a disortografia semântica onde a análise é indispensável para o estabelecimento dos limites das palavras e a disortografia cultural onde o aluno apresenta dificuldade na aprendizagem da ortografia convencional. (Torres, 2002 p.86)

Para este autor a disortografia compreende somente erros na escrita, pois o sujeito disortográfico não tem que necessariamente apresentar erros na leitura.

(TDAH) - Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade - distúrbio neurocomportamental muito comum na infância, que se caracteriza por hiperatividade, impulsividade e/ou desatenção, que são desproporcionais à idade da criança e intensos o suficiente para afetar o seu funcionamento cognitivo, acadêmico, comportamental, emocional e social.

Os sintomas e os comportamentos de hiperatividade e impulsividade podem incluir:

Agitação excessiva. A criança fica batucando com as mãos, chutando a cadeira da frente, se contorcendo no assento, se equilibrando na cadeira, etc.

Frequentemente abandona sua cadeira em sala de aula ou em outras situações nas quais se espera que a criança permaneça sentada.

Sensação de inquietação, sentindo necessidade de estar sempre correndo ou escalando coisas, especialmente em situações nas quais esse comportamento é inapropriado.

Dificuldade para jogar jogos de forma calma ou silenciosa.

Está frequentemente "a mil por hora". É uma criança cheia de energia, que não para quieta.

Dificuldade de esperar a sua vez.

Verborragia. A criança "fala pelos cotovelos".

Costuma dar respostas rápidas sem pensar muito no que vai dizer. Às vezes, responde antes mesmo da pergunta ter sido finalizada.

Frequentemente interrompe a conversa ou as atividades dos outros.

Os sintomas e os comportamentos de desatenção podem incluir:

Falha em prestar atenção aos detalhes, cometendo frequentemente erros por descuido ou negligência nas tarefas escolares.

Dificuldades em manter a atenção nas aulas, conversas, jogos ou leituras mais prolongadas.

Parece não ouvir, mesmo quando lhe falamos diretamente (parece estar sempre com o pensamento noutro assunto).

Não segue as instruções e não termina os trabalhos escolares, geralmente por perda da concentração.

Dificuldades em organizar tarefas e atividades ou de manter materiais e pertences em ordem. É uma criança desorganizada, com dificuldade de gerir o tempo.

Evita, não gosta ou reluta em envolver-se em tarefas que requerem esforço mental consistente.

Perde objetos necessários para tarefas ou atividades, como materiais escolares, livros, chaves ou peças de roupa.

Facilmente distraído por estímulos irrelevantes ou pensamentos não relacionados.

Esquece-se com frequência das atividades quotidianas, como trabalhos de casa ou tarefas domésticas.

Os sintomas do déficit de atenção não costumam ser evidentes até a criança ter entre oito e nove anos de idade, pois muitos deles são comuns em qualquer criança pequena.

Para ser considerada com TDAH a criança precisa ter pelo menos seis características de cada lista apresentada acima. Lembrando, que só especialista pode diagnosticar precisamente. Não podemos confundir hiperatividade ou demais transtornos com falta de limites. O tratamento inicial vem por meio de terapia comportamental, podendo ter adição de medicamentos de acordo com cada caso. Sugestões de trabalho: jogos com regras; brincadeiras de representar; uso de sucatas; massinhas; jogo com movimentos, etc.

A educação lúdica está distante da concepção ingênua de passatempo, brincadeira vulgar, diversão superficial".

(...) Educar ludicamente tem um significado muito profundo e está presente em todos os segmentos da vida. (Almeida, Paulo Nunes de,1995 p. 41).

Os jogos proporcionam a construção de regras, estabelece limites, ajuda a desenvolver e ampliar o conhecimento da linguagem escrita e oral. Contribui com a socialização dos pares, disseminação de valores, contextualização no tempo e no espaço, representação da realidade e imaginação, entre outras ações.

A ludicidade tem um papel muito importante no processo ensino-aprendizagem da criança, adolescente e inclusive na vida adulta. Aprender com prazer faz toda diferença nas etapas do desenvolvimento do indivíduo, cabe ao discente explorar essa estratégia de ensino.

O lúdico é um facilitador para muitos alunos que têm déficit de aprendizagem, que não conseguem decifrar o código linguístico, não sabem ler, escrever e muito menos interpretar textos. Cada um tem seu tempo para amadurecer, possuem habilidades diferentes, competências e tendências bem distintas, portanto é fundamental respeitar a individualidade desse alunado. Conhecer sua história de vida, um pouco da família, auxilia o docente a contribuir com o seu avanço progressivamente de forma produtiva e significativa. Leontiev apud Moura esclarece que:

O jogo, nesta visão da psicologia, permite a apreensão dos conteúdos porque coloca os sujeitos diante da impossibilidade de resolver, na prática, as suas necessidades psicológicas. O indivíduo, experimenta, assim, situações de faz-de-conta do jogo regrado pela lógica, vivenciada ou criada, para solucionar as impossibilidades de tornar realidade o seu desejo. (Moura, 2009, p. 80).

A necessidade de aprender, de ensinar faz parte do ser humano em todas as fases da vida, portanto o jogo estimula, aguça a curiosidade e promove a ânsia pela aprendizagem, lançando oportunidade para o diferente desenvolver suas habilidades e competências, permeia os saberes de forma

gradativa e importante durante o processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O educando com déficit intelectual precisa ser diagnosticado com prudência e responsabilidade, o papel do educador é imprescindível perante essa necessidade, muitas vezes, a família não percebe essa dificuldade e gera uma problemática na interpretação do comportamento dessa criança.

O processo de aprendizagem do educando com transtorno, se dá de forma diferenciada dentro do contexto escolar. Levando isso em consideração, o educador tem que desenvolver o seu papel de pesquisador e buscar soluções, adequar sua prática, aperfeiçoar a sua metodologia, sanar a dificuldade do alunado com essas características, mediante estratégias diferenciadas, trabalhar com jogos e brincadeiras é uma alternativa eficaz, que movimenta e desperta os saberes.

Proporcionar um ambiente alfabetizador, assegura um local acolhedor, prazeroso para desenvolver as atividades direcionadas pelo educador, lidar com as diferenças e saber respeitá-las faz parte do trabalho diário, realmente é desafiador, mas quando essa relação é pensada em todo ambiente institucional, quando todos da comunidade escolar mobilizam-se para esses fins, tornar-se possível galgar esses princípios.

É importante também, proporcionar encaminhamentos para especialistas que possam identificar os possíveis transtornos na aprendizagem das crianças, a escola tem um papel fundamental diante a essa necessidade, muitas famílias por falta de convênios médicos e tratamentos na rede pública são prejudicados perante a esses possíveis diagnósticos, tardando o desenvolvimento durante a infância e acarretando prejuízo na vida adulta.

Todo indivíduo está pronto para aprender, basta descobrir como ensiná-lo, embora a aprendizagem se manifeste de maneira diferente. O estar pronto para aprender não significa que o educador não encontrará barreiras, obstáculos, conhecer e respeitar as particularidades do aluno faz a diferença, talvez professor, você seja a única luz nesse processo para seu alunado.

Na mediação do conhecimento, um ilustre educador busca incessantemente, tirar da cartola todo dia, algo novo que os auxilie.

Em suma, ser mestre é rever constantemente a suas práxis, é refletir sobre a real necessidade do educando, proporcionar momentos que contribua na construção do conhecimento de maneira prazerosa, eficaz e significativa, tecendo aos poucos o desenvolvimento dos seus saberes, independentemente das condições intelectuais e psicológicas. Visando despertar nos seus discípulos a superação de si mesmo. Esse é o nosso legado “Ensinar os Diferentes”, porque essa é a essência humana, ser ímpar!

ANA CRISTINA DA SILVA COSTA

Graduação em Letras Português/Inglês pela Universidade Guarulhos (2002); Graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2008); Especialista em Ed. Especial pela Universidade Iguaçu (2006); Especialista em Docência do Ensino Superior, na área da Educação (2016); Especialista em Gestão Escolar, na área da Educação (2016); Especialista em Psicopedagogia Institucional na área da Educação (2018); Professor de Ensino Fundamental II e Ensino Médio - Língua Portuguesa - na EE. Prof. Rogério Levorin, Professora de Ed. Infantil e Ensino Fundamental I de Educação Básica - na EMEF CEU Pêra Marmelo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de – Ed. Lúdica: Técnicas e Jogos Pedagógicos. 8ª ed. São Paulo: Loyola, 1995.

BASSEDAS, Eulália. Intervenção educativa e diagnóstico psicopedagógico. São Paulo: Artmed, 1996.

COELHO, Maria Teresa. Problemas de aprendizagem. Editora Ática, 1999.

COLL, C. Aprendizagem escolar e construção de conhecimento. Porto Alegre, Artes Médicas, 1994.

COSENZA, Ramon. As neurociências e a Educação no século XXI. Fórum de Educação 2012.

DELORS, Jacques. Um tesouro a descobrir – Cap. 4 - O quatro pilares da Educação. Relatório para Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação no Século XXI. Brasília, 2010.

FERNÁNDEZ, Alicia. A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. POA: Artes Médicas, 1990

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura)

KISHIMOTO, Tizuko M. - Jogo, brinquedo, brincadeiras e educação – 6 ed – São Paulo: Cortez, 2002.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKY, L. S. et alii, Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo, Ícone, 1988.

LOPES, Maria da Glória – Jogos na

Educação: Criar, Fazer, jogar. 4 ed. ver. – São Paulo, Cortez, 2001.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de. A séria busca no jogo: do lúdico na matemática. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e educação. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

OSTROWER, F. Criatividade e processos de criação. Petrópolis, Vozes, 1984.

PIAGET, J. A formação do símbolo na criança. Tradução de A. Cabral e C. M. Oiticica. Rio de Janeiro, Zahar, 1971.

PICHON-RIVIÈRE, Enrique – Teoria do Vínculo. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

PICOLLI, LUCIANA; CAMINI, PATRICIA. Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade. Porto alegre: edelbra, 2012.egre: mediação, 2012.

SEVERINO. Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 23ª edição Revista e Ampliada. São Paulo. Cortez, 2007.

TORRES, R. & FERNÁNDEZ, Dislexia, Disortografia e disgrafia. McGraw- Hill de Portugal, 2002.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. Como aprender e ensinar competências. Porto Alegre: Artmed, 2010:180;188).

http://discalculia-lena.blogspot.com/2010/05/sugestoes-de-jogos-para-ajudar-na.html - Acesso em 14 Jan. 2019;

http://www.escolagames.com.br/jogos/formaPalavras/- Acesso em 14 Jan. 2019;

http://www.escolagames.com.br/jogos/pescaLetras/- Acesso em 14 Jan. 2019;

http://www.nossoclubinho.com.br/jogo-da-forca-ortografia-b-p/- Acesso em 14 Jan. 2019;

http://www.nossoclubinho.com.br/jogo-infantil-corrida-v-e-f/- Acesso em 14 Jan. 2019;

http://www.nossoclubinho.com.br/jogos-educativos-ditado/- Acesso em 14 Jan. 2019;

http://www.pedagogia.com.br/artigos/disortografia/?pagina=3- Acesso em 14 Jan. 2019;

https://saude.umcomo.com.br/artigo/quais-sao-os-jogos-para-tratar-a-dislalia-em-casa-8458.html- Acesso em 14 Jan. 2019;

O ENSINO FUNDAMENTAL E O USO DE TECNOLOGIA: MULTIMÍDIA EM SALA DE AULA

RESUMO: A escola contemporânea tem passado por uma série de transformações legais, políticas e sociais, e nesta nova realidade, as tecnologias de informação e multimídias compõem um contexto do qual os professores não podem fugir. Deste modo, o presente artigo trás como tema o uso das novas tecnologias em sala de aula como ferramenta de ensino. As crianças e adolescentes, contemporâneos são muito ligados a tecnologias da informação, internet, celulares, computadores etc., e assim as aulas com uso de multimídia podem ser um caminho interessante a ser percorrido. Para discorrer sobre o tema escolhido os seguintes objetivos foram propostos: apresentar as novas tecnologias da informação enquanto ferramentas de ensino, destacando o papel do uso da multimídia em sala de aula; discutir a importância de adotar metodologias inovadoras, que se coadunem ao contexto informatizado vivenciando pelas crianças e jovens contemporâneos; e evidenciar a importância e as mudanças pelas quais passou o ensino fundamental, discorrendo assim sobre a importância desta etapa educacional. A metodologia utilizada é a pesquisa bibliográfica. Evidenciam-se a importância dos docentes se adaptarem aos novos tempos, e buscarem formas pedagógicas eficientes e adequadas de inserir a tecnologia em sala de aula.

Palavras-chave: Ensino Fundamental; Docente; Tecnologia; Didática.

INTRODUÇÃO

Todas as modalidades da educação básica são de grande relevância para a formação humana. O ensino fundamental, composto pelas etapas I e II, é responsável tanto por receber a criança na escola, quando ela deixa o pré-escolar, quanto por prepara-la para a próxima etapa, munindo-a dos conhecimentos necessários paras adentrar o ensino médio. Deste modo, o presente artigo trás como tema o uso das novas tecnologias em sala de aula como ferramenta de ensino. As crianças e adolescentes contemporâneos são muito ligados a tecnologias da informação, internet, celulares, computadores etc., e assim as aulas com uso de multimídia podem ser um caminho interessante a ser percorrido.

Por muito tempo os professores seguiram métodos tradicionais, priorizando o saber metódico, quase mecânico, com uso de memorização, repetição e prática exaustiva de exercícios, não obstante, sabe-se atualmente que esta metodologia não supre mais as necessidades de aprendizado das crianças contemporâneas (AMAZONAS; FABIOLA; KULESZA, 2009). Neste contexto, as dificuldades e dúvidas vivenciadas pelos docentes da educação básica podem servir como um momento de inspiração, uma vez que muitas propostas educacionais inovadoras nascem em momentos de dificuldades, nos quais o anseio por propiciar uma melhor aprendizagem estimula o docente a ser criativo e buscar novas ferramentas pedagógicas (ANDRÉ, 2009).

O uso de tecnologias como aplicativos de celulares, computadores, tablets e outros dispositivos são um tema controverso, haja vistas que muitos professores defendem metodologias de ensino mais tradicionais e enxergam como empecilhos estes itens tecnológicos em sala de aula. A presente pesquisa, portanto, discute um tema de grande relevância para os profissionais da educação. O uso da tecnologia multimídia em sala de aula pode inspirar os docentes em sua prática diária e alcançar assim os próprios estudantes por meio de sua atuação, finalidade última e principal do processo de ensino.

A educação precisa adaptar-se aos novos tempos, os métodos de ensino precisam acompanhar as transformações sociais, políticas, culturais e tecnológicas. Caso isso não ocorra, o processo de ensino ficará defasado, prejudicando a aprendizagem. Neste contexto, o emprego de diversas estratégias de ensino, fazendo uso de múltiplas ferramentas pedagógicas é um ponto relevante a ser ressaltado. O professor precisa oportunizar ao aluno diversas formas de adquirir conhecimento, considerando o contexto do aluno, sua maneira subjetiva de interpretar os acontecimentos prévios e a forma como interpreta informações (BORDENAVE; PEREIRA, 2002).

É fundamental que os docentes tenham consciência da importância de seu papel:

Os docentes percebem, no decorrer do seu trabalho, que para o aluno adquirir o domínio de determinado conhecimento ele necessita um repertório de estratégias de aprendizagem. Isso significa que o professor

precisa estar ciente da importância que seu trabalho representa na aquisição de conhecimentos, no desenvolvimento social, afetivo e cognitivo dos alunos (MOREIRA, 2014, p.11).

Considerando a relevância do tema, foram definidos os seguintes objetivos: apresentar as novas tecnologias da informação enquanto ferramentas de ensino destacando o papel do uso da multimídia em sala de aula; discutir a importância de adotar metodologias inovadoras, que se coadunem ao contexto informatizado vivenciando pelas crianças e jovens contemporâneos; e evidenciar a importância e as mudanças pelas quais passou o ensino fundamental, discorrendo assim sobre a importância desta etapa educacional. Debater a educação é uma necessidade, falar sobre as etapas do ensino básico é imprescindível, visto que os professores e a instituição escolar guardam em suas mãos diariamente a responsabilidade pelo futuro de milhares de crianças e adolescentes.

O método escolhido é a pesquisa bibliográfica. Os autores são preferencialmente profissionais atuantes e pesquisadores da área da educação, e áreas afins, como sociologia, história e em alguns momentos, profissionais do direito, uma vez que a educação e a atuação docente são regidas por leis, sendo inevitável mencioná-las em algum momento. Pretende-se deste modo apresentar um panorama completo dos conceitos necessários à discussão do tema proposto. Ressalta-se, por fim, que as "[...] transformações no mundo moderno exigem cada vez mais do profissional docente, certas competências necessárias para se adaptar às mudanças, se autotransformar e assim, promover transformação no aluno" (GONÇALVES; ROCHAEL, 2015, p.03).

O NOVO ENSINO FUNDAMENTAL E O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

É difícil falar sobre o ensino fundamental e qualquer tópico que lhe toque sem mencionar a mudança do tempo de sua duração ocorrida nos últimos anos.

O prazo para obrigatoriedade da implantação do ensino fundamental de nove anos terminou em 2010. As transformações educacionais ainda são recentes, de forma que mudanças e adequações de conceitos e práticas nas instituições escolares foram e ainda são necessárias, especialmente no que concerne a alfabetização e letramento (ZANATTA; ZANOTELLI; PERETI, 2015). "O Ensino de Nove Anos, então, assegura um direito para todas as crianças de seis anos: seu ingresso na escola. O que pressupõe a garantia de que haverá escola para todas elas" (STURION, 2010, p.15).

É verdade que a proposta do ensino de nove anos além de considerar a temática da ampliação da duração do tempo escolar, também considerou a qualidade da educação, considerando a demanda pedagógica referente ao primeiro ano e todos os demais desta etapa (STURION, 2010). Todavia, os documentos preliminares, os quais orientaram sua implementação, guardavam em si muitas incoerências e inconsistências, sobretudo pelo fato de trazerem implícitas

toda uma gama de mudanças pedagógicas, organizacionais e estruturais que seriam pré-requisito para a alteração pretendida, mas sem mencionar de forma clara como isso deveria ser feito (MORO, 2009).

Mencionar o ensino de nove anos é sem dúvida essencial. Se antes os docentes já encontravam dificuldades em trabalhar diante do novo perfil das crianças e adolescentes do século XXI, agora estas dificuldades se acentuam, dada esta alteração. Os professores enfrentam durante todo o ensino fundamental o desafio de preparar os alunos para as representações culturais que marcam a sociedade contemporânea, alfabetizando-os não apenas para a escrita e leitura no papel, mas também para mídias digitais visuais, auditivas e até mesmo interativas, uma vez que todos esses elementos têm se tornado parte ativa da vida das crianças desde cedo (SOUSA, 2016).

Neste contexto:

Nos primeiros escolares são, portanto, adquiridos conhecimentos os quais serão necessários durante todas as etapas de ensino posteriores, não obstante sua relevância, muitas crianças passam por problemas de aprendizagem nessa fase: Observando os resultados do censo escolar disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), referentes ao ano 2012, percebeu-se que a reprovação no 3º ano do Ensino Fundamental é bastante alta se considerar que essas crianças estudaram dentro dessa nova estrutura curricular com três anos dedicados à alfabetização [...] um contingente significativo da população escolar, logo no início de sua trajetória na escola, está à margem do processo de apropriação da leitura e da escrita, assim como dos conhecimentos científicos indispensáveis para a continuidade dos estudos e para a participação ativa na sociedade atual (SCHMIDT; FURGHESTTI, 2016, p.224).

Assim, muitos alunos deixam o ensino fundamental I sem estarem realmente prontos para as exigências da etapa seguinte. É preciso ressaltar que ler e escrever de forma rudimentar não é o suficiente para ter sucesso na escola, tão pouco para uma participação ativa e crítica em uma sociedade pautada pela diversidade da informação e da comunicação em diferentes suportes tecnológicos que requerem apropriação da leitura e escrita para uso nas mais diferentes situações (SCHMIDT; FURGHESTTI, 2016).

Portanto, é necessário que tanto os docentes quanto as políticas públicas considerem a singularidade das crianças e adolescentes contemporâneos, entendendo a relevância do lúdico e da brincadeira para a produção cultural. Isso significa que as crianças devem ser atendidas nas suas necessidades e que em ambas as etapas os professores devem ser capazes de ver, entender e lidar com as crianças como crianças, e não apenas como alunos (KRAMER, 2006). É preciso considerar também a perspectiva docente, pois "as experiências, valores, interesses e histórias particulares de cada professor, pedagogo, coordenador ou diretor interfere na leitura que será feita de cada política, projeto ou programa educacional". (MORO, 2009, p.99).

A proposta de implantação do ensino fundamental de nove anos considerou diversos aspectos, determinando toda uma reformulação das escolas em termos de estrutura física, materiais de apoio pedagógico, equipamentos, número de professores e outros profissionais de apoio bem como a revisão do projeto politico pedagógico(GAGNO, et al., 2008). No entanto, muito embora todas essas adequações estejam previstas, quando se analisa o que as escolas brasileiras podem ofertar de fato às crianças, considerando a precariedade de verbas e estrutura inadequada de inúmeras instituições de ensino, percebe-se que muitas vezes os docentes precisam improvisar com o que tem, pois faltam material e profissionais de apoio, assim como reformas estruturais (CORREA, 2010).

Quando se analisa a questão de uma perspectiva histórica é nítido que o tempo de permanência das crianças e adolescentes nos bancos escolares tem se tornado cada vez maior (ZANATTA; ZANOTELLI; PERETI, 2015), além disso, em todas as reformas legais empreendidas o modo de agir do governo é semelhante, promulgam-se leis que alteram em muito toda estrutura pedagógica das instituições de ensino, se fornecem algumas escassas orientações para implementar as mudanças, mas a amplitude do problema é delegada diretamente as mãos dos professores, que precisam encontrar meios de solucionar a questão por si mesmos (ARANHA, 2009).

Para levar a cabo um empreendimento tão importante e amplo é necessária uma articulação entre as instanciais municipais, estudais e federal, um desafio que contempla muitas fases, necessidades e possibilidades, bem como um aprendizado docente constante por meio de uma formação continuada (KRAMER, 2010). Toda criança e adolescente tem direito a frequentar uma instituição de ensino preparada para lidar com suas necessidades, de forma que o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem é essencial (GAGNO et al., 2008).

No meio de tantas necessidades a serem atendidas no que tange a estrutura das escolas, mudanças didático-pedagógicas e formação docente adequada à nova realidade, é preciso lembrar ainda que tudo isso precisa ser feito sem deixar de oferecer um ensino de qualidade às crianças já inseridas neste contexto educacional (KRAMER, 2010). Além disso, muitos docentes não estudam e/ou não acompanham as políticas educacionais, e acabam deste modo tomando conhecimento das alterações por suas mantenedoras quando as mesmas já estão prestes a serem aplicadas ou já o foram (GAGNO et al., 2008).

Assim, percebe-se que o ensino fundamental é uma etapa educacional de grande relevância. Neste momento são aprendidos conhecimentos essenciais que acompanharão a criança pelo resto de sua jornada acadêmica bem como de sua vida. Considerando estes fatores, a tecnologia não pode ser excluída dos processos de ensino, uma vez que as velhas metodologias baseadas unicamente em giz e quadro negro já não chamam a atenção dos alunos.

TECNOLOGIAS EM SALA DE AULA

As tecnologias cotidianas como celulares, tablets, aparelhos portáteis de som e afins são frequentemente vistos de forma negativa pelo corpo docente das escolas, já que no entendimento docente, estas provocam distrações e desvios de comportamento em sala de aula e por isso frequentemente têm seu uso proibido (RAMOS, 2012). Entretanto o uso de tecnologias no ensino fundamental, assim como em outras modalidades educacionais pode ser muito útil, especialmente por estar em uma linguagem que os jovens já conhecem (MOREIRA, 2014).

Em primeiro lugar, é relevante que os profissionais da educação não tenham barreiras para utilizar a tecnologia. A resistência à inserção dos equipamentos tecnológicos em sala de aula serve meramente para atrasar o inevitável em uma sociedade tecnológica como a atual, em outras palavras, abraçar as novas tecnologias é essencial para que estas sejam incorporadas da melhor forma ao ambiente acadêmico, o que em sala de aula pode significar tanto um meio de atrair a atenção do aluno quanto uma forma de facilitar o trabalho do professor (RAMOS, 2012).

Neste contexto:

A sala de aula é um grande espaço de aprendizagem, professores buscam significar, tornando-o mais prazerosa e eficiente a aquisição de conhecimentos. Mas porque não ampliar este espaço? Com o uso das tecnologias podemos ampliar este espaço, conhecendo não apenas o pequeno mundo em que se vive, mas buscando novos conceitos, linguagens, expressões. Trazendo novas metodologias de ensino, as tecnologias oferecem ferramentas que geram maneiras diferentes de ensinar. O uso das tecnologias assume uma função importante na educação, sendo necessária também uma análise dessa nova ferramenta de ensino com planejamento e controle (OTTO, 2016, p.06).

No ensino fundamental o uso das multimídias tem que ser feito com consciência, em suma, com um planejamento pedagógico que considere a faixa etária e o contexto dos educandos, assim como as disposições da legislação educacional sobre o assunto (OTTO, 2016). Constata-se, portanto, a necessidade de aplicar não apenas as tecnologias já atualmente utilizadas, tais como aparelhos de televisão, DVD, Data-Show e etc., mas também avaliar modalidades de uso de celulares e tablets entre outros aparelhos, em aula. Neste contexto, a utilização didática da tecnologia ganha ênfase, transmutando o que era anteriormente distração, em ferramenta de estudo, tais como são os lápis, borracha, canetas e cadernos do próprio material escolar (RAMOS, 2012).

Afinal:

A educação em suas relações com a Tecnologia pressupõe uma rediscussão de seus fundamentos em termos de desenvolvimento curricular e formação de professores, assim como a exploração de novas formas de incrementar o processo ensino-aprendizagem. (CARVALHO, KRUGER, BASTOS, 2000, p. 15).

As tecnologias estão presentes desde

muito cedo na vida das crianças da atualidade:

O mundo é apresentado a criança, ela aprende a se informar, a conhecer os outros e a si mesma. A integração das tecnologias é prazerosa e sedutora, mas deve ser observada de perto pelos seus responsáveis. As tecnologias desenvolvem formas sofisticadas de comunicação e opera imediatamente com o sensível, o concreto, a imagem em movimento. O olho nunca consegue captar toda informação, então o essencial é escolhido para dar sentido ao caos e organizar a multiplicidade de sensações e dados. É importante na aprendizagem integrar as tecnologias digitais da comunicação e informação: as audiovisuais, lúdicas, textuais, musicais. As tecnologias a um primeiro momento são utilizadas de forma separada, hoje as integrações multifuncionais significam o processo de ensino aprendizagem. A televisão, o vídeo, o computador, a internet, resinificam a educação. A escola deve dar oportunidade e conhecimento para as crianças, integradas as tecnologias na aprendizagem (OTTO, 2016, p.08).

No mundo moderno, a simples restrição de seu uso não se demonstra viável, consistindo até em um atraso diante dos avanços tecnológicos constantes (MENESES, 2003). O uso de aplicativos educativos, por exemplo, pode ensinar de forma atrativa e interativa os alunos. A utilização da internet também pode ser amplamente aplicada nas mais variadas disciplinas: pode-se pedir aos alunos que assistam a um vídeo de danças típicas africanas em uma aula de história, ou de reações químicas que não seriam possíveis de realizar em laboratório, ou mesmo pedir as mais variadas pesquisas utilizando a rede.

O professor agora tem uma carta na manga para fazer com que suas aulas sejam atrativas, dinâmicas e facilitadoras. A instituição de ensino precisa compreender que os alunos já estão imersos em tecnologia em seu cotidiano e o contexto educacional não pode ficar estanque disso, precisa acompanhar as transformações que ocorrem dentro da sociedade e afetam também o contexto sócio educacional, advindo pela utilização dos celulares pelos alunos. (BALDO; AHLERT, 2017, p.5)

As mudanças informáticas pelas quais a sociedade tem passado dificilmente irão retroceder, no cenário mais provável o uso da tecnologia irá crescer em todos os setores da vida humana, tornando parte indissociável de um novo modo de vida que já em está em construção (OTTO, 2016). Ainda de acordo com a autora citada, valendo-se destas observações conclui-se que a escola precisa fazer o seu papel e adaptar-se, não apenas utilizando as novas tecnologias, mas ensinando os jovens a acessarem e construírem o próprio conhecimento com seu auxílio.

A velocidade com que circulam informações e conhecimentos na contemporaneidade é única, e para alguns, assustadora. As novas tecnologias expandem horizontes, permitem o acesso online a milhares de dados em minutos ou até segundos, e tudo que é necessário para isso é um celular (NEPOMUCENO; BRIDI, 2010). A criança que chega ao ensino fundamental já está familiarizada com diversos tipos de mídias,

desde áudios até aplicativos interativos (OTTO, 2016).

A educação e a tecnologia precisam caminhar juntas, pois esta já é uma realidade social:

A educação é a base da formação humana. São utilizados vários instrumentos durante todo o processo de construção de conhecimento do mundo em que vivemos, pensando na formação de cidadãos efetivamente agentes de transformações. A presença das tecnologias de informação e comunicação é cada vez mais notória. As grandes mudanças que vem ocorrendo com a educação, estão de certo modo ligadas às transformações tecnológicas. Contudo a educação não acompanha o avanço tão rápido das tecnologias, mas vem incorporando cada vez com mais evidência (OTTO, 2016, p.09).

Os professores sabem, e não é difícil observar isso na prática, as crianças e adolescentes contemporâneos são profundamente ligados às novas tecnologias, e com frequência fazem uso do celular em sala de aula, na maioria das vezes contra a vontade docente, que vê o uso do aparelho como um problema, ao invés de enxerga-lo como um recurso de ensino (RAMOS, 2012). Então, fica o questionamento sobre porque não aproveitar este conhecimento dos alunos.

É preciso que os professores reconheçam a importância das tecnologias para chamar a atenção dos alunos, de forma a atrair a atenção dos mesmos, coibindo assim a dispersão de atenção dos estudantes. Tratando-se do ensino fundamental, elaborar apresentações de slides com combinações simples de cores, por exemplo, é um modo inteligente de atrair olhares, mas ao trabalhar com as cores é importante ser cuidadoso, pois misturar diversos tons pode causar confusão. O professor precisa, portanto, saber como criar apresentações que despertem o aluno para a aula e tornem o processo de ensino mais fácil (OTTO, 2016).

Os vídeos também são recursos interessantes, contanto que usados com propósitos certos. Neste contexto, a exibição de trechos de filmes ou gravações que mostrem na prática o assunto sobre o qual o professor está discorrendo é extremamente útil, já para assuntos que sejam essencialmente teóricos, use imagens fixas, pois as chances de deixar os educandos cansados serão bem menores com essa abordagem (OTTO, 2016).

Não se pode culpar as crianças e adolescentes por terem mais interesse pelos aplicativos e possibilidades de uso do celular e outras tecnologias, quando a sua frente esta um quadro negro com giz e um professor que parou no tempo, fazendo uso de velhas metodologias que aos olhos dos jovens são enfadonhas e até mesmo atrasadas, já que em alguns minutos eles podem ter acesso os conteúdos ministrados em aula com alguns cliques em buscadores (RAMOS, 2012).

Isso não significa que a escola e o professor não sejam necessários, mas sim que é o momento de uma renovação e da inovação, criando metodologias que incluam as novas tecnologias e estimulem no educando a vontade de aprender e estudar (MATOS; PEDRO, 2015). É preciso que os docentes adquiram o entendimento de que a

aprendizagem dificilmente ocorre dissociada das práticas sociais:

Nessa perspectiva, a aprendizagem é entendida como uma parte integrante das práticas sociais. [...] Numa comunidade de prática, a base comum que os participantes partilham é a sua prática. Quando surge necessidade e interesse, os membros da comunidade trocam histórias acerca dos acontecimentos de que são parte, ajudam-se uns aos outros a fazer sentido delas e assim atribuem sentido às suas experiências. Ao participar nesses processos dialógicos, os membros aperfeiçoam as suas compreensões, partilham o que descobriram e as suas intuições e, em geral, fortalecem a sua eficiência (MATOS; PEDRO, 2015, p.17).

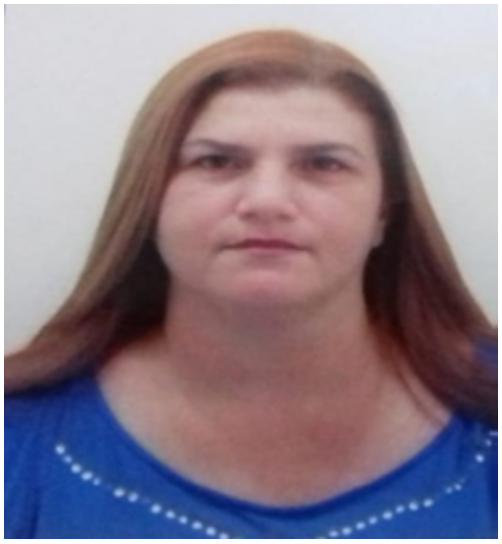
A escola é uma comunidade composta pelos professores, alunos e funcionários que a integram, além dos pais, responsáveis e outros membros da sociedade na qual a escola se insere. Mesmo na comunidade escolar, as novas tecnologias são parte indissociável do modo de vida, usadas para trabalho, lazer e estudo, a internet e seus dispositivos de acesso já se tornaram até mesmo uma necessidade na sociedade contemporânea (MATOS; PEDRO, 2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ser professor no ensino fundamental contemporâneo é assumir um desafio diário de trabalhar com jovens atentos, ligados na internet e nas tecnologias da informação. O tempo no qual o docente era a autoridade máxima do saber já passou, hoje qualquer informação passada em sala de aula pode ser confirmada ou refutada em segundos por meio de um dispositivo com acesso à rede.

Isto não deve ser motivo para desanimar os professores, mas sim um chamado para formularem novas estratégias de ensino, com metodologias contextualizadas segundo a realidade tecnológica vivida pelos alunos. Como todas as demais instituições sociais a escola também precisa adequar-se aos novos tempos, e os professores não podem ficar para trás.

As tecnologias são uma realidade presente na vida das crianças e adolescentes desde cedo, deste modo, elas acompanham os indivíduos por toda sua vida, e estão presentes com eles no ambiente escolar. Diante desta realidade o professor precisa estar pronto para ser dinâmico, usar recursos multimídias e criar estratégias pedagógicas adequadas para integrar as tecnologias em sala de aula.



SILVIA LEITE

Graduação em Pedagogia pela Faculdade UNIBAN (2001); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I – Ciclo Básico – na EMEF Alferes Tiradentes.

REFERÊNCIAS

AMAZONAS, I; FABIOLA, A; KULESZA, M. Aplicação de novas metodologias no ensino da Matemática. Recife: Universidade Federal Rural de Pernambuco, 2009. Disponível em: <http://www.eventosufrpe.com.br/jepex2009/cd/resumos/R1303-1.pdf>. Acesso em 09 Jan. 2019.

ANDRÉ, N. Reaprender a aprender a ensinar a matemática. Campo Mourão: Artigo apresentado à SEED (Secretaria de Estado e Educação) como parte da exigência do Programa Educacional – PDE, área de concentração Matemática, 2009, 33p. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2332-8.pdf>. Acesso em 09 Jan. 2019.

ARANHA, M. L. A. História da educação e da pedagogia. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2009.

BALDO, A. P. V; AHLERT, E. M. Uso de tecnologias digitais: relato de experiência do uso de aplicativo móvel como auxílio no processo ensino e aprendizagem de anatomia humana. UNIVATES, 2017. Disponível em: <https://www.univates.br/bdu/m/10737/2029/1/2017AnaPaulaVendruscoloBaldo.pdf>. Acesso em 09 Jan. 2019.

BORDENAVE, J. D; PEREIRA, A. M. Estratégias de ensino-aprendizagem. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CARVALHO, M. G.; BASTOS, J. A. S. L., KRUGER, E. L. A. Apropriação do conhecimento tecnológico. CEEFET-PR, 2000.

CORREA, B. C. Ensino fundamental de nove anos: velhos e novos problemas? Brasília: Revista Retratos da Escola, jul/dez 2010. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/download/89/312>. Acesso em 09 Jan. 2019.

GAGNO, R. C. et al. Ensino fundamental de nove anos: como se deu a Implantação nas escolas da rede municipal de ensino de Curitiba. Universidade Tuiuti do Paraná, 2008. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/228_823.pdf>. Acesso em 09 Jan. 2019.

GONÇALVES, R. M. G; ROCHAEL, M. C. N. A importância da didática para a formação docente no ensino superior. Itajubá: Centro Universitário de Itajubá, 2015. Disponível em: <http://www.fepi.br/revista/index.php/revista/article/viewFile/253/142>. Acesso em 09 Jan. 2019.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. Campinas: Educação Social, out/2006, p.797-818. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a09v2796>. Acesso em 09 Jan. 2019.

KRAMER, S. Alfabetização, Leitura e Escrita: formação de professores em curso. São Paulo: Ática, 2010.

MATOS, J. F; PEDRO, N. S. G. Salas de aula do futuro: novos designs, ferramentas e pedagogias. In: RIBAS, A. S. et al. O saber da ação pedagógica em práticas de ensino inovadoras. III Seminário Nacional Investigando Práticas de Ensino em Sala de Aula, Editora Positivo, out/2015. Disponível em: <http://www.editorapositivo.com.br/snipe/wp-content/uploads/sites/9/2017/07/atas_digitais_sc3a3o-paulo-_2015-ilovepdf-compressed.pdf>. Acesso em 09 Jan. 2019.

MENEZES, E. P. Novas tecnologias: repercussões no tempo e no espaço da educação a distância. 2003. Disponível em: < http://www.abed.org.br/seminario2003/texto07.htm>. Acesso em 09 Jan. 2019.

MOREIRA, A. E. C. Relações entre as estratégias de ensino do professor, com as estratégias de aprendizagem e a motivação para aprender de alunos do ensino fundamental 1. Londrina: Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Londrina, 2014. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/mestredu/images/stories/downloads/dissertacoes/2014/2014_-_MOREIRA_Ana_Elisa_Costa.pdf>. Acesso em 09 Jan. 2019.

MORO, C. S. Ensino fundamental de nove anos: o que dizem as professoras do 1° ano. Curitiba: Tese em Educação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, na

Linha de Pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, do Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná, 2009, 317p.

NEPOMUCENO, C. P; BRIDI, J. C. A. O papel das escolas e dos professores na educação de crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem. Campo Largo: RECE – Revista Eletrônica de Ciências da Educação, jul/2010. Disponível em: <https://www.google.com.br/l?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=5&ved=2ahUKEwihisXflL7fAhWDCpAKHcioAm8QFjAEegQIAhAC&url=http%3A%2F%2Fwww.s..%2Findex.%2Farticle%2Fdownloa-sg=AOvVaw0mnsiH0CCSNoTZdNNh4T-u>. Acesso em 09 Jan. 2019.

OTTO, P. A. A importância do uso das tecnologias em sala de aula nas séries iniciais do ensino fundamental I. Monografia em Educação na Cultura Digital, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/168858/TCC_otto.pdf?sequence=1>. Acesso em 09 Jan. 2019.

RAMOS, M. R. V. O uso de tecnologias em sala de aula. Revista Eletrônica LENPES-PIBID de Ciências Sociais – UEL, jul/dez 2012. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/lenpes-pibid/pages/arquivos/2%20Edicao/MARCIO%20RAMOS%20-%20ORIENT%20PROF%20ANGELA.pdf>. Acesso em 09 Jan. 2019.

SCHMIDT, L. L; FURGHESTTI, M. L. S. A lei nº 11.274/2006 e sua implicação na prática cotidiana das classes de alfabetização. Florianópolis: Perspectiva, jan/abr 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/2175-795X.2016v34n1p223/31948>. Acesso em 09 Jan. 2019.

SOUZA, M. F. M. A utilização da internet como ferramenta de contribuição para aprendizagem na escola pública e privada em Campina Grande-PB. Lisboa: Dissertação de Mestrado. Educação. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, 2016. Disponível em: <http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/7338/Dissertação_Fátima.pdf?sequence=1>. Acesso em 09 Jan. 2019.

STURION, F. O ensino fundamental de nove anos: o que revelam os professores em seus discursos. Piracicaba – SP: Dissertação de Mestrado. Educação. UNIMEP, 2010. Disponível em: <https://docplayer.com.br/143567-O-ensino-fundamental-de-nove-anos-o-que-revelam-professores-em-seus-discursos.html>. Acesso em 09 Jan. 2019.

ZANATA, L. A. A; ZANOTELLI, P.M; PERETTI, T. O ensino fundamental de nove anos e os processos de alfabetização e letramento. REI – Revista de Educação do Ideau, jan/jul 2015. Disponível em: <https://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/248_1.pdf>. Acesso em 09 Jan. 2019.

O MOVIMENTO E SUA CONTRIBUIÇÃO NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO DAS CRIANÇAS

RESUMO: Diante das mudanças da sociedade a escola tem um grande desafio a percorrer para cumprir seu papel social de construir o conhecimento com as crianças de forma significativa para que esse saber seja utilizado com competências futuramente pelos indivíduos de forma crítica e reflexiva. Para alcançar esse objetivo várias formas didáticas e métodos são empregados. As crianças utilizam o movimento como significado de expressão, emoção e sentimentos, constituindo a primeira forma de linguagem que permite a criança agir, interagir e significar suas ações no contexto social em que vive. E este artigo tem a intensão de buscar na literatura argumentos que justifique a importância do uso de atividades com movimentos na construção do aprendizado.

Palavras-chave: Movimento; Educação; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Historicamente o homem foi visto como fragmentado, corpo e mente, corpo e alma. No século XX inicia-se uma mudança de se pensar o homem fracionado, um pensamento que entrelaça o cognitivo com o motor, dando espaço para intencionalidade e significação do movimento. (FURTADO, 1998). O presente artigo discuti alguns achados na literatura referentes a contribuição do movimento na aquisição do aprendizado em diversos aspectos como a leitura, a escrita e a motricidade das crianças nas séries iniciais. Wallon (1995), relata que após o desenvolvimento das praxias despertam o início da dimensão cognitiva do movimento. O aperfeiçoamento de habilidades motoras é importantíssimo nos anos pré-escolares e escolares das crianças, este fator estando prejudicado pode se surgir sentimentos de inadequação social e educacional. (FURTADO, 1998). Sendo estes, e vários outros achados a base que justifica a importância de se estudar cada vez mais meios reais para fazer que as crianças se encantem com o aprender. E educação ainda não consegue atingir de forma competente as necessidades de cada aluno, e esse é um longo caminho a ser trilhado.

O objetivo deste estudo é encontrar base científica que justifique a importância do movimento para o desenvolvimento cognitivo. Tal objetivo foi escolhido com a esperança de deixar claro que o ensino baseado em atividades relacionadas ao brincar, jogar, ou seja, tudo relacionado ao movimento, mas de forma pedagógica, para as crianças do infantil e séries iniciais do fundamental I são essenciais para despertar e conduzir a curiosidade das crianças para o aprender.

A metodologia empregada nesse estudo será a revisão da literatura, bibliográfica, através de livros, artigos científicos, mestrados e doutorados, que deem suporte para esclarecer e atingir o objetivo (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013).

O artigo se constitui de alguns tópicos como o aprendizado com base no movimento, a psicomotricidade no processo de alfabetização e da escrita, e a educação física no processo de aprendizagem. Todos estes itens tem a finalidade de trazer bases teóricas capazes de elucidar o movimento como forma de promover o aprendizado.

O APRENDIZADO COM BASE NO MOVIMENTO

A educação vem buscando cada vez mais metodologias, didáticas e recursos para proporcionar aos alunos um aprendizado significativo. Dentre essas buscas para conseguir encantar as crianças para o aprender, o movimento através das brincadeiras e jogos podem ser um caminho a ser explorado.

Para Colevati e colaboradores (2009):

A criança utiliza-se da linguagem para expressar seus sentimentos, seus valores e sua personalidade e o movimento como significado de expressão, emoção e sentimentos constitui na primeira forma de

linguagem que permite à criança agir e atuar no meio em que vive (COLEVATI et al. 2009. p. 5).

O ensino-aprendizagem é um processo que depende das habilidades cognitivas, afetivas e motoras por parte das crianças, e os estudos psicopedagógicos vem contribuindo para elucidar este campo.

Ambrósio (2011), cita a psicomotricidade:

Originalmente a psicomotricidade foi associada à concepção neurofisiológica com base nos estudos da psiquiatria infantil. Esse foco foi se alterando, a psicomotricidade passou a ser também do interesse da psicologia, da pedagogia e da educação física. Abria-se, então, um espaço para que a psicomotricidade fosse discutida no processo ensino-aprendizagem (AMBRÓSIO, 2011, p. 2).

Porém, para que a criança aprenda, algumas funções orgânicas como o sistema nervoso precisam se desenvolver.

O sistema nervoso coordena e controla todas as atividades do organismo, desde as contrações musculares até mesmo a velocidade de secreção das glândulas endócrinas. Integra sensações e ideias, opera os fenômenos de consciência, interpreta os estímulos advindos da superfície do corpo, das vísceras e de todas as funções orgânicas. Ele recebe milhares de informações vindas dos diversos órgãos sensoriais e é responsável pelas respostas adequadas a cada um destes estímulos. Muitas dessas informações são selecionadas e as vezes eliminadas pelo cérebro como não significativas. Por exemplo: pode-se não tomar conhecimento da pressão do corpo quando se deita, do contato do corpo com as roupas, da visão de algum objeto em sala de aula, de um barulho constante. Muitas vezes essas informações se tornam irrelevantes (OLIVEIRA, 1992, p. 13).

Oliveira (1992) relaciona uma série de estruturas que necessitarão ser desenvolvidas para que a criança evolua nos aspectos de aprendizagem como o sistema nervoso, o córtex cerebral, os receptores exteroceptivos (pele, retina, ouvido interno, olfato, paladar), receptores proprioceptivos (músculos, tendões e articulações) e interoceptivos (vísceras), a bainha de mielina (revestimento responsável pela velocidade na condução das informações nas fibras nervosas), as sinapses (um maior número de sinapses é o que condiciona uma aprendizagem no sentido neurológico). Todas essas estruturas se desenvolvendo possibilitam a maturação, sendo essa, essencial para o desenvolvimento da aprendizagem.

Lourenço citado por Oliveira (1992), salienta que essa maturação pode possibilitar enormes diferenças de uma criança para outra.

A aprendizagem supõe um mínimo de maturidade de onde possa partir qualquer que seja o comportamento considerado. Para que o exercício de uma atividade complexa como a leitura possa integrar-se, exiger-se-á determinado nível de maturidade anterior. Sem ele, será inútil iniciar a aprendizagem (FILHO, 1964 apud OLIVEIRA, 1992. p. 19).

Ainda sobre a maturidade, Brandão (1984) complementa:

A aprendizagem não poderá proporcionar um desenvolvimento superior à capacidade

de organização das estruturas do sistema nervoso do indivíduo. Uma criança não poderá aprender das experiências vividas, conhecimentos para os quais não tenha adquirido, ainda, uma suficiente maturidade. A maturidade é, no entanto, dependente, em patê, do que foi herdado, e em parte, do que foi adquirido pelas experiências vividas. (BRANDÂO, 1984 apud OLIVEIRA, 1992. p. 20).

Wallon (1995, p. 69), ressalta que o movimento tem um papel importante na afetividade e na cognição, além da motricidade. Ele deixa claro em sua perspectiva a motricidade expressiva levando em consideração a dimensão afetiva do movimento.

Cezar (2012) com base em Piaget, descreve a importância do período sensório-motor e da motricidade antes da aquisição da linguagem influenciando diretamente no desenvolvimento da inteligência. Cezar ainda busca em Wallon a importância da ação motora, no qual complementa que a ação motora regula o aparecimento e o desenvolvimento das formações mentais.

Estudos vem mostrando que o movimento pode proporcionar ao aluno um aprendizado significativo, já que, por meio do movimento se entrelaçam as habilidades cognitivas, afetivas e motoras. Oliveira (2010) ressalta:

Oliveira afirma que o desenvolvimento psicomotor adequado proporciona desempenho escolar satisfatório e levanta questões sobre alguma dificuldade que são encontradas em sala de aula. A autora considera que, muitas vezes, por desconhecer o elo entre o desenvolvimento psicomotor e a aprendizagem, o professor encaminha, desnecessariamente, os alunos a especialistas, e chama a atenção para o fato de que os professores deveriam esgotar os recursos pedagógicos dentro do ambiente escolar, antes de encaminhar o aluno a médicos, psicólogos, pedagogos, fonoaudiólogos. Cada aluno apresenta um tempo próprio para a maturação do desenvolvimento psicomotor, que certamente pode influenciar a aprendizagem de cada um (OLIVEIRA, 2010 apud AMBRÓSIO, 2011. p. 2).

Para que o movimento possa se desenvolver progressivamente alguns aspectos necessitam de atenção, como aqueles citados por Le Boulch (1987), e que nos dá grande contribuição referente ao desenvolvimento da imagem do corpo e estruturação espaço-temporal da criança:

Até os dois anos e meio, o espaço da criança é um espaço vivido dentro do qual ela se ajusta desenvolvendo suas praxias. Sendo a praxias um conjunto de movimentos coordenados em função de um objetivo a ser atingido. Entre os 3 e os 6 anos, a criança chaga à representação dos elementos do espaço, descobrindo formas e dimensões. No final do período pré-escolar, a evolução da relação corpo-espaço resulta numa organização egocêntrica do universo. A criança descobriu sua dominância, verbalizou-a e chaga assim a um corpo orientado que lhe servirá de padrão para situar os objetivos colocados no espaço circundante. A orientação dos objetos faz-se, então, em função da posição atual do corpo da criança. Esta primeira estabilização perceptiva, possibilitada pelo desempenho da função de interiorização, é o trampolim

indispensável sem o qual a estruturação do espaço não pode efetuar-se (LE BOULCH, 1987. p 18).

O movimento é citado Matos e Neira (2005) no artigo de Guirra e Prodócimo (2010), como:

É a forma de expressão mais utilizada por essa faixa etária, o espaço entre a emoção e a ação é menor quanto mais jovem for a criança. O movimento permite que as crianças arrisquem, experimentem, acertem e errem, pela atividade prática, sem que isso provoque constrangimento, mas desenvolva nas crianças uma percepção dos recursos corporais de que dispõe (MATTOS; NEIRA, 2005 apud GUIRRA; PRODÓCIMO, 2010. p.709).

O aprendizado com base no movimento vem sendo discutido em vários artigos, mestrados e doutorados, mostrando seu potencial para desenvolver formas, meios, métodos, para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem dos educandos.

PSICOMOTRICIDADE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E ESCRITA

Na escola a busca incessante para tornar as crianças competentes leitoras e escritoras, parece se basear nos métodos historicamente utilizados. A leitura e a escrita representam competências indispensáveis para a integração do indivíduo ao meio social, fazendo com que esse conhecimento ultrapassa os limites da escola (CEZAR et al, 2007).

Vários estudos como de Oliveira (1992), Furtado (1998), Gomes (1998) e Fávero (2004), relataram a relação entre a psicomotricidade, a alfabetização, o desempenho em leitura e escrita e em aritmética. Todos esses estudos demonstraram resultados positivos nos aspectos motores e cognitivos (AMBRÓSIO, 2011. p. 3).

Colevati e colaboradores (2009), citam:

Atualmente, pesquisas demostram a relação entre o desenvolvimento psicomotor e a aprendizagem da escrita, sendo que, o primeiro auxilia no desenvolvimento do segundo. Portanto, o desenvolvimento psicomotor não se restringe somente ao aspecto motor, mas também é um suporte para a aprendizagem da escrita. (COLEVATI et al, 2009. p 4).

Autores como Lofiego (1995), citado por Fávero e Calsa (2003), consideram a psicomotricidade como um que vai auxiliar no desenvolvimento integral da criança:

Na opinião de Lofiego (1995), o desenvolvimento psicomotor, caracteriza-se por uma maturação que integra o movimento, o ritmo, a construção espacial, o reconhecimento dos objetos, das posições, a imagem do nosso corpo e a palavra (atividade verbo-motriz) (FÁVERO; CALSA, 2003. p.1).

O movimento e sua relação com aquisição da escrita parece estar bem evidenciada na comunidade científica. Fonseca (1995) citado por Colevati e colaboradores explanam:

Os estudos das praxias finas utilizadas na escrita, demonstram as múltiplas relações existentes entre os domínios do comportamento cognitivo e do comportamento motor de crianças com dificuldade de aprendizagem, principalmente

nas relações encontradas entre os problemas de escrita e aspectos motores como equilíbrio estático, lateralidade, noção de corpo, estrutura espacial e planificação motora (FURTADO, 1995 apud COLEVATI et al, 2009. p 4).

A cada momento que procuramos basear o movimento como forma de promover o aprendizado, encontramos algumas importantes bases como a de Cunha (1990) e Oliveira (1992), ambos citados por Fávero e Calsa (2003), divulgando seus estudos voltados para o movimento, a leitura e escrita:

Estudos anteriores realizados por Cunha (1990) atestam para a importância do desenvolvimento psicomotor e cognitivo. A autora constatou que o desenvolvimento psicomotor é de grande importância para o aprendizado da leitura e escrita e que as crianças com nível superior de desenvolvimento conceitual e psicomotor são as que apresentam os melhores resultados escolares. Ainda sobre este aspecto, Oliveira (1992) realizou um trabalho de reeducação psicomotora com vinte e seis crianças, com idade entre sete e onze anos que apresentavam dificuldades de aprendizagem. Os resultados obtidos mostraram que a maioria delas obteve melhoria no desempenho escolar (FÁVERO E CALSA, 2003. p.114).

A psicomotricidade pode ser um grande campo a ser estudado pelos professores para aprimorar as formas de ensinar, uma vez acredito que uma criança quando estimulada de forma prazerosa pode se tornar um indivíduo competente socialmente, ou seja, um cidadão que vai buscas ser crítico e reflexivo ao longo de sua vida.

A EDUCAÇÃO FÍSICA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Historicamente a educação física foi reportada ao mero fazer, ou seja, o movimento com fim nele mesmo. Com o avanço dos estudos na área de educação física vem se mudando este cenário. Colevati e colaboradores (2009) ressaltam:

Pode-se verificar que a Educação Física que até pouco tempo, priorizava o ser humano somente nos aspectos biofisiológicos limitando assim sua capacidade de desenvolvimento integral, a partir da psicomotricidade, modifica este pensamento limitado para uma visão ampla, ou seja, analisa o homem em seu contexto social, histórico e cultural. Desta forma, pode-se dizer que a psicomotricidade é a relação da ação motora com aspectos afetivos, cognitivos e sociais. Esta nova visão transforma este pensamento e analisa o homem numa relação entre pensamento e ação, englobando funções neurofisiológicas e psíquicas e criando uma relação entre a ação motora e os aspectos afetivos, cognitivos e sociais (COLEVATI et al, 2009. p 3).

Parece, portanto, que a educação física, como área de conhecimento específica do desenvolvimento integral dos alunos por meio do movimento humano, tem uma função essencial no ensino infantil e séries iniciais do ensino fundamental, podendo ter ação preventiva de vários problemas de concentração, reconhecimento de palavras,

confusão de letras e sílabas e outras dificuldades relacionadas à alfabetização (COLEVATI et al, 2009. p. 5).

Mas antes de continuar o assunto da educação física citarei uma análise feita por Brasileiro (2010) em seu artigo de revisão, algo que considerei real e atual, ou seja, isso acontece mesmo. Em um diálogo entre alunos podemos observar:

- Você vai à escola hoje?
- Sim vou, por quê? Você não vai?
- Não sei, hoje tem aula de arte.
- E eu, que tenho de fazer educação física!

Arte e educação física na escola, percursos parecidos, histórias similares de inserção na escola, compreensões aproximadas por parte de alunos e professores. É aula? Tem aula? Faz aula? Essas áreas de conhecimento, consideradas uns "patinhos feios" na escola, continuam vivendo dias de muitas explicações, dias em que dizer "somos componentes curriculares" ainda significa justificar qual o papel das mesmas na formação dos alunos/as. Nossas áreas de conhecimento têm em comum lidar com o corpo em sua expressão menos reconhecida, para além da expressão oral e escrita, nisso que se expressa/vive corporalmente. É preciso fazer, experimentar, tocar, sentir, apreciar para então apreender (BRASILEIRO, 2010. p.1).

Educação física e artes, representam áreas de conhecimento consideradas específicas dentro da escola, mas essa especificidade acaba por ser tratada como hora desconectada do aprender, algo que dificulta muito o trabalho integrado com as demais áreas de conhecimento, ou seja, e escola deve para com esse fracionamento das áreas, possibilitando um trabalho conjunto que possa proporcionar que as crianças um conhecimento do todo.

Fávero e Calsa (2003), citando Furtado (1998) e Nina (1999), salienta bases importantes e concretas do movimento em prol da leitura e escrita:

Ao ingressar na escola como professora de educação física infantil, passei a me interessar pelos benefícios da prática da atividade física como forma de favorecer à aprendizagem escolar e auxiliar as dificuldades. Nas leituras que realizei encontrei vários estudos que relacionavam o desenvolvimento psicomotor à aprendizagem escolar. Furtado (1998), estabeleceu relações entre o desempenho psicomotor e a aprendizagem da leitura e escrita, e os resultados do seu trabalho demonstram que ao provocar o aumento do potencial psicomotor da criança, amplia-se também as condições básicas para as aprendizagens escolares. Os resultados de um estudo realizado por Nina (1999), sobre a organização percepto-motora e o aprendizado da leitura e escrita em classes de alfabetização, apontam para a necessidade de, desde o ensino pré-escolar, serem oferecidas atividades motoras direcionadas para o fortalecimento e consolidação das funções psicomotoras, fundamentais para o êxito das atividades de leitura e escrita (FÁVERO; CALSA, 2003. p.114).

Contudo, a educação física em seu percurso na escola foi baseado nos esporte, tidos como uma linha desenvolvimentista. Nos dias atuais possuímos linhas pedagógicas da educação física que defendem os jogos

como recurso apropriado na escola. Le Boulch (1987), salienta bem a concepção do esporte:

A educação física tradicional e a atual concepção da formação pelo esporte centram a atenção na finalidade prática do movimento e no rendimento gestual. Esta preocupação, justificada pela necessidade de domínio do real e pela busca da eficácia, corre, no entanto, o risco de resultar numa concepção de um "corpo instrumento", que conduz diretamente ao adestramento. É a crítica que fazemos as séries de progressões feitas, concebidas com a finalidade de fazer a criança adquirir as habilidades técnicas (LE BOULCH, 1987. p.302).

Nesta visão, o movimento tem fim nele mesmo, sem significado. No jogo as crianças podem participar da construção do jogo e das regras.

Os jogos são atividades ricas em situações imprevistas, às quais o indivíduo tem de responder prontamente assumindo responsabilidades e riscos. O comportamento dos jogadores é determinado pela interligação complexa de vários fatores de natureza psíquica, física, tática e técnica. Os jogadores devem resolver situações que exijam elevada adaptabilidade, ou seja, a capacidade de elaborar e operar respostas às situações aleatórias e diversificadas que ocorrem no jogo, o que supõe o trabalho em equipe para alcançar a vitória ou conquistar os objetivos (D'ANGELO et al, 2005. p.13).

Os jogos como instrumento pedagógico pode ser um importante recurso para os professores, visto que, mediante eles podem-se desenvolver diversos aspectos como valores humano, amizade, cooperação, solidariedade, respeito, a integração com o meio ambiente, a construção de regras, normas e atitudes e entre outras.

Porém nem sempre a escola tem essa visão, algo bem interessante foi citado por Guirra e Prodócimo (2010), que desde o infantil já é feito a divisão das áreas de conhecimento, artes, matemática, português e educação física, e detalhe o momento fora da sala é tratado como "descanso", possibilitando com que a criança já diferencie teoria e prática, ou atividade de sala mais importante e de quadra de menor peso. Ressaltam que não se pode diferenciar momentos específicos na educação infantil, por exemplo, o brincar do aprender, já que os dois andam juntos como mediadores do aprender.

Com base nos jogos, D'Angelo e colaboradores (2005) nos trazem uma interpretação exclusivamente do jogo como instrumento pedagógico:

O jogo para a criança, não é uma atividade do passado ou do futuro, mas do presente, do agora, da realidade criada por suas características. Os autores concordam que o jogo é fator de desenvolvimento do ser humano, um meio de interação entre os participantes, no qual a criança expressa seus comportamentos e valores. Para participar e ser aceita no grupo, a criança deve adotar o comportamento, as atitudes e as normas instituídas pela mini-sociedade formada em torno da prática do jogo, potencializando, assim, o desenvolvimento da socialização (D'ANGELO et al, 2005. p.13).

A educação física ainda tem um grande desafio a trilhar na educação, a começar pelo

fracionamento das áreas de conhecimento, em que a educação física é vista como o mero fazer, desconectado do aprender.

Outro ponto importante é a formação do professor de educação física que consiga ter base pedagógica para conjuntamente elaborar com os demais professores o planejamento na perspectiva do ensino do ser integral.

Enfim, o jogo, como citado anteriormente, parece ser um excelente recurso pedagógico a ser utilizado por todos os professores, criando possibilidades para um aprendizado integral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do pesquisado podemos salientar que o movimento no processo de ensino – aprendizagem da criança é fundamental. Muitas vezes na escola esse aspecto não é tratado de forma cuidadosa. Pensar que as brincadeiras, os jogos e a gestualidade não são essenciais para o desenvolvimento do indivíduo pode ser um equívoco. D'Angelo e colaboradores (2005), reflete sobre o jogo como o momento em que a criança amplia as oportunidades de desenvolvimento psicomotor, cognitivo e sócio-afetivo.

Com todas essas referências sobre o movimento, será que o entendimento por parte dos demais professores sobre a importância do movimento poderá ajudar a educação alcançar seus objetivos de desenvolver cidadãos críticos, participativos e cientes de seu papel na sociedade, visando a torná-la mais justa e democrática?

Este tema merece mais atenção por parte da comunidade científica, e este assunto necessita permear mais as escolas. Finalizo esse texto trazendo uma ideia do professor João Batista Freire, quando ele comenta mais ou menos assim: só por curiosidade qualquer dia, meçam o espaço destinado a cada aluno na sala, uma mesinha com uma cadeira na frente, na qual senta-se o aluno, aproximadamente meio metro quadrado de movimentação possível. É pouco? O pior é que, nesse cubículo, vivemos nove anos de ensino fundamental e três de ensino médio. Multiplicando quatro horas de aulas por dia durante duzentos dias letivos por ano, teremos algumas horas imobilização.

É necessário ler os movimentos das crianças para interpretarmos aquilo que elas têm de mais fantástico, a gana por aprender.

UIRÁ DE SIQUEIRA FARIAS

Graduado em Bacharel em Educação Física pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul (2009) e em Licenciatura em Educação Física pela Faculdade Diadema (2008). Possui Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2013). Pós-Graduação Lato Sensu em Exercício Físico Aplicado à Reabilitação Cardíaca e a Grupos Especiais, pela Universidade Gama Filho - SP (2011). Pós-Graduação em Educação Física Escolar na Universidade Estácio de Sá (2015). Atua a nove anos na área da Educação Física Escolar no ensino infantil, fundamental, médio e EJA. É professor concursado nas redes Municipais de São Paulo (capital) e de Santo André - SP. E-mail: uirasiqueira@yahoo.com.br

REFERÊNCIAS

AMBRÓSIO, Marcela Fernanda de Souza. A psicomotricidade e alfabetização de alunos do 2ºano do ensino fundamental. Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação. Dissertação de Mestrado. 2011.

BRASILEIRO, Lívia Tenorio. Educação Física e Arte: reflexões acerca de suas origens na escola. Departamento de Educação Física da Universidade Estadual da Paraíba. Motriz, Rio Claro, v.16 n.3 p.742-750, jul./set. 2010.

CEZAR, Kelly Priscilla Lóddo; PEREIRA, Lilian Alves; FRANÇA, Fabiane Freire e CALSA, Geiva Carolina. Uma Proposta de Intervenção Psicopedagógica Envolvendo Atividades Psicomotoras na Prevenção de Dificuldade em Escrita.
http://www.profala.com/arteducesp150.htm. Acesso em 17 de Jan. 2019.

COLEVATI, Claudioni Aparecido; PINHO, Ednaldo Donizete; SORROCHE, Eduardo Manzano. O corpo em movimento: Uma relação entre a psicomotricidade e a aprendizagem da escrita. UNIMEP - Piracicaba. Lins – SP, 2009

D'ANGELO, Fábio; COSTA, Caio Martins; JÚNIOR, Ambleto Ardigó e JÚNIOR, Adriano J. Rossetto. Jogos Educativos: Estrutura e organização da prática. Editora Forte. 2ªEdição. 2005.

FÁVERO, Maria Teresa Martins e CALSA,

Geiva Carolina. As razões do corpo: Psicomotricidade e disgrafia. I Encontro Paranaense de Psicopedagogia – ABPppr. Nov. 2003.

FURTADO, Valéria Queiroz. Relação entre desempenho psicomotor e aprendizagem da leitura e escrita. Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação. Dissertação de Mestrado. 1998.

GUIRRA, Frederico Jorge Saad e PRODÓCIMO, Elaine. Trabalho corporal na educação infantil: afinal, quem deve realizá-lo? Motriz, Rio Claro, v.16, n.3, p.708-713, jul./set. 2010.

FREIRE, João Batista. Fundamentos do jogo. Acesso em 11 de Jan. de 2019. Disponível em: https://docplayer.com.br/12233604-Fundamentos-do-jogo-joao-batista-freire.html#show_full_text

LE BOULCHE, Jean. Educação Psicomotora: A psicocinética na idade escolar. Tradução: Jeni Wolff. – Porto Alegre: Artmed. 1987.

OLIVEIRA, Gislene de Campos. Psicomotricidade: Um estudo em escolares com dificuldades em leitura e escrita. Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação. Tese de Doutorado. 1992.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Maria Del Pilar Baptista; Metodologia de Pesquisa. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

WALLON, Henri. Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. In: GALVÃO, Izabel. 9° ed., Petrópolis: Vozes, 1995.

A EDUCAÇÃO BRASILEIRA EM SEUS DIFERENTES CONTEXTOS SOCIAIS

RESUMO: Esta pesquisa busca analisar o papel da educação brasileira no processo de ensino e aprendizagem em diferentes contextos sociais, enfocando a inclusão como tema central desta pesquisa. Uma vez, que não existem caminhos prontos, considera- se esta discussão fundamental para o surgimento de novas perspectivas do ensino no Brasil, provocando e suscitando a discussão sobre os diferentes atores envolvidos neste processo, que fazem ou não parte do ambiente escolar. A história da educação no Brasil desde o seu descobrimento e o surgimento das organizações sociais, são fundamentais para compreender qual a relação da qualidade do ensino, do acolhimento aos estudantes e as ferramentas utilizadas pelas escolas para garantir que a inclusão em seus diferentes aspectos, seja garantida em sua totalidade a quem se fizer necessário. Buscando refletir qual o papel da escola como facilitadora do processo de desenvolvimento integral das crianças e adolescentes brasileiros.

Palavras-chave: Aprendizagem, Psicopedagogia, Educação, Instituições Sociais, Escola.

INTRODUÇÃO

O presente artigo visa apresentar sobre o ponto de vista teórico, as perspectivas da educação no Brasil e seus entraves acerca das diferentes estruturas socioeconômicas dos estudantes brasileiros bem como o papel das instituições de ensino e sociais.

Primeiramente, faz-se necessário compreender a trajetória da história da educação e quais os fatos mais relevantes que servem ainda de base para a educação no Brasil.

Compreender também o surgimento das organizações sociais no Brasil e suas contribuições na educação e na sociedade em geral.

Como as instituições de ensino lidam com os diferentes contextos e alunos no ambiente escolar? Quais as contribuições das instituições sociais no sucesso escolar dos estudantes? É possível promover a igualdade dentro das escolas? Como incluir e promover a aprendizagem dos estudantes com diferentes necessidades?

Estas indagações serão norteadoras para a reflexão e motivação desta pesquisa.

Observa-se que os alunos de classes sociais menos favorecidas do ponto de vista econômico, possuem maior dificuldade em seu processo de aprendizado escolar, acreditando que esta defasagem é resultado de uma condição social que impossibilita o estudante de aprender em virtude das privações a que são submetidos economicamente e não apenas como falta de oportunidade de crescimento cultural, relacionando todo e qualquer fracasso escolar á condição social dos estudantes (WEISS, 2008).

Se fizermos um histórico sobre a educação, veremos que as condições sociais são fatores predominantes para um desempenho considerado adequado na sociedade, em que o conhecimento desde a antiguidade é difundido apenas para as classes dominantes. Deste modo a historia da educação já é marcada pela exclusão e separação de classes (Bossa,2000.)

Esta pesquisa não pretende encontrar soluções para os problemas de aprendizagem e inclusão social no Brasil , mas, compreender e suscitar tentativas de reflexões pertinentes à educação e os problemas que cercam a maioria dos estudantes de escolas públicas, que podem estar relacionados ou não as condições socioeconômicas, as deficiências, definição de gênero, raça etc. dos alunos com dificuldades em seu processo de ensino e aprendizagem. Refletindo se realmente estas questões o impedem de aprender, e como as instituições sociais atuam neste cenário educacional como um apoio aos estudantes e suas famílias.

EDUCAÇÃO E HISTÓRIA

Quandofalamos em educação e suas heranças, podemos destacar o Egito como precursor das raízes da cultura e civilização humana. Sendo esta educação voltada para preceitos morais, religiosos ou para as instruções que eram passadas de pai para filho ou de um mestre escriba para seu

discípulo (MANACORDA, 2002).

Ao longo da história da humanidade, a educação sofreu alterações e influencias dos povos antigos, deixando em evidência a supremacia da classe dominante.

Nas comunidades tribais as crianças aprendem por intermédio de um adulto, preparando-se para ser uma imitação daqueles com quem convive, imitando os gestos dos adultos nas atividades diárias e nas cerimônias dos rituais. Nas tribos nômades ou até aquelas já sedentarizadas, ocupando-se com a caça, a pesca, o pastoreio ou agricultura, as crianças aprendem "para a vida e por meio da vida", sem que alguém esteja especialmente destinado para a tarefa de ensinar, não há concepção de infância nem tão pouco preocupação com a educação (ARANHA, 1996).

As sociedades tradicionalistas, por serem conservadoras, pretendem perpetuar os costumes e evitar a transgressão das normas. Daí o caráter religioso dos compromissos impostos e nunca discutidos. Enquanto nas sociedades tribais o saber é difuso, acessível a qualquer membro, nas civilizações orientais, ao se criarem segmentos privilegiadas, a população, composta por lavradores, comerciantes e artesãos, não tem direitos políticos nem acesso ao saber da classe dominante (ARANHA, p.33, 1996).

Nas civilizações orientais, a educação não tinha propriamente uma proposta pedagógica, com objetivos de ensinar conteúdos programáticos e conhecimentos específicos numa perspectiva educacional visando à aquisição de uma estrutura cognitiva, mas, de caráter religioso, voltado para normas de conduta, e para a moralidade dentro da religião e dos ensinamentos dos livros sagrados (ARANHA, 1996). "Ainda nas civilizações orientais, surge "o dualismo escolar, que destina um tipo de ensino para o povo e outro para os filhos dos funcionários". A grande massa é excluída da escola e restringida á educação familiar normal (ARANHA, p. 34, 1996)".

Na antiguidade, não havia professores, e as pessoas ensinavam umas as outras os seus próprios conhecimentos adquiridos ao longo da vida, passando de geração para geração, e o conhecimento nunca se renovava por completo, apenas era absorvido e difundido sob outro ponto de vista. E nós "estamos tão acostumados com a escola, que ás vezes até parece estranho saber que esta instituição não existiu sempre, em todas as sociedades (ARANHA, p.26,1996)".

Em Roma a educação inicial baseava-se na educação familiar, em que, as famílias assumiam a educação dos filhos e os pais ensinavam mais do que costumes e tradições, dispensando a educação pública.

Todavia, aos poucos surgiram as escolas para crianças até 12 anos de idade elementares para ensinar a ler, escrever e contar, e as escolas dos programáticos para adolescentes de 12 á 16 anos, nesta, estudavam astronomia, aritmética, geografia, clássicos gregos. Com este contexto surge a escola superior, voltada para a aristocracia e dela usufruíam apenas os jovens de elite que ocupariam futuramente cargos importantes (ARANHA, 1996).

Percebe-se, que a educação a contar ainda na antiguidade, exprime a fragmentação

entre as diferentes classes sociais e o acesso à educação de forma não igualitária.

Educação Brasileira em seus diferentes contextos

A educação do Brasil, desde os tempos mais remotos nunca foi considerada prioridade para o governo desde seu descobrimento e sua colonização. Ao descobrir esta terra, Portugal preocupou-se em enviar exploradores ávidos com sede de riqueza para descobrir minas de ouro e produzir fortuna para a burguesia portuguesa. A ideia de formar pessoas ou construir uma nação, com suas potencialidades e estruturas eficazes e capazes de criar uma cultura própria, estava longe de ser uma prioridade para nossos colonizadores (RIBEIRO, 1988).

Percebe-se, por estes poucos fatos, que a organização escolar no Brasil-Colônia, está como não poderia deixar de ser, estritamente vinculada a política colonizadora dos portugueses. Antes disso, em decorrência do estágio primitivo em que se encontravam as populações indígenas, a educação não chegara a se escolarizar. A participação direta da criança nas diferentes atividades tribais era quase que suficiente para a formação necessária quando atingisse a idade adulta (RIBEIRO, 2007 p.18)

Com a chegada dos jesuítas ao Brasil e em uma época de escravidão dos negros e índios, a educação neste século não poderia ser de outra maneira, ou seja, totalmente regida pela classe dominante e com interesses articulados entre as atividades metropolitanas e coloniais, e neste modelo de educação é que os índios foram catequizados na fé católica, tendo seus preceitos éticos e religiosos ignorados, e esta conversão para o catolicismo seria benéfica ao processo colonizador de extração de riqueza visando o lucro para os portugueses (RIEIRO, 1998).

De acordo com as diretrizes do Regimento ditado por D. João III (17-12-1548) tinha como foco principal explicitamente a catequese e a instrução dos indígenas.

Todavia os jesuítas recebiam subsídios do Estado Português, e deveriam (como únicos educadores existentes na época) formar sacerdotes para a catequese. Desta forma foi criado pelo Padre Manoel da Nóbrega um plano educacional com diferentes vertentes para atender as demandas vigentes: mamelucos, órfãos,filhos dos colonos brancos dos povoados, filhos dos principais caciques da terra.

Este plano contemplava o estudo da escrita, canto orfeônico, leitura, música instrumental e português (RIBEIRO, 1998).

Não demorou e o plano de Nóbrega passou por diversos contratempos, sendo rejeitado até mesmo pela Companhia de Jesus que organizou um Ratio Studiorum que trata-se de um conjunto de normas e regras para as escolas jesuíticas embasada na doutrina da fé católica, não permitindo outros ensinamentos que não levassem a Cristo (CESÁRIO, 2007.)

Já no século XVII, Marquês de Pombal reformulou novamente a Educação no Brasil substituindo o modelo jesuítico de ensino, a partir deste século, criam-se as aulas régias ou avulsas de latim, grego, filosofia e retórica. Marquês de Pombal criou a figura do diretor, aquele que “fiscalizava a ação educativa” e o papel dos professores. “Na prática, isso

significou o surgimento de uma organização de ensino público propriamente dito, não mais aquele financiado pelo estado, mas que formava o indivíduo para a igreja, e sim o financiado pelo e para o Estado (RIBEIRO, p. 34, 1998)".

Em 1808, com a chegada da família Real ao Brasil, a educação passa por reformulações, D. João VI, ordena o deslocamento para o Brasil de artistas franceses de diversos segmentos: escultores, pintores gravadores e arquitetos, para das civilidade a cidade do Rio de Janeiro e difundir o gosto pela arte e pela indústria (Cesário apud MORAES 1998).

É em razão da defesa militar que são criadas, em 1808 a Academia Real da Marinha e, em 1810, a Academia real Militar [...] a fim de que atendesse a formação de oficias engenheiros civis e militares. Em 1808 é criado o curso de cirurgia (Bahia), que se instalou no Hospital Militar, e os cursos de cirurgia e anatomia, no Rio. No ano seguinte, nesta mesma cidade, organiza-se o de medicina. Todos esses visam atender a formação de médicos e cirurgiões para o Exercito e a Marinha (RIBEIRO, 1998. p. 40).

No reinado de D. João, foram criados cursos superiores com enfoque na formação apenas de uma parcela da população, ou seja: a nobreza. Visando o preparo de pessoal mais especializado para atuar no governo e agir sobre a classe dominada (RIBEIRO, 1998.).

O cenário atual que temos de educação, de pedagogia e de métodos de ensino e aprendizagem é herdado da antiguidade clássica (Greco-Romana), a linguagem, as metodologias e os ambientes educacionais igualam-se muito a este período, tomemos como referencia a Paidéia em que iniciou-se uma concepção relacionada á educação de crianças de forma integral e "com o tempo o sentido do conceito se amplia para designar toda teoria sobre educação. Ao os gregos, que ao discutir os fins da Paidéia, esboçam as primeiras linhas conscientes da ação Pedagógica" (ARANHA, 1996. p. 41).

A educação no Brasil passou por vários momentos a partir da era imperial aos dias atuais, com reformulações, criações de leis que aparentemente trouxeram mudanças ao nosso sistema educacional.

A datar de 1930 e 1937, mesmo com o cenário político em grandes mudanças, não houve avanços nas políticas educacionais, destacando-se nesta época apenas a IV Conferência Nacional de Educação (1931). Esta conferência desponta a divisão entre as diferentes concepções de educação vigentes, ou seja, "Católicos" (idealizado por Fernando de Azevedo, que visavam a educação para elite) e liberais com uma visão democrática e igualitária com os paradigmas defendidos por Anísio Teixeira.

A constituição de 1946 foi um divisor de águas para a educação, com a regulamentação do ensino primário e o ensino normal com o então Ministro Raul Leitão da cunha.

Ainda em 1962 é criado o Pano Nacional de Educação e o programa Nacional de Alfabetização, pelo Ministério da Educação e Cultura, inspirado no Método Paulo Freire. Em 1964, um golpe militar aborta todas as iniciativas de se revolucionar a educação brasileira, sob o pretexto de que as propostas eram "comunizantes e subversivas" (Rollemberg, Santos, Alves e Lima, 2012,

p.188)

A educação no Brasil, desde sua "criação" ainda hoje, no século XXI, carrega em si marcas do passado, as classes dominantes ainda são a maioria em relação ao acesso ao conhecimento, e continua com sua dominação política, social, moral e intelectual sobre aqueles que estão a mercê da educação que sobra, sem qualificação ou investimento (CESÁRIO, 2007).

O entendimento e discussões da escola como um espaço democrático e instrumento de Inclusão Social ocorreu a partir dos anos 80 com o surgimento de diretrizes e organizações sociais, com o objetivo inicial de enfrentamento da pobreza.

Sendo assim, a escola por sua vez, deveria ser um espaço de promoção e inclusão social, com a igualdade de direitos, igualitária e com um sistema de ensino com qualidade.

A escola tem o poder de remediar problemas causados pela exclusão e diferenças de gênero, raça, cultura, deficiências, intolerância religiosa dentre outros, adotando medidas de formação, de informação e compensatórias.

Existem diferentes documentos para fundamentar as questões ligadas ao acesso escolar, ao ensino e á integração social de forma igualitária. Entretanto, o que vemos atualmente é um cenário cada vez mais opressor, resultando em grande evasão escolar. Uma vez que o estudante (pertencente ao que chamamos erroneamente de minorias), não encontra "seus pares" e/ou é excluído, este abandona a escola.

De acordo com Luz 2007,

A educação escolar é um espaço privilegiado para transformação social. Através da escola, os sujeitos, principalmente os excluídos, podem ter acesso ao conhecimento. E, conhecendo podem intervir e transformar a sua realidade. Mas este processo só acontecerá se as mesmas condições e a mesma qualidade educativa se der a todos de forma igualitária. Ou seja, não tendo uma educação diferenciada para os "ricos" e para os "pobres (p.2)

Segundo o Relatório da UNESCO de Jacques Delors (1998), o acesso á educação é fundamental, pois a pior das exclusões é resultante da ignorância (Teixeira apud Delors 2005, p.10)

Todavia, não podemos atribuir somente à escola a função de resolver todos os problemas sociais e de exclusão que ocorrem em nosso país, é dever do poder público promover discussões que fomentem este problema, criar leis, garantir oportunidade igualitária para todos os cidadãos.

A escola por si só com suas limitações e precariedades, com uma realidade limitada e distante de modelo ideal de formação, jamais irá solucionar todos os problemas oriundos desde o descobrimento.

As discussões sobre inclusão, levam a reflexões difusas de responsabilidades: cabe à escola criar espaços de inclusão, de escuta, de acessibilidade, de acolhimento, de formação, etc. Por outro lado é dever do Estado o acesso a uma educação de qualidade, garantindo que todas as ações relacionadas pela escola sejam de fato promotoras de igualdade.

Enfim, ao analisarmos a política de inclusão escolar como política pública setorizada no campo da educação, podemos encontrar evidências suficientes para prever seu fracasso. Ao contextualizarmos essa política educacional no conjunto de outras políticas públicas, também setorizadas, para combater a lógica da exclusão social, a probabilidade de insucesso amplia-se consideravelmente, pois não há como construir uma escola inclusiva num país com tamanha desigualdade, fruto de uma das piores sistemáticas de distribuição de renda do planeta. (Mendes, 2006, p.401)

A quem cabe esta mudança e quebra de paradigma? A escola, ao poder público, aos cidadãos?

Quão complexo é o estado da educação em nosso país.

Instituições sociais e escola: uma parceria que pode dar certo

No Brasil, podemos datar a partir da década de 70, o surgimento de movimentos sociais com mais engajamento dos cidadãos e intensificação da indignação com o cenário político e social vigente.

Nesta época, formam-se diferentes movimentos sociais, assumindo suas identidades e promovendo diferentes discussões nos ambitos políticos e sociais.

O período da Ditadura Militar com todas as suas repressões, foi um período que despontou a organização da sociedade civil em representatividade social e política.

Sobretudo, as universidades tornaram-se berço das organizações sociais, fundadas pelos estudantes, com pensamentos mais críticos em meio à realidade da época, mobilizando-se para o enfrentamento do atual governo ditatorial.

Sendo assim, as instituições sociais com suas missões voltadas para a emancipação da sociedade e pautadas em princípios éticos e na garantia de direitos, podem provocar mudanças significativas em um indivíduo (DRUCKER, 1997).

O papel das intuições sociais na sociedade é de promover a igualdade, a liberdade, ajustar as diferenças, democratizar o país, distribuir o poder.

Quando o Estado falha, a sociedade se organiza e de certo modo, realiza as funções do poder público. Desta forma, a sociedade ganha mais liberdade, mais acesso, mais progresso.

Uma das premissas básicas a respeito dos movimentos sociais é: são fontes de inovação e matrizes geradoras de saberes. Entretanto, não se trata de um processo isolado, mas de caráter político-social. Por isso, para analisar esses saberes, deve-se buscar as redes de articulações que os movimentos estabelecem na prática cotidiana e indagar sobre a conjuntura política, econômica e sociocultural do país quando as articulações acontecem. Essas redes são essenciais para compreender os fatores que geram as aprendizagens e os valores da cultura política que vão sendo construídos no processo interativo.(Gohn, 2011 p. 333)

A escola constitui-se em uma organização sistêmica aberta, conjunto de elementos, que interagem e se influenciam mutuamente, conjunto esse relacionado, na forma de troca de influências, ao meio em que se insere, sendo a educação neste contexto, um norteador, diferenciador e selecionador, uma

vez que trabalha com a heterogeneidade alcançando diferentes atores (LUZ, 2007).

Na educação não formal, "existe a intencionalidade de dados sueitos em criar ou buscar determinadas qualidades e/ou objetivos (Ibid), voltadas sempre para a cidadania, suscitando a criatividade humana. Abrangente a educação não formal pode se desenvolver em seis diferentes dimensões, propiciando aprendizagem política, aprendizagem de habilidades ou potencialidades para o trabalho, aprendizagem de práticas comunitárias, aprendizagem de conteúdos da própria escolarização formal, bem como pode promover educação para a mídia e educação para a vida, como arte do bem viver (CESARIO apud GOHN, 2001 p.99).

Nesta perspectiva, o trabalho das instituições sociais, são pautados para além dos interesses pessoais e isto reflete na qualidade do trabalho, uma vez que os profissionais que ali se encontram, lutam por um mundo melhor, acolhem os excluídos, tem satisfação em servir e trabalham com o individuo em sua totalidade, despertando talentos, pensando primeiramente no ser humano e depois no ser aprendiz (DRUCKER,1997).

Uma boa escola deveria ser estimulante para o aprender, por essa razão concordamos que a função básica dos profissionais da área da educação deveria: "melhorar as condições de ensino para o crescimento constante do processo de ensino-aprendizagem e assim, prevenir dificuldades na produção escolar"; "fornecer meios, dentro da escola, para que o aluno possa superar dificuldades na busca de conhecimentos anteriores ao seu ingresso na escola"; "atenuar, ou no mínimo contribuir para não agravar, os problemas de aprendizagem nascidos ao longo da história pessoal do aluno e de sua família" (WEISS, 2008,p. 26).

Desta forma, a escola e a instituições tem papéis complementares, como promotores de uma sociedade democrática e inclusiva, com acesso á uma educação de qualidade e garantia de direitos por todos os cidadãos em suas diferentes peculiaridades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscando refletir sobre o real papel da educação e da inclusão social em diferentes contextos, pudemos fazer uma breve viagem no tempo e descobrir que infelizmente ainda hoje, temos um modelo de educação muito similar á educação no período colonial, em que, as escolas eram para poucos, e estes poucos futuramente dominariam os demais, através da atuação no governo.

Ora, hoje, o cenário ainda não se modificou muito, os pobres continuam dominados e a educação de qualidade não chega nas periferias.

A inclusão em seus diferentes contextos (identidade de gênero, socioeconômicas , religiosos, da pessoa com deficiência etc.), não está de fato contemplada em sua totalidade pelas escolas brasileiras. Há neste cenário, um despreparo generalizado por parte do Poder Público, das escolas, dos profissionais e da sociedade.

A inclusão ocorre de maneira superficial, ou apenas é parte de documentos e relatórios

nem sempre seguidos com seriedade.

Todavia, felizmente, em virtude da inquietação de alguns, surgem as instituições sociais preocupadas com a cidadania, com o acesso e garantia de direitos, e passam a fomentar a busca pelo conhecimento por intermédio de uma educação não formal, mas, libertadora.

Acostumamo-nos a pensar nas crianças e adolescentes apenas como alunos e alunas, participantes de um processo com começo, meio e fim. A educação necessita de refletir que anterior ao aluno, existe a pessoa, uma história, uma família...

O papel dos professores, deve conduzir o aluno a uma emancipação, uma liberdade de escolha que possibilite aflorar talentos, concomitantemente ao aprendizado formal.

É relevante lembrar, que os ambientes ao quais os estudantes estão inseridos, seja a família, a escola ou a instituição social (cada um em sua particularidade), são responsáveis e determinantes no processo de construção de conhecimento, identidade, moralidade, dentre outros.

Um ser humano integro, seguro, equilibrado e bom, é o reflexo de uma criança que pode experimentar a aventura de aprender com dignidade e qualidade.

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 Fundamenta I na Prefeitura de São Paulo.

REFERÊNCIAS

ARANHA; M. L. de Arruda. História da Educação. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 1996.

CESÁRIO, João Batista. Psicopedagogia e Inclusão Social: Intervenção Psicopedagógica com crianças em situação de risco. Campinas: Pontifícia Universidade Católica, 2007. Disponível em: http://200.18.252.57/services/monografias/Joao%20Batista%20Cesario.pdf Acesso em 17 dezembro 2018.

DELORS, Jacques. Educação, um tesouro a descobrir. Brasília; UNESCO, São Paulo: Cortez, 1998.

DRUCKER, Peter Ferdinand. Administração de Organizações sem fins lucrativos: Princípios e práticas. 4.ed. São Paulo: Pioneira, 1997.

LUZ, Aline Souza. Escola de qualidade: Olhares sobre a formação de professores. Rio Grande do Sul:UFRGS, 2007. Disponível em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/15.pdf Acesso em: 08 agosto 2018.

MANACORDA, Mario Aliguiero. História da educação: da antiguidade aos nossos dias.,10º ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. Historia da educação brasileira: a organização escolar. 20º ed. Campinas: Autores Associados, 2007. http://books.google.com.PA7&dq=história+da+educação+no+brasil Acesso em 12 novembro 2108.

WEISS, Maria Lucia Lemme. Psicopedagogia Clinica: uma visão diagnostica dos problemas de aprendizagem escolar.13º ed. rev. E amp. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA INFÂNCIA

RESUMO: A brincadeira faz parte do universo infantil e deve ser encarada como parte importante do desenvolvimento infantil, sua importância está em vários aspectos, tanto motores quanto psicológicos, além da interação e do jogo simbólico. A educação infantil é a fase em que melhor se trabalha o brincar como parte integrante do currículo escolar, porém é necessário uma conscientização sobre o aluno com quem estamos lidando e a fase de desenvolvimento em que se encontra e ao que parece, em virtude das cobranças feitas, já no início do ensino fundamental, a brincadeira acaba sendo vista como perda de tempo, quando na verdade, ela poderia ser usada como uma grande aliada no trabalho em sala de aula. Precisamos nos conscientizar de que criança estamos falando e que a infância não termina aos seis anos e o quanto a brincadeira é importante nas relações pessoais e nos aprendizados.

Palavras-chave: Brincar; Infância; Desenvolvimento; Interação.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo, mostrar a importância da brincadeira na infância, para um bom desenvolvimento da criança.

O brincar na primeira infância, desenvolve a coordenação psicomotora da criança, de uma forma em que a criança aprenda, sem sentir-se entediada, e curtindo a infância, como deve ser.

O brincar também tem papel fundamental no desenvolvimento do jogo simbólico, aproximando a criança das vivências de seu meio social, porque "se o jogo simbólico é uma forma de pensamento que assimila o real ao eu, ele pode preencher todas as funções particulares possíveis, do mesmo modo que o pensamento interior do adulto pode servir tanto para purgar, liquidar, compensar quanto para preparar, desabrochar ou o que se queira." (PIAGET, 1964, p.201)

Na segunda fase da infância, o brincar auxilia a criança no desenvolvimento da imaginação, com criação de histórias, desenhos e etc.

Comprovada por psicólogos e pediatras, o brincar se torna imprescindível para um desenvolvimento saudável das crianças. É importante o professor conhecer essas brincadeiras, para auxiliar a criança em seu desenvolvimento.

DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR DA CRIANÇA

Durante a primeira infância (cinco primeiros anos), a criança tem uma explosão de desenvolvimento, que começa quando a ela passa a criar a arcada dentária, engatinhar, andar, falar e etc., é nessa mesma fase na qual a criança desenvolve a psicomotricidade. Aproximadamente, a partir dos quatro meses de idade, a criança já começa a pegar coisas com as mãos, e mesmo não tendo firmeza, elas insistem. Deixar brinquedos perto da criança nessa fase, especialmente brinquedos que chamem sua atenção, para que ela possa instigar-se a pegar o brinquedo e fortalecer as mãos e o pegar objetos.

Aproximadamente, a partir dos 7 meses, a criança começa a engatinhar, e durante essa fase, é importante dar a criança, brinquedos que ela possa arrastar pelo chão ao passo que engatinha, para que desenvolva a coordenação motora, e tenha noção de como carregar um objeto, ao passo que engatinha. Brinquedos de encaixar uns nos outros (monta-monta) e de formas geométricas, são essenciais nessa fase, para estimular o raciocínio lógico da criança, fazendo com que ela aprenda, e se divirta ao mesmo tempo.

Ao se aproximar do primeiro ano de vida, ou até mesmo após o primeiro ano de vida, é a fase em que a criança começa a andar, a brincadeira com bola, por exemplo, estimula a criança a brincar em equipe (uma vez que vai chutar para um colega, ou até mesmo para os pais), e também a se equilibrar ao passo que tem um brinquedo nos pés.

A partir dos dois anos de vida, é importante dar bolas (menores, que sejam fáceis de rolar com as mãos), para que a criança desenvolva a coordenação motora, a concentração e até mesmo a paciência.

Para Le Boulch (1986), a educação psicomotora coloca em evidência uma

prevenção das dificuldades pedagógicas, importando-se com uma educação de um corpo que busca desenvolvimento total do ser, sendo seu principal papel na escola preparar os estudantes para a vida. Ele utiliza métodos pedagógicos renovados, buscando sempre ajudar a criança em seu desenvolvimento da melhor maneira possível, para que assim tenha uma boa contribuição para a formação da vida social das crianças. Para atingir essa meta, a educação psicomotora procura atuar de várias origens: afetividade na família, leitura, escrita, atenção, lateralidade e dominação lateral, matemática e as funções cognitivas, socialização e o trabalho em grupo.

A educação psicomotora deve ser considerada uma educação de base na escola primária. Ela acondiciona todos os aprendizados pré-escolares levando a criança a tomar consciência de seu corpo, da lateralidade, a situar-se no espaço, a dominar o seu tempo, adquirir habilmente a coordenação de seus gestos e movimentos. A educação psicomotora deve ser praticada desde tenra idade; conduzida com perseverança permite prevenir inadaptações difíceis de corrigir quando já estruturadas. (LE BOUCH, 1986, p.15).

Sendo assim, mostra o quão importante é a brincadeira para o desenvolvimento da criança, esse ato elimina vários problemas que a criança possa ter no aprendizado, e o trabalho pedagógico será muito mais prazeroso para os estudantes e requer do professor conhecimento sobre a fase em que seus alunos se encontram e quais as necessidades de desenvolvimento, possibilitando que planeje o melhor a ser oferecido.

O BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL

A criança brinca com os pais, professores ou amigos e colegas na escola, é um passo muito importante no desenvolvimento emocional, porque a criança cria laços, boas memórias, e aproveita bem o tempo da infância, que é para criança se desenvolver e aprender ao mesmo tempo.

No brinquedo a criança comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real e também aprende a separar objeto e significado. (OLIVEIRA, 2002, p.67).

Ao brincar de algo competitivo, a criança entende que perder ou ganhar faz parte da vida e assim, aprende a lidar com sentimentos bons (que é o da vitória) e com sentimentos ruins (o de uma derrota). Nenhuma brincadeira com uma criança, por mais “boba” que pareça, não é em vão, e faz muito bem para o seu desenvolvimento. Por exemplo, colocar um pano no rosto e depois tirar, como se tivesse “sumido”, com isso, a criança entende que tudo que saiu fora de seu campo de visão pode reaparecer e a faz querer procurar aquilo que sumiu. Cantar uma música com a criança, fazendo gestos que simbolizam as palavras que estão sendo cantadas, ajuda a criança a conhecer palavras novas e, ao mesmo tempo, ajuda a entender como funciona aquele objeto (ou qualquer especialmente que seja a palavra representada pela mímica), e ajuda a criança aprenda com a brincadeira.

Para a psicanalista Mônica Donetto (2017), a brincadeira para a criança é algo muito sério, não algo que apenas ela usa para passar o tempo, ou matar o tédio, e sim uma forma de comunicação em certas fases da vida, e não pode ser tratada de uma maneira que transmita que o adulto está desdenhando, isso pode fazer que a criança perca a confiança no adulto.

Uma criança não brinca simplesmente para passar o tempo, preencher o vazio ou se divertir. Nenhuma brincadeira é escolhida ao acaso, mesmo que não se tenha consciência disso. O que quero dizer é que brincar, para a criança, é coisa séria. E, mesmo que não se entenda o que a brincadeira significa, é preciso respeitá-la. (DONETTO, 2017, p.02)

Sendo assim, é importante que os adultos respeitem esse tempo e essa fase da criança, para que ela se desenvolva plenamente e com confiança para crescer um adulto confiante de si, e que possa confiar nos ou

O BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA

Para o desenvolvimento de crianças com deficiência, é tão importante quanto a brincadeira em uma criança sem deficiência, senão mais importante, visto que, por conta da deficiência, a criança pode ter um atraso no desenvolvimento, a questão de brincar com a mesma, faz com que a diversão se transforme em desenvolvimento motor e psicológico, e acaba por si, ajudando a criança a se desenvolver em um tempo similar a uma criança sem deficiência.

A brincadeira favorece a autoestima das crianças, auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa. Brincar contribui, assim, para a interiorização de determinados modelos de adulto, no âmbito de grupos sociais diversos. Essas significações atribuídas ao brincar transformam-no em um espaço singular de constituição infantil. (BRASIL, 1998, p.27)

Quando a criança com deficiência brinca na escola, no condomínio, em praças ou parques, ou outro local, que tenham outras crianças, a brincadeira acaba fazendo a inclusão social, já que a criança, muitas vezes, não vê diferença entre ela e uma criança com deficiência. O primeiro passo para inclusão social, é a brincadeira.

Ao incluir crianças com deficiência na brincadeira, o grupo em si, consegue identificar o problema do outro e assim, adaptar a brincadeira para que todos possam brincar sem excluir ninguém, como defende a doutora em Educação e Inclusão, Meire Cavalcante.

O ideal é deixar que o próprio grupo identifique as condições específicas para que todos brinquem juntos. E que muitas vezes, ao serem estimuladas, as próprias crianças encontram as soluções mais legais que qualquer um de nós não pensaria na hora de planejar uma atividade determinada pela deficiência. (CAVALCANTE, 2017, p.02).

A questão da brincadeira, nos traz a reflexão de que a inclusão social, pode ser feita de maneira mais simples para o educador, para os pais e para a própria criança em si, porque quando a criança brinca com os colegas de

sala, por exemplo, ela não se sente diferente deles, como em outros momentos, ela sente-se aceita, porque realmente ela é aceita pelo grupo.

Como na criança sem deficiência, a brincadeira desenvolve a coordenação motora e psicomotora da criança com deficiência, até porque, em uma fisioterapia infantil, o fisioterapeuta, geralmente, utiliza de brinquedos e brincadeiras para desenvolver a coordenação motora, por exemplo. Especialmente para a criança com deficiência física, o simples ato de brincar pode ser um grande passo para o desenvolvimento, visto que a criança se enxerga capaz de fazer coisas que consideramos simples no nosso dia-a-dia, e para aquela criança era um verdadeiro desafio. Mas nunca diminuindo a importância para a criança com deficiência intelectual, porque para elas também, o desenvolvimento motor, é muito importante pelo mesmo motivo da criança com deficiência física, sendo assim, a brincadeira tem de ser levada muito a sério, porque a brincadeira para a criança, é como o trabalho para o adulto. Levando-se em consideração que, muitas vezes para o trabalho com a criança com deficiência, será necessária uma adaptação da brincadeira.

No emocional, a brincadeira chega a ser mais importante ainda, porque ao ser incluída por outras crianças para brincar a criança se sente confiante, sente como se não houvesse diferença, que por muitas vezes a sociedade impõe, lembra a todo minuto que ela é diferente das outras pessoas, o que é errado, porque cria uma pessoa de baixa autoestima, e que sempre vai achar que sua deficiência o diminui entre outras pessoas. A brincadeira com adultos, fortalece o laço emocional da criança e gera confiança da mesma, naquela pessoa com que ela brinca (sejam os pais, os professores ou médicos e terapeutas com que a criança tenha contato), fazendo com que ela se sinta sempre aceita e amada.

Para efetivar esse papel das brincadeiras, devemos considerar o que enfatiza os RCNEIs, em que esclarecem que:

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. (BRASIL, 1998, p.28).

Os RCNEIs, ainda nos esclarecem que:

Por meio das brincadeiras os professores podem observar e constituir uma visão dos processos de desenvolvimento das crianças em conjunto e de cada uma em particular, registrando suas capacidades de uso das linguagens, assim como de suas capacidades sociais e dos recursos afetivos e emocionais que dispõem. (BRASIL, 1998, p.28).

O brincar os brinquedos e as brincadeiras na infância de uma criança com deficiência, o ajuda na motricidade, na imaginação, na estimulação, na fala, praticamente em todas as fases do seu desenvolvimento, e o melhor é a ajuda na inclusão social, já que torna mais fácil para o professor, para os pais e para as próprias crianças (deficientes

ou não), fazendo com que elas cresçam sem preconceitos, com a fundamentação que somos todos iguais, e que uma deficiência não torna a pessoa “diferente”, de um modo pejorativo, mas que faz com que essa pessoa tenha características que fazem parte dela, e que essas características não as tornam menos eficientes e nem incapazes e devem ser respeitadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A brincadeira para as crianças é coisa séria e deve ser respeitada. Por mais que adultos não tenham paciência ou tempo para brincar com a mesma, é importante que respeite esse tempo, uma vez gera uma infância saudável e um desenvolvimento sem pressão, e sem pressa, no tempo da criança e na forma que ela quiser.

A brincadeira, para as crianças é mágica, é como elas fogem do tédio e entram em um mundo só delas, no qual elas aplicam o que aprenderam com os pais e professores, o que aprenderam com uma música ou um desenho que assistiram naquele dia, quando elas desenvolvem a memória, e lembra do colega de escola com quem costuma brincar e aplica isso na brincadeira em casa, ou lembra do que brincou com os pais e aplica na escola, ensinando os colegas aquela brincadeira nova.

No mundo em que vivemos no qual tudo é tecnologia, celulares, tablets, internet, entre outros, brincar se torna mais importante ainda, porque uma criança que não brinca, está pulando uma parte importante da infância. Temos de adequar às tecnologias a infância, porém de forma moderada, lembrando que brincar (em casa, na escola ou ao ar livre), é muito mais importante do que ver um vídeo no YouTube. Nos últimos anos, as crianças tem deixado de brincar para fazer atividades extracurriculares (como danças, lutas, idiomas, esportes), por conta dos pais estarem sempre trabalhando e visando o amadurecimento, mesmo que precoce, das criança, e esse amadurecimento acaba tomando da criança a infância e em si, por mais que a criança se divirta nos momentos dessas atividades, brincar e estimular a imaginação também é, portanto, os pais não podem tirar esse direito das crianças, e devem estimular a brincadeira sempre.

A escola possui papel fundamental no brincar no universo infantil, porque a criança passa parte da sua infância na escola e percebemos que o brincar está muito presente na educação infantil, porém ao iniciar o ensino fundamental, a brincadeira é colocada de lado, como se não fosse algo sério e importante para o desenvolvimento da criança, que por muitas vezes passa a fazer exercícios repetitivos e cansativos para se alfabetizar, desconsiderando a infância que passa por todo o ensino fundamental I. Devemos nos conscientizar de que a alfabetização, o raciocínio lógico e a resolução de problemas podem ser trabalhados por meio de brincadeira e que tudo isso deve constar do Projeto Político Pedagógico e que as ações desenvolvidas na escola devem ser pensadas de acordo com o momento de desenvolvimento da criança e a sua necessidade do brincar.

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

http://www.monicadonettoguedes.com.br/educacao/brincar-desenvolvimento-emocional-da-crianca.html. Acesso em: 20 de nov. de 2018.

https://psicologado.com.br/atuacao/psicologia-escolar/psicomotricidadeinfantil-a-arte-de-brincar-e-aprender-atraves-do-ludico. Acesso em: 20 de nov. de 2018.

http://www.efdeportes.com/efd202/o-brincar-e-o-desenvolvimento-psicomotor.htm. Acesso em: 25 de nov. de 2018.

http://www.psicologia.pt/artigos/ver_opiniao.php?a-importancia do-brincar-no-desenvolvimento-da-crianca&codigo=AOP0394. Acesso em: 25 de nov. de 2018.

http://www.tempojunto.com/2017/03/11/importancia-do-brincar-o-papel-da-brincadeira-na-inclusao-de-criancas-com-deficiencia/. Acesso em: 25 de nov. de 2018.

BRASIL, REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL, vol.1, Brasília: MEC, 1998.

OLIVEIRA, Martha Kohl de. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio histórico. 4.ed. Editora Scipione, 2002.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança – imitação, jogo e sonho. imagem e representação. 3.ed. Livros Técnicos e Científicos Editora S.A, 1978

A IMPORTÂNCIA DA AMIZADE PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES

RESUMO: Os seres humanos são sociais por natureza, que vivem em comunidades, rodeados por outras pessoas, tais como familiares, cônjuges, filhos, colegas de trabalho, de festa, de esporte, vizinhos, amigos, amigos de amigos, conhecidos, e até mesmo pessoas com quem têm contato uma única vez na vida. Por isso, alguns estudos epidemiológicos demonstram que indivíduos socialmente integrados vivem mais. Para que os professores tenham uma maior compreensão da afetividade e da sua influência sobre o processo de aprendizagem no final dos anos iniciais do ensino fundamental, devem-se discutir algumas características do desenvolvimento e comportamento das crianças na faixa etária dos oito e nove anos, as quais lhes fornecerão elementos sobre a motivação de seus alunos para aprender. Ao longo da evolução, o homem teve de aprender a viver em sociedade, sob o risco de morrer, porém a vida humana em comunidade difere das sociedades de outros animais. É importante salientar que as relações de amizades nas crianças em idade pré-escolar revelam funções importantes em todas as vertentes do comportamento infantil, nomeadamente no desenvolvimento cognitivo, social e emocional. Por essa razão, a família terá papel decisivo na vida da criança e adolescente, pois é a partir desses laços que estes vão se tornarem adultos com empatia e compaixão ou egoístas, violentos e sem respeito pelo próximo.

Palavras-chave: Amizade; Sociedade; Adolescente; Escola; Família.

INTRODUÇÃO

Algo que há muito tempo já se afirma é que os seres humanos são sociais por natureza. Esses vivem em comunidades, rodeados por outras pessoas, tais como familiares, cônjuges, filhos, colegas de trabalho, de festa, de esporte, vizinhos, amigos, amigos de amigos, conhecidos, e até mesmo pessoas com quem têm contato uma única vez na vida. Seria muito difícil imaginar a vida sem a presença, ou sem a participação ativa de outros indivíduos. Por isso, as redes sociais são um fato inerente ao existir humano.

Segundo, os cientistas sociais, há décadas vêm sendo documentando os benefícios dos relacionamentos interpessoais. Alguns estudos epidemiológicos demonstram que indivíduos socialmente integrados vivem mais (FEHR, 1996). Os relacionamentos pessoais ou mais próximos, tais como com familiares, amigos e parceiros românticos diminuem a solidão proporcionando bem-estar subjetivo, tendo, portanto, papel importante na felicidade pessoal e na promoção da saúde (ARGYLE, 2001; BERSCHEID; REGAN, 2005).

Para que os professores tenham uma maior compreensão da afetividade e da sua influência sobre o processo de aprendizagem no final dos anos iniciais do ensino fundamental, devem-se discutir algumas características do desenvolvimento e comportamento das crianças na faixa etária dos oito e nove anos, as quais lhes fornecerão elementos sobre a motivação de seus alunos para aprender (BRUST, 2009).

A partir de uma perspectiva evolucionista, a vivência em grupos aumentou as chances de sobrevivência da espécie humana, pois ao longo da evolução, o homem teve de aprender a viver em sociedade, sob o risco de morrer, porém a vida humana em comunidade difere das sociedades dos outros animais não humanos, estas são muito mais complexas. Por exemplo, entre sociedades animais, não existe mecanismos conhecidos para a prevenção de parasitismo social. Já em termos de cultura humana, a situação se inverte: não se conhece nenhum grupo étnico que não possua sistemas complexos comparáveis com leis e tabus que suprimam todo tipo de comportamento antissocial (LORENZ, 1995).

Foi a partir do final do século XIX, que os estudos focaram no tema sobre amizade, que passou das reflexões filosóficas e modelos antropológicos para investigações empíricas, ou seja, conhecimentos adquiridos ao longo da vida com crianças e adolescentes. Com mais de um século de pesquisa sobre amizade na infância e adolescência que permitiu serem construídos conhecimentos consistentes (Berndt, 1996; Bukowski, Newcomb & Hartup, 1996); contudo, o estudo adquirido ao longo da vida e sistemático sobre amizade na vida adulta é mais recente, e começou na década de 1970 com as investigações sobre relacionamentos sociais e pessoais (Duck & Perlman, 1985).

A afetividade não é um tema contemporâneo, mas histórico. Por isso é importante discutir e listar reflexões de teóricos que buscam em suas discussões

apresentar a questão da afetividade e da moral. Dentre os teóricos que costumam abordam a questão da afetividade, destacam-se Comenius e Rousseau. Segundo Comenius (2002, p.85) o cérebro na idade infantil é úmido, tenro, pronto para receber todas as imagens que lhe chegam, apreendendo rapidamente o que lhes é ensinado.

De acordo com Antunes (2006, p.5): a afetividade é um conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções que provocam sentimentos. A afetividade é algo que é encontrada na "escrita" da história genética da pessoa humana e por isso deve-se a evolução biológica da espécie. Como o ser humano nasce excessivamente, imaturo, sua sobrevivência requer a necessidade do outro, e essa necessidade se traduz em amor.

É importante destacar que as relações de amizades nas crianças em idade pré-escolar revelam funções importantes em todas as vertentes do comportamento infantil, particularmente no desenvolvimento cognitivo, social e emocional, que desta forma, proporcionam o desenvolvimento social da criança proporcionando a sua inserção no grupo e sobretudo na comunidade (Garcia, 2005). Para o autor Vale (2009) a ligação entre o desenvolvimento emocional e as relações de amizade dizem respeito à capacidade da criança ao interpretar as emoções do outro está relacionada com a proximidade da relação de amizade existente entre ambas. Segundo Ferreira (2004), as relações de amizade podem também colaborar para um desenvolvimento cultural das crianças por meio da sua partilha de saberes, brincadeiras, conversas e ideias, e desta forma, também colaborar para o desenvolvimento cognitivo da criança.

Na atualidade, a questão da amizade como forma de sociabilidade entre os adolescentes é considerada como ponto central para o entendimento dos modos de vida de tais sujeitos nessa fase da vida (Galland, 2011), pois, na contemporaneidade, a relação com os grupos de pares assume um peso muito significativo enquanto suportes identitários e relacionais dos adolescentes.

De fato, as relações de amizade são importantíssimas na fase adolescente, pois os amigos são objetos de escolha pessoal. A amizade se ancora nas relações sociais entre os seres humanos, estando estreitamente entrelaçado nos contextos sociais nos quais elas se dão. Os amigos estão, hoje, no coração das relações sociais, já que a família tem diminuído, e as redes de amizade passaram a assumir parte da sociabilidade que se dava no seu interior (OLIOSI, 2012). Segundo Bidart (1997), as escolhas de amizades costumam ser motivadas por critérios, tais como a posição social, a idade, as redes sociais, e assim por diante. Ou seja, embora os amigos sejam objeto de escolha pessoal, as possibilidades de escolha se ligam a elementos do contexto sociocultural em que interagem as pessoas.

De maneira parecida, Rezende (2002) conceitua a amizade como:

Uma relação pessoal, privada, afetiva e voluntária pautada na sociabilidade, afinidade, confiança e abertura para compartilhar questões íntimas e pessoais, valores semelhantes, reciprocidade, apoio

mútuo, sinceridade, diálogo e investimento de tempo (p. 69). Dentro da área de estudo do desenvolvimento humano, Bronfenbrenner idealizou a abordagem bioecológica. Essa abordagem considera o desenvolvimento uma função articulada da pessoa e seu ambiente. A sua teoria estabelece um modelo conhecido como modelo Processo Pessoa-Contexto-Tempo (PPCT) para a concepção de pesquisas que estudem o curso de desenvolvimento humano. De forma mais detalhada, o autor define o desenvolvimento humano como "(...) o processo através do qual a pessoa desenvolvente adquire uma concepção mais ampliada, diferenciada e válida do meio ambiente ecológico, e se torna mais motivada e mais capaz de se envolver em atividades que revelam suas propriedades, sustentam ou reestruturam aquele ambiente em níveis de complexidade semelhante ou maior de forma e conteúdo". Para a abordagem bioecológica, todos os componentes do modelo PPCT devem ser incluídos no estudo do desenvolvimento humano. Ou seja, é preciso analisar o desenvolvimento em função (1) do processo, envolvendo a relação dinâmica entre o contexto e a pessoa; (2) da pessoa, com seu repertório individual de características biológicas, cognitivas, emocionais e comportamentais; (3) do contexto, envolvendo cada um dos sistemas ecológicos nos quais a pessoa está inserida; e (4) do tempo, agregando as dimensões ontogenética, familiar e histórica que se firmam moderadoras das mudanças durante o curso de vida da pessoa. É provável que as amizades femininas e masculinas tenham evoluído de maneira diferente: no domínio das mulheres, dá-se lugar à sensualidade, como à confidência, no prolongamento de uma relação de mãe para filha. A amizade viril definiu-se progressivamente em um ideal de ação e de convívio galhofeiro que desconfia da ternura e do excesso de intimidade, passada a idade da adolescência. (BUFFAULT, 1996, p.180).

Por essas razões, o objetivo dos estudos sobre amizade é necessário, pois assim poderemos conseguir entender sua importância tanto no aprendizado quanto auxiliar na inteligência emocional desses alunos. Talvez assim, todos os relacionamentos destes alunos melhorem tanto com os colegas, familiares e professores como um todo.

DESENVOLVIMENTO

A definição de relacionamento como um processo dinâmico foi uma das mudanças mais significativas e que se desenvolveu ao longo do tempo e tem se modificado conforme as etapas da vida, influenciado por normas sociais e aspectos culturais. Passou-se a reconhecer que um dado relacionamento qualificado por seus integrantes como significativo na comparação com outros intercâmbios sociais, possui propriedades distintas daquelas identificadas separadamente em cada um dos indivíduos que nele interagem (FERNANDES; ZANELLI, 2006).

Na Grécia clássica, somente homens poderiam ter amigos. As mulheres eram desvalorizadas e nem mesmo eram consideradas cidadãs, apenas os homens da

elite poderiam ser considerados como tal na pólis, ou seja, elas possuíam cidadania política e civil. A amizade masculina teve origem na relação pedagógica entre um homem adulto e um adolescente, sendo conhecida como pederastia. Tal relação de amizade era permeada de sensualidade, erotismo e afeto. No entanto, o vínculo entre dois homens de faixas etárias distintas não deve ser confundido com uma relação homossexual e, sim, como de tipo "homoerótica", pois poderia dar origem a uma relação de amizade duradoura. O intuito da pederastia era fazer que o homem adulto ensinasse o adolescente a ser um homem viril, honroso e, sobretudo, um cidadão, para que pudesse exercer sua cidadania, tanto cívica quanto política. Nesse sentido, o papel da relação de amizade vista entre os homens na Grécia clássica era auxiliar na formação do caráter do cidadão e homem público da pólis. Além disso, a amizade entre homens tinha importância para a própria organização política da sociedade grega, bem como para o desenvolvimento da pólis. (SILVA, 2014).

Ao dissertar sobre lei dos gêneros, Buffault apresenta como eram vivenciadas as amizades pelo gênero feminino e masculino, bem como entre os gêneros. Quanto ao gênero masculino, a amizade era pautada na vida civil e profissional, sendo marcada por hábitos como jogar, beber e falar palavras rudes. O sentimentalismo associado ao comportamento das mulheres tendia a ser banido do grupo de amigos. Os rapazes gostavam de conversar entre si, pois existia certa “camaradagem masculina”:

É provável que as amizades femininas e masculinas tenham evoluído de maneira diferente: no domínio das mulheres, dá-se lugar à sensualidade, como à confidência, no prolongamento de uma relação de mãe para filha. A amizade viril definiu-se progressivamente em um ideal de ação e de convívio galhofeiro que desconfia da ternura e do excesso de intimidade, passada a idade da adolescência. (BUFFAULT, 1996, p.180).

Com relação à amizade feminina, está se tratava de uma relação mais terna, restrita a ambientes familiares, de confidências, solidariedade e partilhas de segredos, experiências e fatos cotidianos. Contudo, por intermédio das informações literárias, políticas e culturais, as mulheres passam a iniciar as amizades mistas, embora mantenham o modelo feminino de vivenciar a amizade. Nesse ponto de vista, entra em cena também o modelo conjugal em que a amizade é comprometida ou mantida por conveniência. Porém, no final do século XIX, começou a desenvolver o ideal burguês dos casais de amigos e dos amigos da família, ao mesmo tempo em que se promoveu uma verdadeira proximidade afetiva entre cônjuges. Passava-se, assim, a sonhar com a interatividade entre os sexos e com “camaradagem sadia” entre rapazes e moças. Ganhava destaque, então, o casal amigo e a amizade de casais, ou seja, amigos da família, o que evidencia mais uma vez a amizade mista (OLIOSI, 2012, p.14 e 15).

Segundo os autores Bell e Coleman (1999), o interesse pelo estudo da amizade enquanto relacionamento interpessoal ampliou-se notavelmente. Para estes autores, os

contatos interpessoais têm se expandido para além do Mundo Ocidental, gerando a necessidade de frequentes revisões nas regras e orientações para as interações. Assim, "o estudo da amizade pode nos forçar a criar novas questões sobre todos os aspectos culturais e sociais sob os quais vivemos e trabalhamos" (p. 5). Portanto, na visão de Bell e Coleman (1999), não é muito útil elaborar uma definição rígida de amizade, aplicável a todas as sociedades.

De um lado, a amizade é um relacionamento entre pessoas que não são familiares, parentes ou parceiras sexuais; de outro, estudos apontam cônjuges ou familiares como amigos (FEHR, 1996, p. 15). Para Bell (1981, p. 15), na amizade é fundamental a ausência de laços familiares, justificada pelas comparações e competições entre familiares e amigos e pela impossibilidade de escolha dos próprios familiares e parentes. Consequentemente, a amizade é um relacionamento pessoal e privado, sem a imposição de valores ou normas culturais. Esta visão difere de culturas nas quais o envolvimento pessoal está sujeito às demandas institucionais da sociedade (BELL, 1981; BELL; COLEMAN, 1999, p. 15). Dessa forma, se a amizade fosse um relacionamento imune à cultura, não haveria pesquisas apontando sua influência na formação, desenvolvimento e manutenção das amizades (BLIESZNER; ADAMS, 1992, p,15). À primeira vista, Bell (1981, p. 15) se opõe a Blieszner e Adams (1992, p. 15) quanto ao papel de fatores sociais e culturais na definição da amizade; contudo, Bell considera que a igualdade social – que entende como equivalência socioeconômica – é fundamental. Ao mesmo tempo, também refere que a dedicação mútua nas trocas de qualquer natureza entre dois amigos deve ser igual, ampliando o significado de igualdade enquanto componente essencial das amizades (SOUZA, 2006, p.15).

A amizade é um fenômeno antigo, porém não é objeto de estudo do Serviço Social, pois é estudado em especial pela Filosofia e pela Psicologia. Este se baseia na confiança mútua e se caracteriza fundamentalmente pela confidência e pela lealdade. O aspecto político da amizade é um processo histórico e dinâmico, bem como uma forma de ação pública e política que reúne basicamente três categorias fundamentais: ação, espaço público e política. A amizade na esfera pública tenta resgatar o interesse dos excluídos pelos problemas sociais, ao possibilitar a troca de opiniões, unindo os sujeitos em torno de uma polis, assim provocando cidadania ou o direito a ter direitos a todos (ARENDT, 2002).

Mas que tipo de relação é essa chamada amizade? Segundo Wright (1984: 119, p. 7), "amizade é definida como um relacionamento envolvendo interações voluntárias e descontraídas nas quais os participantes respondem um ao outro de maneira própria, isto é, como traços individuais únicos". (Winstead et al., 1995, p.8). Baseado em sua definição, Wright (1984, p.8) desenvolveu dois critérios de amizade: o fator pessoa-pessoa, ou seja, o interesse que os pares demonstram um para o outro como único e insubstituível; e o fator interdependência voluntária, ou seja, relacionamentos de pares que confiam o tempo livre para interações

com outro na ausência de pressões externas ao relacionamento em si. Foi dada também uma classificação feita por Clark e Mills (1979, p.8) para relacionamentos de amizade, em que relacionamentos comunais são notados pelo interesse no bem-estar do outro, enquanto relacionamentos de troca são caracterizados pela espera, nas quais benefícios são dados em antecipação para receber um benefício semelhante de retorno (Winstead et al., 1995 apud POLASTRINI, 2003, p. 8). Ainda para reforçar o próprio conceito de Wright, Wright (1984) apud Winstead (1995, p.8) enfatizou que a qualidade da amizade é revelada pela disposição e desejo em gastar o tempo livre com o par.. Sendo assim, a interdependência voluntária é um dos fatores que contribui para a qualidade da amizade (POLASTRINI, 2003, p.8).

A criança começa a estabelecer relacionamentos desde o seu nascimento, no contato do meio familiar, passando pela creche, desde bebê, e em alguns casos, na creche que ela se relaciona com indivíduos da mesma idade pela primeira vez. Assim, a relação entre mãe e filho, pode ser considerada a primeira relação que a criança tem, e comparando com as relações entre crianças, estas assumiam uma menor importância (Rubin, 1982), daí o valor do estudo sobre o tema amizade entre as crianças em idade pré-escolar.

Para Cordeiro (2012) uma criança a partir dos seus três anos já possui um conceito de amizade, bem como da importância que tem um amigo, ou seja, é a partir do período pré-escolar que esta já consegue criar relacionamentos com crianças da mesma idade. Este pesquisador também acrescenta que pode acontecer antes desta idade, mas são situações pouco prováveis, em virtude ao desenvolvimento cognitivo, social e linguístico da criança.

Segundo Berger (2003), na infância intermediária, as crianças progressivamente consideram a amizade como um espaço para autodescoberta e têm a expectativa de que a sua intimidade será retribuída e protegida. Dessa forma, as amizades se tornam mais fortes e íntimas e se exige mais dos amigos. Por essa razão, crianças mais velhas mudam de amigos com menor frequência, pois para elas é mais difícil fazer novos amigos ficando mais preocupadas quando uma amizade se rompe do que as que são mais novas. Outro dado interessante é que, as amizades no início da infância apresentam maior possibilidade de serem encontradas entre crianças do mesmo sexo, e essa tendência parece se fortalecer ainda mais durante a infância e no início da adolescência, em especial entre os seis e os doze anos. Porém, do final da adolescência em diante, as amizades com o sexo oposto costumam aumentar em frequência, embora as amizades com o mesmo sexo ainda se mantenham predominantes (BEE, 1997).

A amizade na infância se caracteriza fundamentalmente por afeto, divertimento, reciprocidade, mútua consideração, cooperação e manejo eficaz de conflito. São todos benefícios equivalentes em trocas sociais positivas e que implica em um gostar um do outro. Entre crianças mais velhas e adolescentes, mantêm-se essas características, contudo surgem outros aspectos, como lealdade,

confiança, intimidade, interesses comuns, comprometimento e competição. Da infância para a adolescência, a função do grupo de amigos modifica-se gradativamente, assim como a percepção da própria amizade (SOUZA; HUTZ, 2007).

Os aspectos cognitivos investigados nas relações de amizade se referem ao processamento de informação, desde a percepção social, expectativas, compreensão e conceito de amizade, até avaliação da relação com o amigo (GARCIA, 2005).

Para crianças em idade pré-escolar falar sobre emoções, sejam elas quais forem não é algo fácil. Sabe-se que até mesmo alguns adultos têm dificuldades em lidar bem como falar sobre as suas emoções. Segundo Moreira (2009) a amizade está dentro da emoção do amor, e sendo assim, está se pode identificar em "Situações em que sentimos que existe um grupo de pessoas que nos aceitam como somos com quem podemos partilhar as nossas experiências de amizade" (p. 75).

Se é difícil expressarmos e às vezes percebermos as nossas emoções, compreender as dos outros ainda pode ser mais difícil. Assim, Garcia (2005) menciona que "A compreensão das emoções e estados mentais do outro, assim como a apreciação de emoções misturadas ou ambivalentes, está relacionada à qualidade de amizades próximas" (p.55). É neste sentido que Vale (2009, p.13 e 14) defende que as crianças que conseguem entender melhor as emoções têm relações de amizade mais positivas, uma vez que estas vão saber lidar com as suas emoções e identificar as das outras crianças com que se relacionam. Efetivamente, o fato de a criança perceber melhor a emoção das outras crianças irá permitir obter um maior sucesso nas relações de amizade, pois desta forma ela conseguirá agir melhor quando uma criança se magoa ou se está zangada. Face ao exposto é possível contextualizar a pertinência das relações de amizades da criança para a compreensão das emoções e de saber como agir com as mesmas. Uma criança que consiga exprimir as suas emoções e interpretar as dos outros conseguirá um êxito maior no grupo do que uma criança que revele dificuldades em se exprimir e transmitir emoções (Leocádio, 2013, p. 15).

Segundo Poulin e Chan (2010) o valor das relações de amizade também se deve à duração das mesmas uma vez que conforme a duração da relação, assim serão os benefícios desta, possibilitando proximidade, intimidade, companheirismo, entre outros benefícios. Distingue-se ainda que a duração da amizade seja de tal forma importante que, segundo Proulx e Poulin (2013), uma relação que é duradoura permitirá um melhor apoio e funcionamento social entre as crianças, do que aquela que é substituída frequentemente, sendo mais frágil e menos próxima.

Ao falar sobre as relações de amizade nas crianças podemos referir-nos às relações entre crianças da mesma idade, de idades diferentes, ou mesmo das relações das crianças com a comunidade educativa ou com os seus familiares. Vygotsky defende que " (...) as relações mais promotoras de aprendizagem (e desenvolvimento) não são as relações entre iguais, mas as relações da criança com o adulto, ou então com um

companheiro, aquele que não é igual, mas que é mais capaz e competente que ela" (Miranda; Bahia, 2005, p.59). Com relação, as relações de amizade, outro aspecto positivo são os conhecimentos e saberes que pudemos adquirir ou transmitir aos outros. Entretanto, não é necessário que se estabeleça uma relação de amizade para adquirir ou transmitir conhecimentos, mas é certo que se aprende e ensina muito com os amigos, sobretudo no período de idade pré-escolar (LEOCÁDIO, 2013).

A duração da amizade afeta a satisfação com o relacionamento e amizades de curta duração parecem ser menos satisfatórias que aquelas que costumam durar (Parker & Seal, 1996). O término de uma amizade apresenta consequências, que podem ser positivas, como abrir novas possibilidades de relacionamento, e negativas, como o sentimento de perda e tristeza (Parker & Seal, 1996).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As amizades de longos períodos têm sido afetadas pelos novos meios de comunicação na sociedade atual. Estas estão pela frequência da comunicação, e está se torna mais fácil e acessível seja pelo telefone celular, ou pela comunicação mediada pelo computador. Essa frequência aumentou a quantidade da comunicação feita à distância entre as pessoas. Em outras palavras, as pessoas comunicam-se mais pelas novas formas de comunicação e com grande facilidade com seus amigos duradouros na sociedade contemporânea.

Nos últimos anos, muitos estudos têm contribuído para a formação de um corpo de conhecimentos psicológicos sobre a amizade na infância. Além de um conjunto de procedimentos metodológicos relacionados ao estudo da amizade na infância, a literatura permite visualizar um conjunto teórico com três grandes áreas: a rede social e o contexto (particularmente o familiar e o escolar), as dimensões do relacionamento entre amigos (como similaridade, simetria, cooperação, competição, apoio social, conflito e agressividade) e os casos especiais, incluindo as relações de amizade de crianças com necessidades especiais, portadores de deficiências físicas e mentais, além daquelas de crianças enfrentando situações particulares, como enfermidades ou problemas psicológicos.

A amizade é importante, pois funciona como um fator de proteção social, promovendo a autoestima e o bem-estar da criança. Por isso, a amizade é positiva para o desenvolvimento e formação pessoal da criança, pois contribui beneficamente para a autoestima das crianças. Assim, a amizade contribui positivamente não apenas para uma criança individualmente, mas sim para todas as crianças que estiverem envolvidas no relacionamento. A relação de amizade é baseada na confiança, companhia, apoio e sentimento de afeto entre os mesmos.

É importante ressaltar que os pais e as mães são figuras representativas importantes e próximas para a criança durante os seus primeiros anos de vida, pois ajudam a criança a regular as suas emoções. Estes estabelecem uma relação duradoura com

a criança apoiando a criança em todos os momentos da sua vida. Na relação familiar com apego e afeto transmitido será o que a criança irá construir como conceito do que é a amizade. Por essa razão, a família terá papel decisivo na vida da criança e adolescente, pois é a partir desses laços que estes vão se tornarem adultos com empatia e compaixão ou egoístas, violentos e sem respeito pelo próximo.

DANIELA CRISTINA APARECIDA DINIZ ROSA

Graduação em Ciências Físicas e Biológicas pela Unicastelo (2003); Graduação em Pedagogia pela Uniban (2006); Professora de Educação Infantil - na CEI Assma Curiati.

REFERÊNCIAS

ARENDT, H. A Condição Humana. Tradução de Roberto Raposo. 10ª ed. 2ª reimpressão. Rio de Janeiro/São Paulo: Forense Universitária, 2002.

ARGYLE, M. The psychology of happiness. New York: Taylor & Francis, p. 276, 2001.

BEE, H. O ciclo vital. Porto Alegre: Artmed;1997.

BELL,S.; COLEMAN, S. The anthropology of friendship: Enduring themes and future possibilities. In S. Bell & S. Coleman (Eds.), The anthropology of friendship (p. 1-19). Oxford: Berg, 1999.

BERGER, K. S. O desenvolvimento da pessoa: da infância à terceira idade. Rio de Janeiro: LTC; 2003.

BERNDT, T. J. Exploring the effects of friendship quality on social development. In W. M. Bukowski, A. Newcomb & W. Hartup (Eds.), The company they keep: Friendship in childhood and adolescence , p. 346-365. Cambridge: University, 1996

.

BERSCHEID, E; REGAN, P. The psychology of interpersonal relationships. Upper Saddle River: Pearson, 2005.

BIDART, C. L'amitie, un lien social. Paris: La Decouvérte, 1997.

BLIESZNER, R; ADAMS, R.G. Adult friendship. London: Sage, 1992.

BRUST, J.R. A influência da afetividade no processo de aprendizagem de crianças nos anos iniciais do ensino fundamental. TCC (Curso de Pedagogia)- Universidade Estadual de Londrina (UEL), p.40, 2009.

BUFFAULT, A. V. Da amizade: Uma história do exercício da amizade nos séculos XVIII e XIX. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996

BUKOWSKI, W.M; NEWCOMB, A.F; HARTUP, W.W. Friendship and its significance in childhood and adolescence: introduction and comment. In: Bukowski WM, Newcomb AF, Hartup WW, eds. The company they keep: friendship in childhood and adolescence. Cambridge:Cambridge University Press, p.1-18, 1996.

COMENIUS, J. A. Didática Magna. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

CORDEIRO, M. O Livro da Criança do 1 aos 5 anos. Lisboa: a esfera dos livros. (6.ªed.), 2012.

DUCK, S; PERLMAN, D. Understanding personal relationships. London: Sage, 1985.

FEHR, B. Friendship processes. London: Sage,1996.

FERREIRA, M. A gente gosta é de brincar com os outros meninos!. Porto: Edições afrontamento, 2004.

GALLAND, O. Adolescence, Post-Adolescence, Youth: Revised Interpretations. Revue française de sociologie, v. 44, p. 163-188, 2003. Disponível em: Acesso em: 28 dez. 2018.

GARCIA, A. Psicologia da amizade na infância: uma revisão crítica da literatura recente. Interação em Psicologia, v. 9, n.2, p. 285-294, 2005.

GOULART, C. M; CUBA, B. Amizade entre gerações: espaço de cidadania. O Social em Questão, n, 28, 2012. Projeto Amizade dos Idosos na Família e na Sociedade. Rio de Janeiro: UnATI/UERJ, 2009.

LEOCÁDIO, C. S. P. As relações de amizade nas crianças em idade pré-escolar, Relatório de Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar, 2013.

LORENZ, K.Z. Os fundamentos da etologia. São Paulo: Unesp;1995.

MIRANDA, G; BAHIA, S. Psicologia da Educação - Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino. Lisboa: Relógio D'Água, 2005.

MOREIRA, P. Emoções e Sentimentos Ilustrados, para trabalhar com crianças entre 4 e os 10 anos. Porto: Porto Editora, 2009.

OLIOSI, J.T. Relações de amizade: Uma investigação das interações dos adolescentes no contexto escolar. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação: Processos Socioeducativos e Práticas Escolares, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, 2012.

PARKER, J. G; SEAL, J. Forming, losing, renewing, and replacing friendships: applying temporal parameters to the assessment of children's friendship experiences. Child Development, v.67, p. 2248-2268, 1996.

POLASTRINI, M.J. A Influência das Relações Pessoais de Amizade Extratrabalho entre os Membros de um Empreendimento Solidário sobre as Relações Pessoais de Trabalho Monografia apresentada ao curso de Psicologia da Universidade Federal de São Carlos(UFSCar), p.49, 2003.

POULIN, F; CHAN, A. Friendship stability and change in childhood and adolescence. Developmental Review, v. 30, p. 257-272, 2010.

PROULX, M; POULIN, F. Stability and Change in Kindergartners' Friendships: Examination of Links with Social Functioning. Social Development, v. 22, p.111- 125, 2013.

REZENDE, C. Os significados da amizade: duas visões de pessoa e sociedade. Rio de Janeiro: FGV, 2002.

RUBIN, Z. As Amizades das Crianças. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1982.

SOUZA, L.K; GAUER, G; HUTZ, C. S. Publicações em psicologia do desenvolvimento em dois periódicos brasileiros na década de 1990. Psico-USF, v. 9, n.1, p. 49-57, 2004.

SOUZA, L.K; HUTZ, C.S. Relacionamentos pessoais e sociais: Amizade em adultos. Psicologia em estudo, Maringá, v. 13, n. 2, p. 257-265, 2007.

SILVA, K. C. S. Benefícios da introdução de animais na vida escolar de crianças com deficiência. TCC (Curso de Pedagogia)- Universidade Federal da Paraíba (UFP), p. 46, 2013.

SILVA, B. G. R.S. Estudo sociológico da amizade duradoura e de sua função social na sociedade contemporânea. Revista Científica Vozes dos Vales – UFVJM – MG – Brasil, v. 10, n. 6, p. 29, 2014.

Vale, V. Do tecer ao remendar: os fios da competência sócio emocional. Exedra, v. 2, p. 129-146, 2009.

DESAFIOS DO ENSINO DE SOCIOLOGIA NAS ESCOLAS DE NÍVEL MÉDIO NO BRASIL

RESUMO: A ideia desse artigo é realizar uma análise do ensino de Sociologia nas escolas brasileiras de nível médio, tomando-se por base pesquisas bibliográficas da Sociologia da Educação. Apresentar os desafios atuais às Ciências Sociais e aos educadores e a importância dessa disciplina nas escolas de Ensino Médio mediante a um breve histórico das dificuldades enfrentadas em sua regulamentação nos currículos escolares. Realizar um desenho analítico das particularidades e das condições do Ensino de Sociologia nas escolas de nível médio e compreender qual o lugar dessa disciplina no sistema educacional do país e suas potencialidades educativas no atual contexto social contemporâneo brasileiro.

Palavras-chave: Ensino de Sociologia; Educação; Currículo Escolar.

INTRODUÇÃO

O objetivo desse artigo é analisar os desafios da disciplina de Sociologia nas escolas de Ensino Médio e caracterizar a importância de sua obrigatoriedade no processo de aprendizagem e leitura crítica sobre o mundo, por meio de autores da Sociologia da Educação. Analisando historicamente os desafios institucionais dos currículos para implementação dessa disciplina e apresentar como os processos sócio-políticos e culturais de uma sociedade pauta a necessidade da Sociologia ser uma disciplina/área a ser ensinada nas escolas.

A Sociologia oferece uma importante perspectiva sobre as problemáticas com que as pessoas se deparam na vida, sobretudo no século XXI. Aprender a pensar sociologicamente é compreender a maneira com que as pessoas dão sentido às experiências dos diferentes ambientes sociais que vivem.

Desenvolver um pensamento sociológico não só facilita nossa compreensão uns dos outros e de nós mesmos, mas também propicia as explicações importantes para a dinâmica das sociedades e das relações sociais como um todo. (BAUMAN, MAY, 1990, p.8)

Valendo-se dessa ideia, a Sociologia como disciplina no ensino das escolas médias brasileiras possibilita ao aluno não ser somente um receptor passivo do conhecimento passado pelos professores, mas exercitar um olhar crítico e analítico sobre a sociedade que se vive. Assim o professor consegue estabelecer um processo de aprendizagem constante, aprofundado e aumentando a amplitude da capacidade interrogativa e de conhecimento do aluno.

O QUE É A SOCIOLOGIA, QUAL A IMPORTÂNCIA DO SEU ENSINO?

A Sociologia, desde o início, para se estabelecer como disciplina científica, procurou distinguir-se do senso comum, que é uma espécie de conhecimento que usamos em nossa vida cotidiana, mas que não é consciente. É algo “evidente”, e que não é alvo de questionamento das pessoas, faz parte dos hábitos, das tradições, da rotina. O senso comum é, portanto, muito poderoso, está entranhado sem que se perceba. O sociólogo compartilha esse conhecimento tácito do senso comum: usa as mesmas expressões, às vezes o mesmo significado entre aquele grupo religioso, partido político, grupo de estudantes, porém logo precisa explicar a realidade em que vive e, ao mesmo tempo, compartilha desse conhecimento tácito. Mas evidentemente a Sociologia precisa distinguir-se, para reconhecer seu conhecimento como algo distinto do senso comum.

A Sociologia é o estudo da vida social humana, grupos e sociedades. É uma tarefa fascinante e constrangedora, na medida em que o tema de estudo é o nosso próprio comportamento enquanto seres sociais. A esfera de ação do estudo sociológico é extremamente abrangente, podendo ir da análise de encontros casuais entre indivíduos

que se cruzam na rua até à investigação de processos sociais globais. (GIDDENS, 2008, p.17)

Portanto, a Sociologia mostra a importância de se ter uma perspectiva ampla do modo como somos, como nos relacionamos e quais as razões orientam nossa ação. Também nos mostra que aquilo que as pessoas consideram natural em suas vidas, é fortemente ligado por forças históricas, sociais, compreendendo assim as maneiras complexas, pelas quais as ações e motivações individuais impactam nos contextos sociais. Logo há um espaço de aprendizado contínuo com base nas experiências, que vai ampliando a maneira do indivíduo enxergar o mundo, mas também da própria disciplina.

Então, como a Sociologia ajuda na vida dos estudantes? "Somente quem vê algo sociologicamente quer algo socialmente". Com esta frase, Florestan Fernandes (1978, p. 22-28) resume o que ele acreditava como um papel do ensino de Ciências Sociais nas escolas no Brasil, possibilitando os estudantes exercerem uma atuação consciente na vida social. O Ensino da Sociologia apresenta as principais contribuições e o potencial articulador da iniciativa em um contexto político bastante desafiante do país. Contexto no qual a questão do Ensino de Sociologia tem sido objeto de disputas acirradas com grupos religiosos fundamentalistas que ocupam cargos políticos no governo, além de outros grupos contrários às agendas de direitos humanos – como o movimento Escola Sem Partido – no processo de tramitação e implementação dos planos de educação nacional, estaduais e municipais e no cotidiano de muitas escolas públicas do país.

Há duas ideias elencados por Giddens, 2008, que são importantes para a compreensão da importância do Ensino de Sociologia.

O primeiro é que a Sociologia permite uma visão mais compreensiva às diferenças culturais existentes no mundo social, possibilitando um olhar mais humano sobre os modos de vida distintos das pessoas. As políticas públicas que não conseguem perceber essas distinções, não têm muitos impactos positivos se tiver lhes falta esse olhar.

A segunda ideia é a capacidade do indivíduo desenvolver a autoconscientização:

Quanto mais sabemos acerca das razões pelas quais agimos como agimos e como funciona, de uma forma global, a nossa sociedade, tanto mais provável é que sejamos capazes de influenciar o nosso futuro. (GIDDENS, 2008, p.6)

Grupos sociais com autoconsciência podem investigar, analisar e levantar questionamentos sociológicos acerca de conceitos políticas governamentais e suas eficácias ou para promoverem as próprias políticas de governo. A análise sociológica contribui tanto para uma compreensão sistemática da realidade social, como se incorpora aos movimentos desta realidade e participa de sua constituição.

HISTÓRICO DE REFORMULAÇÕES DA SOCIOLOGIA NOS CURRÍCULOS ESCOLARES

Há diversos argumentos para a inclusão da Sociologia no currículo escolar, mas tais justificativas estão atreladas e dependem fortemente das noções dominantes sobre sociedade, estado, educação e ensino. Valendo-se dessas noções, inferem-se modelos de currículos muito diferentes ao longo do tempo e que vão se modificando por causa da Sociologia. Pode-se entender, segundo Bernstein (1996), os currículos se apresentam como a efetivação das lutas dos grupos sociais dominantes em torno de que tipo de educação tais grupos desejam implementar na sociedade. Logo os currículos são entendidos como as lutas entre classes sociais, valores sociais e de visões distintas em torno do conhecimento e da educação.

Os estudos realizados por Bernstein sobre a educação inglesa detectam que em centros de pesquisa e universidades, os currículos reproduziam códigos e hábitos definidos, normalmente recontextualizados nas burocracias da educação, nos aparatos do Estado e, sobretudo, recontextualizados nas escolas. Portanto, podemos entender por intermédio da demonstração do autor que há uma série de complexidades na elaboração dos currículos, que envolve várias camadas sociais e instâncias de poder. O currículo, valendo-se dessa perspectiva apresentada, é compreendido e colocado como um discurso pedagógico produzido e reproduzido na sociedade de classes sociais.

No Brasil entre 1983 e 1988 uma série de reformas curriculares foram realizadas primeiro no âmbito estadual e posteriormente no âmbito nacional. Essas mudanças podem ser associadas à disputa das diversas teorias pedagógicas entre grupos políticos e sociais distintos (professores do ensino superior e médio, políticos). Essas disputas se davam em torno das propostas curriculares destinadas à redemocratização do país e a superação do modelo curricular imposto pelos governos militares. Essas reformulações do currículo permitiram a maior produção de propostas educacionais mesmo que divergentes em alguns aspectos, mas que buscavam superar uma educação esvaziada de conteúdos e que tivesse mais sentido as realidades das juventudes. É notável que as reformulações curriculares ocorram sempre no começo da gestão de novos de governos, então percebe-se uma regularidade dessa remodelação da educação.

Nesse contexto, a problemática da Sociologia no Ensino Médio é pautada mais nos Estados, só com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em dezembro de 1996, que menciona em um dos seus artigos, que ao final do Ensino Médio o aluno deverá ter conhecimentos de Filosofia e Sociologia. Isso repercutiu nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) de 1998 e nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), em 1999. Essas reformas consagraram um currículo baseado no discurso das competências individuais, isso gera consequências à valorização dos procedimentos de motivação em detrimento

dos procedimentos de ensino, nesse modelo as Ciências Sociais e a Sociologia, são disciplinas escolhidas pelas escolas e não colocadas no núcleo comum, em detrimento disso, ainda hoje, a Sociologia permanece instável e com dificuldades de se firmar como disciplina escolar.

De 1995 a 2002 este modelo motivacional não contribuía na construção de espaços públicos para a juventude poder vivenciar as experiências culturais artísticas, científicas e uma forma do conhecimento dar sentido às suas vidas. (MORAES, 1999). Em 2006 a Câmara de Educação Básica aprovou o Parecer 38/2007 que alterou as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, tornado a Filosofia e a Sociologia disciplinas obrigatórias. E a Resolução nº 4, de 16 de agosto de 2006, alterou o artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio, incluindo a filosofia e a sociologia como disciplinas curriculares obrigatórias.

Atualmente ainda existem diferentes disputas políticas de como ensinar a Sociologia e qual a efetividade de sua inclusão no currículo. O grande problema é compreender a reformulação do currículo somente por noções generalizadas, ou por temas e módulos sem entender qual o sentido e impacto real da disciplina na educação para que o aluno se aproprie dos instrumentos e fundamentos do conhecimento científico que lhe é proporcionado tomando-se por base uma identificação com que se aprende.

É preciso encontrar formas de organização dos currículos que consigam vencer os desafios epistemológicos para conseguir a institucionalização da Sociologia como disciplina escolar valorizada no núcleo comum.

PENSAR UMA AGENDA PARA SOCIOLOGIA

A primeira ideia a ser destacada para elencar pautas de uma agenda de Ensino da Sociologia, é qual a compreensão de educação que a sociedade deseja ter? Entretanto, é um trabalho árduo, visto que há um grande conflito entre os grupos fundamentalistas e conservadores contra os movimentos sociais mais progressistas, na qual o primeiro bloco tem mais acesso e aparato do estado para definir qual projeto de sociedade é mais legitimado e que define as políticas educacionais, curriculares nas redes de ensino.

Logo o papel da sociologia na formação da juventude além das já citadas, também depende do tipo de escola, de currículo que a sociedade atual definirá ao longo da história, acordados a critérios que partem de princípios epistemológicos e metodologias de ensino que apontam para quais conteúdos a serem aplicados a técnicas experimentadas nas escolas, como estudos sobre o mundo dos jovens, o trabalho, a escola, campos que ajudam a delimitar as didáticas de ensino a serem usadas.

Os livros didáticos de Sociologia ainda necessitam de maior dedicação dos cientistas sociais a essa produção, mas para maior empenho é necessário que a disciplina se consolide e tenha maior valorização

nos currículos para que as universidades melhorem seus programas de licenciatura e estimulem os estudantes de Ciências Sociais a se interessar pelo ensino médio, perante às novas formas de sociabilidade capitalistas que fazem repensar as práticas e concepções pedagógicas. Verifica-se um progressivo distanciamento dos sociólogos em relação à temática da educação e do ensino da disciplina em particular

Por fim, pensar a Sociologia no Currículo do Ensino Médio requer um olhar primeiro para a educação brasileira e a precarização do sistema público de ensino, relacionado às condições socioculturais nas quais ele se insere dentro da sociedade capitalista do século XXI. O ensino da disciplina contribui para uma apreensão mais crítica da realidade em que se vive atualmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo relata alguns dos muitos desafios colocados às Ciências Sociais e aos educadores que dificultam a consolidação e valorização do Ensino de Sociologia no contexto da realidade social contemporânea e de suas novas determinações. Florestan (1978) assinala que a inclusão das Ciências Sociais no Currículo do Ensino Médio, no Brasil, respondia a necessidades derivadas de situações e processos inerentes ao modo como se organizou e constituiu aqui a sociedade capitalista.

As dinâmicas sociais brasileiras justificaram o ensino de Sociologia nas escolas do ensino médio com base no ideal de movimentos do capitalismo monopolista como "fator consciente ou racional de progresso social", que permitiria intensificar os processos de socialização em um país socialmente, economicamente e culturalmente desigual. Atualmente esses processos de sociabilidade fixam a realidade social e política aos movimentos do mercado e buscam se afirmar como inevitáveis. Os desafios com que se depara a Sociologia são entender o significado dessas dinâmicas sociais, o que estão por trás delas e como se aplicam as relações sociais neste novo contexto.

Além disso, é necessário que nesse mesmo movimento o sistema educacional brasileiro modifique sua estrutura e o seu modo de funcionamento contrapondo-se a concepção pedagógica dominante. Neste sentido, a Sociologia pode colaborar para pensar, na sua historicidade, o mundo social resultante do modo como o capital se reproduz atualmente.

Aos professores de Sociologia vem o desafio de pensar as condições pedagógicas em que se daria o ensino da disciplina, como também, pensar a revisão do currículo dos cursos de Ciências Sociais e como estreitar a relação do bacharelado com a licenciatura, pensando no que é necessário para a formação de um professor de Sociologia.

SYLMARA ALVES MOURA DE OLIVEIRA

Graduação em Pedagogia pelas Faculdades Integradas Rio Branco (2012); Professora de Ensino Fundamental I - na EMEF Erico Veríssimo e Professora de Educação Básica I – na E.E Deputado Luiz Sérgio Claudino dos Santos.

REFERÊNCIAS

BERNSTEIN, Basil. A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. Cadernos de Pesquisa, São Paulo. n. 120, 2003. Disponível em: Acesso em: 15 maio 2005.

BRASIL. Lei nº 9.394 20, de dezembro de 1996: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. Brasília, DF, 1998.

_____. Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio: área Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília, DF: CNE, 1999.

_____. Resolução n. º 3, 26 jun. 1988. Institui as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. In: Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio. Brasília, Ministério da Educação, 1999.

_____. Resolução nº 04 de 16 de agosto de 2006. Altera o artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 de agosto de 2006, seção 1, p.15.

BRASÍLIA. Secretaria de Educação. Departamento de Pedagogia. Currículo da educação básica das escolas públicas do Distrito Federal – ensino médio: referenciais curriculares para o ensino de sociologia na

rede pública do Distrito Federal. Brasília, 2002.

FERNANDES, Florestan. Funções das ciências sociais no mundo moderno. In: PEREIRA, L.; FORACCHI, M. (Org.). Educação e sociedade. 9. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1978. p. 22- 28.

_____. Desenvolvimento histórico-social da sociologia no Brasil. In: _____. A sociologia no Brasil: contribuição para o estudo de sua formação e desenvolvimento. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1980. p. 25-49.

GIDDENS, Anthony. O que é Sociologia?. In: _____. Sociologia. Porto Alegre: Artmed, 2012.

MORAES, Amaury. Por que sociologia e filosofia no ensino médio? Revista de Educação, São Paulo, n.10, p. 50-52, abr. 1999.

SILVA, Ileizi F. et al. O ensino de Ciências Sociais: mapeamento do debate em periódicos das ciências sociais e da educação de 1940-2001. Anais do XII CONGRESSO NACIONAL DE SOCIÓLOGOS, 12., 2002, Curitiba. Resumo... Curitiba, 2002

CONTOS DE FADAS: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO: O objetivo desta pesquisa é abordar a importância dos contos de fadas na educação infantil, a pesquisa bibliográfica apoiou toda elaboração deste trabalho, no qual foram utilizadas concepções de importantes autores da Literatura Infantil. No processo de formação das crianças, os contos de fadas as auxiliam a se autoconhecerem, na formação da sua personalidade e a entenderem o mundo principalmente no primeiro ciclo de sua infância. Apesar de estarmos dominados pela tecnologia não se pode perder o hábito e o gosto pela leitura. O professor tem que se conscientizar do quanto é importante os contos de fadas para as crianças despertando sua imaginação e curiosidade. Elas se identificam com os personagens, percebendo que os conflitos na vida existem, porém são superáveis. Elas internalizam esse processo. Os contos vão muito além do que podemos imaginar ou prever. Eles divertem as crianças e as auxiliam no aspecto emocional e social, além de fazerem-nas sonhar.

Palavras-chave: Contos de Fadas; Educação Infantil; Prática Docente.

INTRODUÇÃO

Pesquisa realizada por meio de revisão bibliográfica com o objetivo de analisar a importância dos contos de fadas no desenvolvimento infantil, pois acredito que eles as ajudam a se autoconhecerem e a entenderem o mundo a sua volta.

Os contos de fadas por serem profundos, ajudam no processo de individuação, já que a criança nesta fase é egocêntrica, e essas estórias incentivam o imaginário fazendo-as interagir com o meio em que vivem para que possam encontrar a razão de sua existência.

O intuito dos contos de fadas não é impor valores e crenças. É entreter a criança e despertar sua curiosidade, enriquecendo sua vida, estimulando sua imaginação e o gosto pela leitura.

Os contos de fadas têm a capacidade de romper a barreira do tempo e do espaço, pois os temas são sempre atuais. Embora muitas coisas tenham mudado com o passar do tempo e a chegada de novas tecnologias, os contos de fadas continuam atuantes e significativos, pois sempre nos trazem um aprendizado a cada leitura, possibilitando o crescimento e amadurecimento. Importante ressaltar que os contos de fadas trazem uma mensagem diferente a cada criança e a cada momento vivido dependendo de suas necessidades do momento.

Importante aprofundar esse tema, pois os professores precisam se conscientizar do papel a qual exercem, enxergando a criança como um ser completo que precisa ser compreendida e respeitada, independente de sua classe social, raça ou cor.

Conforme as histórias vão sendo trabalhadas, as crianças vão se identificando com as personagens, percebendo que os conflitos existem, e que são inevitáveis, porém, superáveis. Eles divertem as crianças, auxiliando-as no aspecto emocional, cultivando a esperança e o sonhar.

CONTOS DE FADAS: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

É muito difícil datar precisamente a origem da literatura infantil já que eram histórias transmitidas oralmente. Porém, alguns estudiosos percebendo a dificuldade desta precisão levantaram hipóteses a partir de documentos encontrados em diferentes regiões, como inscrições nas pedras, nas escrituras em papiro, entre outros.

De acordo com COELHO (1991), acredita-se que a coletânea mais antiga da Literatura popular europeia foi Calila e Dimna, que surgiu na Índia por volta do século V a.C. Importante ressaltar que esta coletânea coincidia com alguns contos de As Mil e Uma Noites. Não se sabe ao certo que relações existiam entre eles apenas possuíam temas semelhantes, por exemplo: viagens e naufrágios, feiticeiras, magos e seres maravilhosos. A Literatura Infantil teve seu início com o conto As Mil e Uma Noites no século XIX.

A linguagem literária auxilia o ser humano a explicar o real por meio de símbolos, que

mostram a verdade interior, nem sempre possível de ser dita pela linguagem comum. A literatura nos é apresentada com um caráter moralizante, didático, sentencioso. Ela divulga o ideal, buscando ensinar, divertindo.

Na Idade Média, COELHO (1991) descreve que havia muita violência no convívio humano e na busca pelo poder. E estas violências ficaram impressas em muitas narrativas maravilhosas que nasceram nesta época. Eram contos destinados somente aos adultos, já que eram histórias que falavam de adultério, canibalismo, incesto e outros assuntos que faziam parte do universo deles. Eram transmitidos oralmente em praças públicas, campos de lavoura, ou qualquer espaço onde os adultos se reuniam, pois, as crianças eram vistas como adultos em miniatura.

Por meio dessas narrativas transmitidas oralmente, percebe-se a importância da valorização da fantasia e da imaginação. A literatura infantil não surgiu apenas para entreter, ela é séria e contribui na construção da personalidade da criança. Ela faz com que o homem amplie, transforme e enriqueça sua história de vida como nenhuma outra arte permite.

Alguns autores acreditam que os contos de fadas têm origem céltica (no século II a.C.), outros acreditam que ela seja grega. Porém, há registros de histórias antigas na Índia, na China, na África, no Japão e no Oriente Médio. Sabe-se mesmo é que eles nasceram pela necessidade do homem em recriar sua realidade por meio do imaginário. Eram histórias que falavam sobre a vida dos homens, suas dificuldades e crenças no sobrenatural.

Somente no final do século XVI as crianças passaram a ter algum valor. Antes, elas sofriam muito, sobreviviam a altos índices de mortalidade infantil, eram criadas em meio aos adultos, vestiam as mesmas roupas, frequentavam os mesmos lugares, ouviam as mesmas histórias. E conquistam o direito a uma Literatura específica à sua idade. Com isso, os contos passam a ser readaptados.

Assim, a infantilização das narrativas tradicionais, transformadas nos atuais "contos de fadas", é concomitante a criação de um mundo próprio da criança e ao reconhecimento de uma "psicologia infantil", da qual mais tarde a psicanálise viria a se destacar radicalmente. (CORSO e CORSO 2006, p. 16)

Eram normalmente contados pelas governantas, ou cuidadoras de crianças, mulheres pobres que cuidavam dos filhos dos nobres, e relatavam a cultura de seu povo por meio dessas histórias.

Os contos destinados às crianças surgiram na França, no século XVII, na corte do rei Luís XIV. Importante ressaltar que Perrault foi um dos precursores desses contos, não o inventor. Ele apenas os reeditou para suprir as necessidades da corte francesa da época. Eram contos que continham uma mensagem moral colocada em forma de versos. Perrault pretendia orientar quem as ouvisse. Ele as adaptou tornando-as maravilhosas. Com esta reforma, ele nos apresenta uma obra com uma linguagem simples, clara e suave, que encanta crianças dos quatros cantos da Terra até hoje. (CARVALHO, 1959).

Contos de Fada ou Conto Maravilhoso

é uma narrativa breve que pode ou não conter a presença de fadas. São histórias que contém a presença de seres mágicos, surpreendentes, encantados, onde há um herói ou heroína que precisa vencer desafios com o objetivo de vencer o mal. Essa luta costuma ser muito difícil, mas no final, o bem vence, prevalecendo a justiça.

Nos Contos de Fada há muita magia, e nem sempre contém a presença de fadas. Porém, não podem faltar animais falantes, reis, rainhas, bruxas, entre outros que representam o bem e o mal. Esses personagens não são ambivalentes, bons ou ruins, como nós seres humanos. Além disso, as histórias acontecem em um mundo longe, onde tudo é possível. O que torna interessante é o fato de contar histórias que não parecem verdadeiras, induzindo a mente humana (infantil, em especial) a querer ouvir sempre mais.

No século XIX, a área da pedagogia e da literatura recebe novos conceitos de vida, educação e cultura. É neste momento que a criança é valorizada socialmente e no contexto humano. Porém, surge a preocupação com a literatura que lhe seria útil como fonte de informação e para formação de sua mente e personalidade.

De acordo com COELHO (1991), os contos de fada sugiram no Brasil no final do século XIX, com nome de Contos da Carochinha, e só passou a ser chamado de contos de fadas no século XX. Contos da Carochinha foi a primeira coletânea brasileira de Literatura Infantil organizada com a expressa intenção de traduzir em linguagem brasileira os Contos Infantis que circularam em várias coletâneas estrangeiras ou em traduções portuguesas.

A Literatura Infantil passou a ajudar no processo de alfabetização, pois nesta época, havia uma grande preocupação em escrever corretamente, então além da Literatura fornecer exemplos de valores, atitudes a serem usadas como referência, elas transmitiam muita rigidez com a linguagem escrita. Além disso, a criança entrava em contato com mundo letrado ampliando seu vocabulário, obtendo maior conhecimento da formação de textos e exercitando o poder de imaginação.

A Literatura Infantil brasileira surgiu influenciada pelo modelo europeu que os portugueses já haviam aderido. As primeiras obras foram traduzidas e adaptadas de obras estrangeiras, retratando o Brasil, seus costumes, natureza, pátria e sociedade. Vale ressaltar que estas histórias adaptadas não eram muito interessantes às crianças, pois, a maioria pertencia às edições portuguesas, e não permitia cumplicidade com o idioma. Criou-se assim, forte discussão da necessidade de criação de uma Literatura Infantil brasileira. Surgem, então, programas que visam nacionalizar este conjunto de obras literárias.

Um fato muito comum na Literatura Infantil é a presença de crianças como protagonistas nessas histórias. Mostram-se crianças lendo, ouvindo histórias, tudo isso de maneira a incentivar às crianças a agirem assim. São, portanto, contos com mensagem moralista, que deixaram subentendido atitudes que as crianças deveriam ter: sendo obedientes, honestas, caridosas, entre outras atitudes, que são virtudes do ser humano.

Já no século XX, a Literatura se consolida, e com o Brasil se modernizando torna-se necessário uma literatura para criança, para ser usada na escola, estimulando o hábito de ler, auxiliando na formação e desenvolvimento do ser humano.

Um ponto importante na Literatura Infantil é o auxílio que os contos trazem às crianças, ajudando-as a compreenderem o seu valor e importância. Ao mesmo tempo em que divertem, os contos de fadas esclarecem dilemas interiores, ajudando a criança para um melhor desenvolvimento.

A valorização de cada história está relacionada a um contexto histórico no qual a sociedade está inserida, portanto, não podemos afirmar um momento mais significativo, pois em cada época é retratada a necessidade cultural dos indivíduos.

A leitura faz com que o conhecimento do ser humano se amplie, tornando-o sujeito de si, possibilitando o desenvolvimento de suas capacidades afetivas e intelectuais.

Os contos, assim como as crianças são singulares, e merecem serem entendidos individualmente. Sempre há um conto para uma criança, e uma criança para um conto. Portanto, a leitura dos mesmos deve ser uma busca incansável e encantada.

A criança precisa desse incentivo imaginário para vencer as dificuldades de sua realidade. A mensagem contida nos contos de fadas é transmitida de forma implícita e simbólica. A verdade que consta nos contos é a verdade da nossa fantasia, é a verdade que a criança necessita ouvir em um determinado momento. O fato de a história acontecer em um lugar distante basta para que ela perceba que estas histórias não são reais.

Importante ressaltar que a criança sente quando o conto é verdadeiro para sua fantasia, para que ela possa resolver algum conflito interno do momento.

Embora os contos de fada tenham surgido para todas as pessoas, independente de sua idade, há hoje uma predominância para o público infantil. E essas histórias chamam atenção das crianças por usar a fantasia para falar do mundo delas, como nenhum outro gênero literário faz.

O Conto de fada é um gênero literário específico à criança, e por meio dele é desenvolvido o prazer pela leitura, o conhecimento de mundo e individual. A partir do momento que o indivíduo se autoconhece, desenvolve habilidades para lidar com os conflitos internos e externos, percebendo assim que na vida há problemas, mas há solução para todos eles.

Segundo BETTELHEIM,

“Esta é exatamente a mensagem que os contos de fadas transmitem à criança de forma múltipla: que uma luta com dificuldades graves na vida é inevitável é parte intrínseca da existência humana, mas que se a pessoa não se intimida, mas se defronta de modo firme com as opressões inesperadas e muitas vezes injustas, ela dominará todos os obstáculos e, ao fim, emergirá vitoriosa”. (2001, p.14)

A verdade dos contos de fadas é a verdade que consta na nossa imaginação.

De acordo com VON FRANZ “os contos de fada parecem ser estórias inocentes. São tão profundos que não se pode explicá-los superficialmente, eles exigem que se

navegue em águas profundas." (2002, p.349).

É muito importante e também difícil educar uma criança e ajudá-la a encontrar significado na vida. No seu desenvolvimento é necessário que ela obtenha, passo a passo, o entendimento de si própria, compreendendo melhor os outros e se relacionando mutuamente de forma satisfatória e significativa.

Os contos de fada, diferente de outras literaturas envolve a criança, estimula a sua imaginação, desenvolve seu intelecto e esclarece suas emoções auxiliando-a a encontrar possíveis soluções para o problema atual.

Grande parte da literatura destinada a desenvolver a mente e a personalidade da criança não estimula nem alimenta os recursos que ela mais necessita para lidar com seus difíceis problemas interiores.

A literatura destinada às crianças pouco auxilia no seu desenvolvimento, tendo como objetivo apenas entreter ou informar, ou ambos. Tais livros são superficiais e não contribuem de maneira significativa no seu aprendizado. Ler torna-se sem valor quando não oferece saberes para a vida.

A Literatura Infantil moderna nega os conflitos internos originados em impulsos e emoções violentas, não ajudando a criança a lidar com eles. Os contos de fada se diferenciam, pois, utilizam o lúdico para tratar os problemas sérios e existenciais com a leveza de uma criança e seu nível de compreensão.

Precisamos de histórias otimistas, no decorrer de nossa vida, para que alcancemos a vitória sobre nossos problemas e conflitos. Sabemos que a fantasia é irreal, mas o que sentimos de bom e o nosso futuro são reais e são os sentimentos que necessitamos para nos mantermos firmes e confiantes na vitória.

Esses livros têm a característica de fazer com que as crianças percam as experiências que deveriam ganhar com a literatura, onde ela alcançará o significado profundo para este estágio do desenvolvimento.

Para nos entendermos, precisamos nos acostumar com os processos internos da nossa mente.

Os contos de fada passam importantes mensagens à mente consciente, a pré-consciente e a inconsciente. Pois falam de suas pressões internas graves de maneira que ela inconscientemente compreenda as lutas e subentenda as soluções temporárias ou permanentes para suas angústias.

Eles enriquecem a vida das crianças proporcionando um encantamento que elas não sabem entender, simplesmente gostam.

Os contos de fada direcionam a criança para a descoberta de sua identidade e comunicação, sugerindo experiências necessárias para o desenvolvimento de seu caráter.

As histórias deixam claro que as pessoas medrosas e medíocres, não capazes de arriscar na vida submetem-se a um destino maçante ou realidade pior.

Somente na vida adulta compreendemos de maneira inteligente o significado da nossa existência no mundo por meio da experiência vivida. Muitos pais querem que seus filhos pensem como eles, impondo compreensão de nós e do mundo de uma forma muito madura para a faixa etária da criança.

As histórias de fadas não têm a pretensão de relatar detalhadamente como o mundo é ou deve ser e muito menos aconselham alguém do que deve fazer. Elas são terapêuticas, pois o leitor ou ouvinte encontra por meio das histórias uma solução para seus conflitos internos.

Os contos podem e são úteis para as crianças, e elas podem transformar uma vida insuportável em uma possível de ser vivida, mas, isso só ocorrerá se a criança não ficar sabendo o que eles significam, psicologicamente, para elas.

A criança está exposta a situações vivenciadas na sociedade e aprenderá a lidar com as condições que lhes são próprias de sua idade, mas isso só ocorrerá se ela estiver bem resolvida interiormente, e assim ter a possibilidade de organizar sua vida.

Em meio ao processo de desenvolvimento, a criança precisa de alternativas simbólicas para trabalhar questões externas e internas a fim de auxiliá-la no alcance da sua maturidade.

As histórias que não falam de morte, envelhecimento, dos limites de nossa vida são falhas. Já os contos de fada tratam de todos os assuntos, não menosprezando a capacidade das crianças em compreendê-los.

A criança sabe, naturalmente, que no mundo há o bem e o mal, e que ela não tem somente atitudes boas. E os contos de fada personificam essas qualidades, e é neste momento que ela pode se identificar. Esse reconhecimento acontece por conta própria da criança, onde muitas das vezes ela se identifica com o herói, não por ele ser bom, mas por ele lutar muito e obter êxito no final.

O que acaba provocando a moralidade existente nos contos de fada é o fato de que o herói torna-se mais atraente para criança, que se acaba se identificando com ele. Assim, ela sofre quando o herói está em prova e se alegra quando ele vence.

Algumas pessoas acreditam que apenas a realidade consciente ou imagens boas deveriam ser passadas às crianças, mas isso a levaria crer que na vida não há problemas, e que tudo é belo. Sendo assim, deve se sempre mostrar os dois lados, pois ela já sabe que tudo não é tão belo assim e que nem elas têm sempre atitudes boas.

Importante ressaltar que as personagens dos contos de fadas não são ambivalentes, ou eles são completamente bons ou completamente maus, diferente de nós na realidade. Isso faz com que a criança compreenda que há distinção entre as pessoas e que precisamos optar por qual tipo de pessoa queremos ser, e o conto de fadas a auxiliará na construção de sua personalidade. E por meio dessas figuras ambivalentes, as crianças passam a entender suas ações, conseguindo separá-las.

BETTELHEIM nos fala que “os contos de fadas nos ajuda a entendermo-nos melhor, já que na estória os dois lados de nossa ambivalência são isolados e projetados em personagens diferentes”. (2001, P.107)

A criança “escolhe” não a personagem que é certa ou errada, mas a que mais desperta sua simpatia. E por meio dessa personagem ela sente a necessidade de ser amada, o medo de não ser valorizada, de morrer, de perder seus entes queridos, mas ao mesmo

tempo ela é orientada para o futuro, a seguir seu caminho independente do que possa acontecer, com uma grande confiança interior, que fará com que ela alcance uma existência satisfatória.

Assim como BETTELHEIM (2001), acreditamos que o conto de fadas não teria seu impacto psicológico sobre que criança se antes não fosse uma obra de arte. E, assim sendo seu significado mais profundo será diferente para cada pessoa e diferente para a mesma pessoa em vários instantes de sua vida.

Os contos são especiais e diferentes, não apenas como gênero literário como obras de arte totalmente compreensíveis para criança e segundo BETTELHEIM "como nenhuma outra obra de arte o é". (2001 p.20).

As pessoas associam consciente e inconscientemente as mensagens dos contos de fadas para sua vida, fazendo referência com suas necessidades pessoais.

Importante frisar que apenas um pequeno número de contos de fadas é conhecido. Embora um dia familiares, atualmente são desconhecidos.

A história para ser importante para a criança dependerá de seu estágio psicológico de desenvolvimento e dos problemas que ela enfrenta no momento.

Já que não podemos saber qual conto será importante para uma criança específica, não podemos decidir qual conto ela deveria ouvir em um determinado momento de sua vida e nem porquê. Esta decisão só poderá ser feita pela criança quando o conto revelar sua força falando com seu consciente e inconsciente. Costuma-se contar às crianças nossos contos prediletos, mas nem sempre eles serão proveitosos às crianças no momento em que ela se encontra. No entanto, não podemos desistir, temos que lhes apresentar novos contos, pois logo haverá uma identificação da criança com algum deles.

Mesmo que o pai perceba a razão do envolvimento do filho pelo conto, ela não deve ser revelada à criança. As experiências são inconscientes e assim devem permanecer até que ela alcance uma compreensão mais madura. Ao interpretarmos os pensamentos de uma pessoa, estaremos sendo invasores, a criança por si explanará o que sente quando achar conveniente.

Ao tentar explicar o conto de fada estaremos destruindo o encanto das histórias, que é justamente o fato da criança não saber por que está tão fascinada pela história.

Os adultos podem até interpretar bem os contos de fadas, porém, tiram da criança a oportunidade dela, por meio de várias audições, refleti longamente sobre a história, enfrentando com sucesso uma situação difícil. E assim, ao crescer, a criança encontrará sentido na vida e segurança em si por ter resolvido o problema só e não por outros terem feito esclarecimentos.

Os temas dos contos de fadas são passados como extraordinários porque a criança sente-se compreendida, sem que se tenha que falar racionalmente sobre eles, Assim sendo, eles enriquecem a vida da criança e são encantadores porque elas não sabem explicar o porquê do deslumbramento dessas histórias sobre ela,

BETTELHEIM acredita que "o verdadeiro

significado e impacto de um conto de fadas pode ser apreciado, seu encantamento pode ser experimentado, apenas com sua forma original." (2001, p.28).

Na maioria das vezes, a vida intelectual de uma criança dependeu (fora às relações familiares) de histórias religiosas e dos contos de fadas, e essas histórias alimentavam a imaginação e incentivavam as fantasias. E por responder a importantes questionamentos da criança eram importantes para a socialização.

Os mitos e as lendas religiosas ajudavam as crianças a formar os conceitos de origem e propósito no mundo, além de buscar como padrão os ideais sociais.

Alguns contos progrediram a partir dos mitos. Esses contos oferecem percepções profundas que apoiaram a humanidade ao longo de sua existência.

Os mitos e os contos de fadas têm muito em comum. Assim como o conto de fada, o mito pode manifestar um conflito interno de forma simbólica e sugerir como pode ser resolvido, mas por mais que nos esforcemos sempre permaneceremos inferiores aos heróis do mito.

Nos contos de fadas há personificação dos conflitos internos, mas eles sempre sugerem de maneira implícita como se pode resolvê-los.

A evolução inconsciente infantil apenas se torna clara para a criança por meio de imagens que falam diretamente a seu inconsciente, e o conto de fadas faz exatamente isso. Ele nunca nos confronta diretamente ou diz abertamente como devemos agir, mas sim auxilia as crianças no desenvolvimento de uma consciência mais elevada.

Muitos estudiosos veem semelhança entre mito e conto de fada e acreditam que por meio deles é manifestado o que normalmente impedimos de chegar à consciência. Mito e conto de fada têm suas diferenças: é que o final do primeiro é quase sempre trágico e do segundo é sempre feliz. O mito é pessimista e o conto, otimista, mesmo que haja traços sérios.

Já entre os contos de fadas e os sonhos há diferenças importantes de serem mencionadas. No sonho, normalmente, a satisfação dos desejos é disfarçada e no conto de fada é expressa. Os sonhos são consequência de pressões internas que não encontraram alívio, de problemas que a pessoa tem e não encontra solução e que os sonhos não ajudam à alcançá-la. Já os contos de fadas fazem o oposto: aliviam essas pressões, oferecendo formas de resolver os conflitos e prometendo um final feliz para eles,

De acordo com BETTELHEIM (2001) os contos contêm semelhanças aos sonhos, e sua maior vantagem é que os contos possuem uma estrutura, com um começo definido, e uma trama que se movimenta na direção de uma solução positiva.

Nos primeiros anos a criança precisa que lhe sejam apresentadas imagens simbólicas que lhe garantam encontrar solução feliz para seus problemas. De acordo com BETTELHEIM (2001), até os oito anos de idade, mais ou menos, a criança só pode desenvolver conceitos altamente personalizados sobre aquilo que experimenta.

A infância é a fase onde tudo está em transformação e é a época em que as

fantasias precisam ser nutridas. Precisamos encontrar segurança em nós mesmos, senão não conseguiremos enfrentar as lutas psicológicas e sairmos vitoriosos.

Tudo na vida ocorre em etapas, no caso da leitura é a mesma coisa. A criança tem que ouvir histórias para depois começar a ler sozinha, independente da fase que ela esteja, este início é muito importante para despertar o gosto pela leitura.

De acordo com AGUIAR (2001), na pré-escola quando as crianças estão sendo preparadas para a alfabetização, elas desenvolvem capacidades e habilidades que a tornarão aptas à aprendizagem da leitura, desenvolvendo a linguagem oral e a percepção que lhes permitem estabelecer relações entre as imagens e as palavras, o que ocorre por meio da construção dos símbolos.

As crianças, nesta fase, se interessam pelas histórias curtas e rimas, ou mesmo histórias mais longas que falam da vida real que são lidas ou contadas por um adulto.

Normalmente, as crianças se interessam pelos contos de fadas até os cinco anos que é quando as histórias são tão verdadeiras quanto à realidade externa.

De acordo com BETTELHEIM (2001), a infância é o período para que a criança aprenda com suas experiências internas e a realidade.

Um adulto pode acreditar que os contos de fadas são sem sentido, fantásticos, por não terem usufruído benefícios em sua infância. Todavia, o adulto que teve em sua vida harmonizada, unindo a imaginação à realidade, entende que os contos de fadas manifestam verdades sobre o ser humano e sobre a própria pessoa.

Se nos lembrássemos de como nos sentíamos quando éramos crianças, ou se pudéssemos imaginar como as crianças se sentem com as brincadeiras de mau gosto de colegas ou irmãos mais velhos, saberia como agir com elas. E BETTELHEIM (2001) nos afirma que apenas as esperanças e fantasias exageradas com relação a realizações futuras podem ajudar a criança para que ela possa continuar sua vida lutando.

As personagens dos contos de fadas não costumam receber nome e quando o recebem são utilizados nomes comuns, isto acontece para que haja identificação por parte do ouvinte.

Os contos também nos tornam certo que é possível um homem vencer um gigante usando a inteligência.

A figura de pai e mãe fica dividida, sendo representadas em duas figuras, onde ela ama e odeia ao mesmo tempo, então ela acaba por dividi-los para não se sentir tal mal.

A floresta, em um conto de fadas, simboliza de acordo com BETTELHEIM (2001) o lugar onde a escuridão interior é confrontada e elaborada; onde a incerteza sobre quem somos é solucionada; e onde começamos a entender o que queremos ser.

A mente da criança não separa os objetos das coisas vivas, temos que entender o que as árvores, pedras, e animais têm a nos dizer e caso não entendamos, a criança pensa que não há afinidade suficiente com eles. Isso acontece por que a criança tem o pensamento animista.

A criança fantasia por meio do herói que é capaz de escalar o céu, vencer gigante, e

ser muito poderosa, e ao final da história, ela percebe que ele é normal e ela pode ser do jeito que é.

Alguns pais acreditam que contar essas histórias fantásticas aos filhos é o mesmo que mentir para eles, ou que ao serem expostos aos mesmos, as crianças passem a acreditar em mágica. Mas é natural toda criança acreditar em mágica, e ao alcançar a maturidade elas deixam de fazê-lo.

Outros pais acreditam que com tanta exposição à fantasia seus filhos não aprendam a lidar com a realidade.

Algumas pessoas acreditam que por eles não apresentarem quadros de vida verdadeiros são pouco saudáveis. Eles não imaginam que a verdade das crianças é diferente da verdade dos adultos. E não percebem que os contos de fadas não mostram e tampouco tem a intenção de retratar a realidade.

Os pais gostam de negar que seus filhos possam ter pensamentos maldosos, e assim, querem afastá-los dos contos por acreditarem que podem impedi-los de se envolverem nesses pensamentos. Mas, ao fazer isso, os pais fazem com que elas se sintam as únicas a terem este pensamento. E ao terem contato com estas histórias, as crianças percebem que fazem parte da humanidade, que é normal se sentirem maldosas de vez em quando.

Os pais, em geral, ficam preocupados em não aumentar as ansiedades das crianças por meio dos contos de fadas, mas se esquecem que neles contém mensagens maravilhosas que garantem um belo crescimento por meio da resolução de conflitos internos.

Algumas pessoas acreditam que os contos, originais em especial, são ruins às crianças por apresentarem muitos monstros. BETTELHEIM (2001) nos fala que

"os que baniram os contos de fadas tradicionais e folclóricos decidiram que, havendo monstros numa estória narrada à criança, deveriam ser todos amigáveis – mas se esqueceram do monstro que a criança conhece melhor e com o qual se preocupa mais: o monstro que ela sente ou teme ser, e que algumas vezes a persegue." (2001,p.151).

As crianças precisam dessas histórias que envolvem fantasia para se conhecerem melhor e assim, conseguirem lidar melhor com o "monstro" que existe dentro delas.

Alguns adultos acreditam que a criança fica perturbada quando uma personagem malvada é punida cruelmente, mas o que costuma ocorrer é exatamente o contrário, pois, ela acredita que quem comete crimes precisa ser castigado. E ela transfere isto para a vida dela, acreditando que quanto maior for a rigorosidade que as pessoas más forem tratadas, maior proteção ela terá.

Os contos de fadas não devem ser lidos, e sim contados. Porém, quando lidos devem envolver o emocional da história e da criança. Quando a história é contada, ela se torna flexível possibilitando uma maior identificação por parte da criança.

Para que o conto seja significativo, ele não pode ser explicado para a criança. Mas o contador deve conhecer a mensagem implícita nele, para que esta se torne importante para a mente pré-consciente da criança, facilitando a compreensão de si mesma.

A pessoa responsável por contar o conto deve ter sensibilidade ao escolher a história que será contada, levando em consideração o nível de desenvolvimento que a criança se encontra, além dos abalos psicológicos.

O conto de fadas possibilita um melhor resultado quando é recontado ou ouvido por várias vezes, tornando detalhes mais claros, fazendo com que a criança se familiarize com o tema de diversas formas. Apenas quando a criança o escuta repetidamente é que ela absorve integralmente o que ele tem a dizer.

Quando os contos de fadas são narrados pelos pais demonstram aos filhos que eles e suas experiências são importantes e a criança acaba por senti-los.

O conto de fadas tem muito a oferecer emocional e intelectualmente à criança, desde que o contador dê tempo a elas, para que reflitam sobre a história e viagem na imaginação, encorajando-as a vencer as dificuldades de sua realidade.

As crianças ficam fascinadas quando escutam um conto, mas muitas vezes, ela não tem a oportunidade de meditar sobre os contos. Nas escolas, por exemplo, os professores costumam ser breves na leitura, contação da história com o intuito de amontoar atividades para elas realizarem, ou lhes conta outra história imediatamente, não permitindo que elas absorvam toda a mensagem contida neles.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com isso, percebe-se que formar leitores é tarefa complexa que desafia professores, bibliotecários e educadores em geral, especialmente nesta época tão dominada pelos meios de comunicação em massa. No entanto, esta pesquisa fortaleceu a nossa concepção da importância da leitura, que por mais antiga que seja, continua sendo única e insubstituível.

Quem, quando criança, não ouviu um conto de fadas e até hoje relembra com carinho dessas histórias, que de certa forma, marcaram sua vida? A fantasia sempre existiu e existirá dentro de todas as pessoas, independente de sua idade. Por que o belo é desconhecido. As situações que acontecem em nossas vidas e ninguém explica são as que nos movem a sempre continuar lutando, certos de que a vitória fará parte da nossa história.

Acredito que os contos de fadas, principalmente na educação infantil é uma proposta pedagógica essencial na formação da criança, já que nesta fase o brincar e o faz-de-conta estão sempre presentes. Essas histórias vêm para contribuir ainda mais nesta fase onde o lúdico prevalece.

FABIANA RIBEIRO DE ALMEIDA

Graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Grande ABC(2011); Especialista em Alfabetização e Letramento pela Faculdade Estácio (2016); Pós graduação Latu senso em Neuropsicopedagogia pela Faculdade Campos Elíseos (2018); Professora de Educação Infantil, no CEI Jardim Santo André E Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental na EMEI Professora Paula Cristina Rodrigues.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de (Coord.); Era uma vez... na escola: formando educadores para formar leitores. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

BETTELHEIM, Bruno. A psicanálise dos contos de fadas. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

BONAVENTURE, Jette. O que conta o conto? São Paulo: Edições Paulinas, 1992.

CARVALHO, Bárbara Vasconcellos de. Compêndio de Literatura Infantil. IBEP. 3. ed. São Paulo: Ampliada, 1959.

COELHO, Nelly Novaes. Literatura Infantil – teoria, análise, didática. 7. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2000.

COELHO, Nelly Novaes. Panorama histórico da Literatura Infantil, Juvenil. 4.ed. São Paulo: Editora Ática, 1991.

CORSO & CORSO, Diana Lichtenstein e Mário. Fadas no Divã: Psicanálise nas histórias infantis. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIECKMANN, Hans. Conto de fadas vividos. São Paulo: Editora Paulinas, 1986.

LAJOLO, Marisa. Do mundo da leitura para a leitura do mundo. São Paulo: Editora Ática, 2001.

LAJOLO e ZILBERMAN, Maria e Regina. Literatura Infantil Brasileira. Histórias e Histórias. 6.ed. São Paulo: Ática, 1999.

LAJOLO e ZILBERMAN, Maria e Regina. Um Brasil para crianças: (Para conhecer a Literatura Infantil Brasileira: história, autores e textos). 4.ed. São Paulo: Editora Global, 1993.

OLIVEIRA, Zilma de M. Ramos de.

(org). “ A criança e seu desenvolvimento – perspectivas para se discutir a educação infantil.”. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PERRAULT, Charles. Contos de Perrault. 5.ed. São Paulo: Editora Vila Rica, 1999.

PIAGET, Jean. Seis estudos de Psicologia. Rio de Janeiro, Forense, 1967

VON FRANZ, Marie Louise. O feminino nos contos de fadas. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

VON FRANZ, Marie Louise. A individuação nos contos de fada. São Paulo: Paulinas, 1984.

VON FRANZ, Marie Louise. A sombra e o mal nos contos de fadas. 3.ed. São Paulo: Paulus. 2002.

MATEMÁTICA E MÚSICA: A BELEZA DO ENCONTRO

RESUMO: A música tem sua contribuição para o desenvolvimento cognitivo e motor das crianças, e no dia a dia, ela vem atendendo a diversos propósitos como suporte para a formação de hábitos, atitudes, disciplina e condicionamento da rotina. A matemática, por sua vez, recebe um rótulo de disciplina desprovida de qualquer beleza ou ludicidade que desperte o interesse, tornando-se assim, a grande vilã da aprendizagem. Partindo da hipótese de que a música pode influenciar o desenvolvimento cognitivo e motor da criança, o presente trabalho buscou, mediante o estudo da literatura existente, apresentar uma nova perspectiva, um ponto de encontro que une a beleza da música com a beleza da matemática e assim, apresenta-se o belo como algo objetivo e matematicamente mensurável, e uma vez que a beleza se torna o foco, é preciso apreciá-la em todas as coisas; A busca pelo bom e belo se reflete no espírito e na alma do homem a ponto de impactar toda uma nação. Assim, o estudo concluiu que o papel da música no desenvolvimento da criança é facilitador, que traz a na matemática e nos números a descoberta da beleza.

Palavras-chave: Música; Matemática; Beleza; Desenvolvimento

INTRODUÇÃO

Trabalhar com a música propicia momentos de alegria, desenvolve a fantasia e enriquece a mente. Para a maioria dos estudantes da educação básica, trabalhar com matemática é um pesado exercício de tolerância onde a obrigatoriedade da disciplina surge como principal razão pela qual se dedicam a ela.

A música está presente em todas as culturas e pode ser utilizada como fator determinante nos desenvolvimentos motor, linguístico e afetivo de todos os indivíduos. É considerada por muitos autores como uma prática cultural e humana e há evidencias de que é conhecida e praticada desde a pré-história.

A matemática é uma ciência viva tanto no cotidiano dos cidadãos como nos centros de pesquisas ou de produção de novos conhecimentos e por ser tão abrangente, esse processo não pode limitar-se a uma simples memorização de regras, técnicas e ao conhecimento formal de definições.

Na estética, o subjetivismo liberal e romântico leva à negação da existência da beleza objetiva. Tal como a verdade e o bem, a beleza também seria subjetiva. Belo seria o que cada um considera como tal. Consequentemente, não haveria critérios objetivos de beleza e nem leis estéticas. Foi esse modo subjetivista e relativista de pensar que preparou a explosão anarquista da Arte Moderna, em nossos dias.

O objetivo desse trabalho é demonstrar que tipo de convergência pode ocorrer com o trabalho da música e da matemática, e analisar como os grandes matemáticos desenvolvedores de teorias matemáticas tão importantes e utilizadas até hoje, foram também grandes teóricos musicais.

A MÚSICA E A BELEZA OBJETIVA

A música é a sucessão de sons e silêncio organizada ao longo do tempo. O ritmo, a melodia, o timbre e a harmonia, elementos constituintes da música, são capazes de afetar todo o organismo humano, de forma física e psicológica. Através de tais elementos o receptor da música responde tanto afetiva quanto corporalmente. (FERREIRA, 2005).

Entender o ritmo como algo interno e que pode ser alterado com base em estímulos externos, advindos do meio ambiente, é considerá-lo como impulsionador de processos psíquicos, afetivos e emocionais.

Atualmente não se conhece nenhuma civilização ou agrupamento que não possua manifestações musicais próprias. Embora nem sempre seja feita com esse objetivo, a música pode ser considerada como uma forma de arte, considerada por muitos como sua principal função.

"A música é linguagem universal, mas com muitos dialetos, que variam de cultura para cultura, envolvendo a maneira de tocar, de cantar, de organizar os sons e de definir as notas básicas e seus intervalos." (JEANDOT, 1997).

Com a revolução francesa, triunfou em todo o mundo o liberalismo, sistema filosófico e político que nega a existência da

verdade objetiva e que, por isso, produziu naturalmente dois frutos loucos – o subjetivismo e o relativismo – responsáveis, hoje, pela destruição de toda lógica e da sabedoria. Foi nessa forma de pensar que explodiu a Arte Moderna: sem critérios e sem leis estéticas.

A PROPORÇÃO E A BELEZA

Segundo Rosa (1990) a criança desenvolve os sentidos desde que nasce, por isso um dos papéis da escola é proporcionar situações em que ela possa explorar e desenvolver-se em todos os sentidos harmonicamente.

Não há quem não conheça o drama vivido por Cyrano de Bergerac, o herói imortalizado nos versos de Rostand. Cyrano era fisicamente feio: seu nariz era demasiado grande para o seu rosto, isto é, era desproporcionado. Em qualquer época, em qualquer lugar que tivesse vivido, Cyrano seria conhecido por seu nariz. Pelo nariz, ele seria materialmente feio – era a desproporção do nariz que tornava Cyrano feio. Logo, feio é o que é desproporcionado. Belo é o que tem proporção.

Ora, a proporção é uma igualdade de duas razões:

a/b = c/d ou ½ = 3/6

A proporção é um valor matemático, objetivo e universal. Ela não depende nem de nós, nem do tempo e nem do lugar. A relação ½ = 3/6 é verdadeira não porque alguém ache, mas porque ambas as divisões, ½ e 3/6, são iguais a 0,5.

Mas, se a beleza depende da proporção e esta é objetiva, então a beleza também o é. Algo é belo porque tem proporções e não porque alguém o considere como tal.

Portanto, a beleza material é objetiva porque depende das proporções e das medidas, isto é, dos números.Os grandes descobridores das proporções como causa da beleza material foram os gregos. Na arte grega tudo era medido, tudo era proporcionado.

Na arquitetura, todas as medidas dos edifícios gregos eram múltiplas e submúltiplas do diâmetro médio da coluna. Na escultura, as estátuas eram feitas tendo por módulo a cabeça. Foram os Helenos que primeiro descobriram as admiráveis proporções com que Deus criou o homem. Em todas as artes, os gregos tiveram essa preocupação com a medida, com as proporções e com os números.

NÚMEROS, BELEZA E MÚSICA

Os gregos não foram só grandes artistas, mas também grandes filósofos. Se a beleza material provém das medidas proporcionais, isto é, dos números, perguntavam se eles: - Por que as proporções são belas?

O primeiro filósofo a tratar das relações entre a beleza e os números foi Pitágoras, e sua influencia se estendeu, através de Platão e dos neoplatônicos, por longos séculos. Santo Agostinho e Boécio foram os transmissores dessa concepção numérica de beleza, nos primeiros tempos da Idade Média.

No livro “De Institutone Musica” (I, 10), Boécio narra uma antiga lenda sobre como Pitágoras teria descoberto a relação entre os

números, a beleza e a música.

Diz ele que Pitágoras, passando um dia perto de uma forja, percebeu que os martelos, golpeando a bigorna, produziam sons harmoniosos. A principio, julgou que a causa estava na força com que os ferreiros batiam os martelos entre si. Para verificar se isto era certo, fez com que eles trocassem os martelos entre si. Percebeu, então, que os sons continuavam sendo harmoniosos e que, portanto, a causa da beleza não estava na força dos ferreiros. Pesou, então, os vários martelos e verificou que eles tinham pesos tais, que era possível formar entre eles uma proporção. Os pesos dos martelos eram 12, 9, e 6, e assim era possível montar a seguinte proporção:

6/8 = 9/12

E diz Boécio:

"Os martelos que tinham peso 12 e 6 ressoavam uma harmonia em "dobro". O martelo (que pesava) 12 com o (que pesava) 9, assim como o martelo (de peso) 8 com o (de peso) 6 se uniam com uma harmonia "diatessaron", segundo proporção espírita; o 9, porám, com o , e o 12 com o 8 ressoavam o tom em proporção "sesquioitava" (Boécio, 1857).

Em outros termos, os martelos que pesavam 12 e 6, golpeando, produziam a oitava. Os que tinham peso 12 e 9, ou 8 e 6 produziam a quarta. Entre o de peso 9 o de peso 8 havia um tom inteiro. Com efeito, em números de vibrações duplas por segundo, as proporções entre os diversos sons naturais são:

DO 9/8
RE 10/9
MI 16/15
FA 9/8
SOL 10/9
LA 9/8
SI 16/15

Por exemplo, supondo que o DO fosse produzido por 24 vibrações duplas por segundo, as demais notas teriam os seguintes números de vibrações:

DO = 24
RE = 27
MI = 30
FA = 32
SOL = 36
LA = 40
SI = 45
DO = 48

A oitava, isto é, de DO a DO, corresponde o dobro de vibrações por segundo. Chama-se quinta o intervalo equivalente a 3/2 (de DO a SOL, 3/2). Quarta é o nome do intervalo de DO a FA e corresponde a 4/3. Tom é o intervalo de DO a RÉ, por exemplo, e corresponde a 9/8.

Os sons agradáveis ao ouvido correspondem a números proporcionados, e esses números e proporções seriam a causa da beleza musical. Quanto mais a relação numérica é simples, mais harmonioso é o intervalo, mais facilmente o ouvido capta a harmonia, e mais rapidamente a razão a compreende.

As harmonias fundamentais, resultantes de relações que são as mais simples e mais facilmente perceptíveis, são o dobro, o triplo, o quádruplo, a unidade mais a metade (1 + ½ = 3/2), isto é, o intervalo de quinta, a unidade mais o terço (1 + 1/3 = 4/3), isto é,

a relação de quarta.

RELAÇÃO ENTRE NUMEROS E FORMAS

As leis que regem a beleza musical são, portanto, de ordem matemática. É a proporção que causa a beleza sonora. Ora, como a vista está submetida a leis semelhantes às do ouvido, a beleza das formas visíveis também deve derivar dos números e das proporções.

É a proporção numérica que produz a beleza, quer traduzida em formas sonoras, quer expressa plasticamente. Por isso, assim como na musica, as figuras mais belas são as mais simples e as mais fáceis de serem compreendidas, isto é, aquelas cujas partes formam proporções facilmente perceptíveis de 1/1, 2/3, ¾.

A proporção mais fácil e mais simples é a de 1/1 e corresponde ao quadrado. Tudo no quadrado lembra o 1. Ora, o numero 1 representa, simbolicamente, o principio de identidade, a simplicidade, a Constancia, a indivisibilidade, a força, etc.

De outro lado, o numero 2 simboliza o composto, a divisibilidade, a variedade, a multiplicidade. Boécio, no "Institutione Arithmética", trata longamente das relaçõesdos números e das formas. Ele mostra que a unidade se relaciona com os impares, e o numero 2 com os pares. Mostra ainda que os quadrados são gerados pela soma do 1 com os números ímpares:

1 (1x1)
1+3 = 4 = 2x2
1+3+5=9= (3x3)
1+3+5+7=16 (4x4)
1+3+5+7+9=25 (5x5), etc.

Por sua vez, a soma do numero 2 com os números pares produz os retângulos:

2=(1x2)
2+4=6= (2x3)
2+4+6=12=(3x4)
2+4+6+8=20=(4x5), etc.

Ele observa ainda que muitas outras coisas, que na sequencia de quadrados e de retângulos pode-se encontrar proporções contínuas:

Quadrados: 1 -4 – 9 – 16- 25 – 36 – 49...
Retangulos: 2- 6 -12 –20 – 30 – 42...

Assim: ½ = 2/4; 4/6=6/9; 9/12 = 12/16; e etc.

Portanto, todo retângulo é a média proporcional entre o quadrado que o antecede e o quadrado que o segue.

Além disso, todo numero pode ser reduzido a quadrado e retângulos.

Boécio diz: "todo numero, portanto, consta daquelas coisas inteiramente desunidas e contrárias, que são os pares e os impares. Aqui, pois, a unidade, ali, a variação da instabilidade; aqui, o vigor móvel, ali, a mudança móvel; aqui, a solidez definida, ali, a geração infinita da multiplicidade (...) Pelo que, não sem razão foi dito que todas as coisas que contassem de contrários seriam unidas e compactas por uma certa harmonia. A harmonia dos múltiplos é, PIS, o consenso e a união dos dissidentes" (Boécio, 1857, p. 125-126).

Daí os filósofos medievais afirmarem que algo é belo na medida em que harmoniza a unidade e a variedade, a estabilidade e o movimento, o par e o impar, o grave o agudo, o pesado e o leve, o quadrado e o retângulo,

etc.

TUDO É BELO, POIS TUDO É MUSICAL

Por tudo o que se expos, filósofos antigos e medievais consideravam que a beleza de um ser provinha das relações proporcionadas de suas partes. Nas medidas, nas proporções, e, portanto, nos números, é que estava a causa da beleza. Ora, Deus fez tudo com peso, número e medida, diz a escritura (Sab. XI, 21). Logo, no mundo, tudo é belo, tudo é harmonioso e musical.

Música, harmonia e beleza, são resultantes do número, do peso e da medida, quer na musica sonora, quer nas formas plásticas.

Em todo ser materialmente belo é preciso distinguir:

a) A matéria;

b) O numero e as proporções, causadores da beleza;

Diante de algo belo, o homem não deve limitar-se a sentir, mas deve procurar compreender as razões da beleza.

Como se explicaria então que os homens sintam a beleza de modos e graus diversos?

Para responder a estas questões, é preciso considerar:

1 – o semelhante se agrada com o seu semelhante. O homem sente prazer estético quando encontra algo que tenha uma harmonia semelhante àquela que existe nele mesmo.

2 – o prazer estético será tanto maior quanto maior for a semelhança das harmonias do objeto belo e do homem que o contempla.

3 – o prazer estético será tanto maior quanto mais o sujeito for capaz de sentir a beleza, e tanto mais elevado quanto maior for sua compreensão dos números causadores da beleza, isto é, das razões pelas quais a coisa é bela.

4 – quanto mais facilmente sentida, mais agradável será a harmonia.

5 – quanto mais simples e mais facilmente compreendida, maior será o praer que a harmonia causara no sujeito.

Boécio em “De Institutione Musica”, mostra que se a harmonia causa prazer ao homem é porque nele há uma harmonia semelhante, ambas entram em acorde. O prazer estético seria o efeito do encontro amoroso entre duas harmonias irmãs: a que existe no sujeito e a do objeto.

Além disso, Boécio, seguindo Platão, mostra que há sempre uma interação entre a música e a alma. É natural que uma pessoa alegre componha cânticos alegres e se rejubile ainda mais com isso. Por sua vez, uma alma impura, se deleita com melodias lascivas que aumentam ainda mais a sua lascívia. Tais princípios valem, segundo Boécio e Platão, para os povos. Uma nação belicosa produz marchas militares heróicas que excitam e aumentam sua tendência à bravura. Um povo decadente entregar-se-á a musicas e canções lânguidas, que aumentarão sua moleza.

Tendo em vista isso, Platão pergunta qual deve ser o papel da música na educação, e qual o papel do Estado em face à preservação dos bons costumes do povo.

A MÚSICA NA EDUCAÇÃO

Pra Platão, a educação musical era a mais

poderosa, porque permitia introduzir na alma da criança, desde a mais tenra infância, a graça e o amor À beleza e à virtude. A pessoa assim educada seria a que mais facilmente perceberia a beleza e a harmonia. E como não há amor sem ódio, tal pessoa seria também a que mais odiaria o feio e o mal, a que seria mais suscetível a qualquer coisa que ferisse a harmonia, a que mais fortemente reagiria contra as deformidades.

Boécio, sempre seguindo o pensamento de Platão, mostra que a música é a arte que maior influência pode ter numa pessoa ou num povo, pois que "para a alma nenhum caminho é mais acessível às disciplinas do que o dos ouvidos. Como, portanto, por eles os ritmos e modos descem até a alma, não se pode duvidar que do mesmo modo que eles são, afetam e conformam as mentes.

Pacheco (1991) e Ponso (2008) defendem a escola como lugar de aprendizagem significativa e apresentam o recurso musical como um símbolo valoroso no aprendizado dos alunos de anos iniciais do ensino fundamental, que conhecem este recurso auditivo, mas não o utiliza de forma racional e sistematizada.

Desde o século passado, a música está incluída na prática escolar com diferentes tendências e enfoques. Mas, a prática da educação musical nunca esteve presente na totalidade do sistema de ensino por várias razões. A música é uma forma de conhecimento que possibilita modos de percepção e expressão únicas e não pode ser substituída por outra forma de conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para concluir, podemos inferir que a música é uma facilitadora nata da aprendizagem; Através da música, o aprendizado fica mais lúdico, harmonioso e o individuo adquire um senso de beleza e estética que interferem diretamente na sua perspectiva e vida.

O aprendizado musical nos permite a percepção de que beleza é algo objetivo, prático e, portanto, mensurável. A beleza vem da proporção. A proporção cria uma harmonia. E quanto mais harmonia houver, mais fácil e simples a composição e percepção, e, portanto, mais prazerosa e significativa aprendizagem.

A matemática é feita de números; os números medem a proporção; A proporção torna algo belo. E quando a musica e a matemática se unem, não se descobre o sentido de toda beleza e harmonia existente no universo, como também, desenvolve o espírito de beleza, uma alma que enxerga o belo, o bom, o agradável. E assim, podemos dizer que o resultado de tudo isso, serão seres humanos muito mais suscetíveis à graça e à virtude e assim, repudiando o mal e o feio, toda uma sociedade seria afetada positivamente, pois como nos disse Platão, o povo é o reflexo de sua alma.

GRÊS SALIBA

Licenciatura Plena em Pedagogia pelo Centro Universitário Assunção - UNIFAI (2007); Especialista em Ensino de Arte e musicalidade pela Faculdade de Tecnologia, ciência e educação – FATECE (2015); Especialista em Educação Musical pela Faculdade Campus Elíseos – FCE (2017) Professora de Educação Infantil da Prefeitura do Município de São Paulo.

REFERÊNCIAS

BRÉSCIA, V. L. P. Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva. São Paulo: Átomo, 2003.

FERREIRA, T. T. Música para se ver. 2005. Monografia apresentada na disciplina de Projetos experimentais - Universidade Federal de Juiz de Fora: FACOM - Faculdade de Comunicação, 2005.

PACHECO, E. D. Comunicação, educação e arte na cultura infanto-juvenil. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

PONSO, C. C. Música em diálogo: ações interdisciplinares na Educação Infantil. Porto Alegre: Sulina, 2008.

BOÉCIO. De Institutione Musica. Edição Teubneriana.

BOÉCIO. De Institutione Arithmetica. Edição Teubneriana.

PLATÃO. Dialogos – A Republica. Edições de Ouro. Trad. Leonel Vallandro.

BIBLIA SAGRADA. Tradução da Vulgata, Pe. Matos Soares. São Paulo: Ed. Paulinas, 1953.

O USO DO MATERIAL DOURADO COMO RECURSO DIDÁTICO E COMPREENSÃO DO SISTEMA NUMÉRICO

RESUMO: Fazer reflexões para a melhoria na qualidade do ensino de matemática, requer uma análise da história de seu ensino nas escolas, o que era esperado da criança e do professor. Sabemos que em muitos momentos acreditava-se que o aluno aprendia apenas recebendo informações que o professor os passava, a criança não vivenciava o uso da matemática em seu cotidiano, não brincava com o objetivo de aprender com os jogos. Quando a criança não aprendia, o sistema ou culpava a própria criança, com julgamentos como desatenta ou irresponsável, ou mesmo o professor. Hoje com o melhor preparo do professor, os estudos sobre a importância do material didático para a aprendizagem, o papel dos jogos no ensino da matemática, sabemos que tornar o material dourado um recurso presente na rotina do estudo da matemática é fundamental para a melhoria na aprendizagem.

Palavras-chave: Educação; Numérico; Crianças; Aprendizado.

INTRODUÇÃO

O ensino da matemática atualmente exige cada vez mais a aproximação com a realidade e as necessidades da criança. Planejarmos aulas com o pensamento que o aluno está inserido em uma sociedade com características de localização, culturais e sócio econômicas. Compreender sobre as características da aprendizagem deste aluno irá proporcionar melhorias na qualidade do ensino da matemática. Assim, saber e registrar como o aluno aprende, qual a melhor maneira de sensibiliza-lo, que ele pensa diferente do adulto, que pensam e respondem a desafios umas diferentes das outras, que o pensamento e seu raciocínio evoluem e passam por estágios, e que em cada estágio, a criança tem uma maneira especial de compreender e explicar as coisas do mundo. O professor precisa inicialmente conhecer seu aluno, realizar as sondagens que irão o auxiliar nos registros das fases de aprendizado que seus alunos estão. Depois deste primeiro momento ele irá conseguir planejar atividades nas quais poderá diversificar os materiais didáticos necessários para a realização da aula, materiais estes que deverão sensibilizar o aluno, possibilitando que ele vivencie situações matemáticas de seu cotidiano. A Psicologia tem mostrado que o pensamento e o aprendizado da criança desenvolvem-se ligados à observação e investigação de mundo, quanto mais a criança explora as coisas do mundo, mais ela é capaz de pensar e compreender. Pensando na sala de aula, as crianças que participam de atividades de praticar relações comerciais (compras, pagamentos, trocas) costumam ser mais capazes de resolver problemas matemáticos envolvendo esses assuntos do que a criança que não tiveram tais experiências.

O USO DO MATERIAL DOURADO COMO RECURSO DIDÁTICO E COMPREENSÃO DO SISTEMA NUMÉRICO

O ensino da matemática nem sempre é planejado com facilidade, existe a dificuldade em adequar as atividades e estas estarem de encontro as situações da rotina da criança, ou seja, fazendo o aluno perceber e valorizar a importância e a presença da matemática na sua vida. No momento em que o professor consegue fazer isto, criar situações que simbolizem estas vivências do cotidiano em que utilizamos a matemática, com o uso dos recursos didático, a aprendizagem torna-se real e significativa.

Neste artigo vamos refletir sobre a utilização de um destes recursos, que é o material dourado, ele é utilizado na compreensão das regras de nosso sistema de numeração e das técnicas operatórias, temas base da matemática no Ensino Fundamental I. Todo material favorece o aprendizado, desde que seja bem utilizado, assim o professore deverá primeiro oferecer o material às crianças antes das explicações teóricas e do registro em papel. A criança brincar e explorar o material é fundamental

para que ele faça descobertas sobre sua organização, funcionamento e manuseio. Após algum tempo de trabalho livre, o professor pode intervir, propondo questões e reflexões, estimulando os alunos a exporem suas dúvidas, seus questionamentos. O contato do aluno com o material dourado neste momento é crucial para que ele crie uma liberdade em manusear o material e com ele possa resolver as questões e situações seguintes, a ação e o raciocínio do aluno que formarão o conhecimento das noções matemáticas.

O material representa os números sob forma geométrica. Trata-se do excelente material denominado material das contas. As unidades são representadas por pequenas contas (quadradinhos), a dezena ou número dez é formada pela barra de dez quadradinhos. Esta barra é repetida dez vezes em dez outras barras ligadas entre si, formando um quadrado, o "quadrado de dez", somando o total de cem. Finalmente, dez quadrados sobrepostos e ligados formando um cubo, o "cubo de dez", isto é 1000.

Educadora Maria Montessori no trabalho com a Matemática. Embora especialmente elaborado para o trabalho com aritmética, a idealização deste material seguiu os mesmos princípios montessorianos para a criação de qualquer um de seus materiais, a educação sensorial:

- Desenvolver na criança a independência, confiança em si mesma, a concentração, a coordenação e a ordem;
- Gerar e desenvolver experiências concretas estruturadas para conduzir, gradualmente, a abstrações cada vez maiores;
- Fazer a criança, por ela mesma, perceber os possíveis erros que comete ao realizar uma determinada ação com o material;
- Trabalhar os sentidos das crianças.

Inicialmente o Material dourado apresentava-se em outra forma, apesar de permitir que as próprias crianças compusessem as dezenas e centenas, a imprecisão das medidas dos quadrados e cubos se constituía num problema ao serem realizadas atividades com números decimais e raiz quadrada, entre outras aplicações possíveis para o material de contas. Assim, Lubienska de Lenval, seguidor de Montessori, fez uma modificação do material inicial e o construiu em madeira na forma que encontramos atualmente.

O nome "Material Dourado" vem do original "Material de Contas Douradas". Em analogia às contas, o material apresenta sulcos em formas de quadrados, é constituído por cubinhos (unidades), barras (dezenas), placas (centenas) e um cubo (milhar). Ele destina-se a atividades que auxiliam o ensino e a aprendizagem do sistema de numeração decimal-posicional e dos métodos para efetuar as operações fundamentais. Ele possibilita uma imagem concreta das relações numéricas, nota-se um desenvolvimento do raciocínio e um aprendizado bem mais agradável.

Mais uma vez salientamos a importância do primeiro contato ser de forma lúdica para que o aluno possa explorar livremente as peças. E neste momento que a criança percebe a forma, a constituição e os tipos de peça do material.

Ao desenvolver as atividades o professor pode pedir às crianças que elas mesmo atribuam nomes aos diferentes tipos de peças do material e criem uma forma própria de registrar o que vão fazendo, até mesmo atribuição de nomes diferentes às peças.

No ensino tradicional as crianças acabam "dominando" os algoritmos com os treinos cansativos, normalmente feitos de maneira repetitiva, sem recursos lúdicos ou concretos, o que acarreta em um ensino mecânico, no qual elas acabam não compreendendo o que fizeram, consequentemente não utilizando este aprendizado superficial em seu cotidiano e nas resoluções de problemas.

Nós agora sabemos que o brincar - 'no sentido de fazer alguma coisa', quer seja com objetos materiais quer com outras crianças, e de criar fantasias - é vital para a aprendizagem das crianças e, portando vital na escola. Os adultos que criticam os professores por permitir que as crianças brinquem não sabem que o brincar é o principal meio de aprendizagem na primeira infância. (MOYLES, 2006, p.29)

É importante o professor estar consciente de que quando falamos em jogos, não estamos citando uma disputa e sim uma descoberta por meio de vivências lúdicas que nos proporcionam reflexões e aprendizado. Estas vivências terão, após a fase da experimentação e manuseio das peças, regras definidas que irão favorecer as descobertas, estimular o aluno muito além do "ganhar uma recompensa", o material dourado será uma ferramenta no desenvolvimento e aprendizado da matemática.

O jogo é essencial na vida da criança, pois se constitui em expressão e condição para o desenvolvimento infantil, quando ela joga, ela assimila e pode transformar a realidade e suas vivências.

O professor tem um papel fundamental nestes momentos, em vários aspectos, na orientação das etapas e desafios, como agente questionador de possíveis situações que o jogo poderá apresentar com seus desafios e mediador de conflitos que também poderão ocorrer.

O brincar utilizando o material dourado poderá promover muitas possibilidades de aprendizagem, nas quais a criança fazendo suas descobertas terá o sentimento de conquista e autonomia de maneira prazerosa.

No momento em que o professor já conhece as características e necessidades de sua turma, poderá explorar e criar situações de aprendizado mais específicas com o uso do Material dourado, como algumas brincadeiras estruturadas que vamos citar. São elas:

- VAMOS FAZER UM TREM?

Objetivo: Compreender que o sucessor é o que tem "A mais" na sequência numérica.

O professor irá combinar com os alunos de fazer um trem. O primeiro vagão é um cubinho. O vagão seguinte terá um cubinho à mais que o anterior e assim por diante. O vagão seguinte será formado por duas barras.

Quando as crianças terminarem de montar o trem, recebem papeletas nas quais devem escrever o código de cada vagão. Esta atividade leva à formação da ideia de sucessor. A criança irá descobrir

com a brincadeira “o mais um” na sequência de números. Ela também contribui para a melhor compreensão do valor posicional dos algarismos na escrita de números.

- UM TREM ESPECIAL

Objetivo: Compreender que o antecessor é o que tem “1 a menos” na sequência numérica.

Os alunos terão o desafio de fazer um trem especial. O primeiro vagão é formado por duas barras (o professor poderá desenhar as barras e mostra-las para a sala). O vagão seguinte tem um cubo a menos e assim por diante. O último vagão será um cubinho. Quando as crianças terminarem de montar o trem, recebem papeletas nas quais devem escrever o código de cada vagão.

O professor poderá fazer intervenções durante as brincadeiras e conversar com os alunos para que reflitam sobre algumas questões como:

- Quantos cubinhos vão formar uma barra?
- Quantos cubinhos formarão uma placa?
- Quantas barras serão suficientes para formar uma placa?
- Quantas placas são necessárias para formar um cubo.

Também fica interessante quando a sala de aula é organizada em grupos e estes grupos discutam dúvidas entre eles, estas discussões será alavancas para descobertas e situações de aprendizado.

Outro jogo que podemos citar é o Nunca Dez:

Objetivo:

- Compreender as características do sistema decimal;
- Fazer agrupamentos de 10 em 10;
- Fazer reagrupamentos;
- Fazer trocas;
- Estimular o cálculo mental.

O professor deverá fazer os combinados previamente com o grupo, tais como: Estabelecer quem começa o jogo, estabelecer o número de rodadas, que cada jogador na sua vez de jogar lançará o dado e retira pra si a quantidade de cubinhos correspondente ao número que sair no dado.

Toda vez que um jogador juntar dez cubinhos, deverá trocar por uma barrinha. Neste instante terá direito de jogar novamente. Da mesma maneira, quando tiver 10 barrinhas, deverá troca-la por uma placa. Vencerá o jogo o jogador que formar o maior número.

Acredito que o maior objetivo de todos esses jogos é estimular o prazer na criança no jogo e com ele o conhecimento dos conceitos matemáticos.

O brincar sem regras impostas e sim combinados prazerosos para as crianças tornam os momentos lúdicos, uma oportunidade de aprendizado significativa da linguagem matemática. Aguçando a criatividade da criança, seu pensar e seu modo de agir com seu meio. Brincar para a criança na faixa etária na qual os jogos serão propostos, é um momento de autodescoberta, de prazer e crescimento, eles estão ligados diretamente ao desenvolvimento mental da infância, proporcionam vivências lúdicas que constituem a assimilação do real.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os apontamentos feitos em nosso artigo, é possível estabelecer que o uso do material dourado como recurso didático e compreensão do sistema numérico é realmente fundamental para a aproximação da criança de vivências reais que envolvem a linguagem matemática.

Os jogos tem a função lúdica no desenvolvimento psicomotor e no processo e aprendizado de domínio social da criança, com o seu uso é possível exercitar os processos mentais e o desenvolvimento da linguagem e hábitos sociais.

O manuseio do Material dourado inicialmente livre, irá favorecer a liberdade de descoberta, o levantamento de hipóteses sobre o jogo, sobre o conhecimento das peças e posteriormente a compreensão das funções de cada uma delas.

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

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.

Verônica R.,Maria. Azevedo.A Matemática através de jogos-Atual- Editora,2001

Palermo Brenelli,Rosely.Jogo como espaço para pensar-A construção de noções de lógica e aritméticas, Editora Papirus- Edição: 9 (1 de janeiro de 1996)

Kamii,Constance, DeVries,Rheta.Jogos em grupo na educação infantil -Implicações da teoria de Piaget, Editora Artes Médicas-1991

V. D. Aranão, Ivana.A matemática através de brincadeiras e jogos,Papirus Editora Edição: 7ª (30 de abril de 1996)

ESCOLA E EDUCAÇÃO INTEGRAL: UMA PERSPECTIVA DE ENSINO E SUAS DIFICULDADES

RESUMO: É de extrema importância a escola em tempo integral para a sociedade atual para que haja uma educação com maior qualidade. Todo este conceito de qualidade deve-se ao tempo de longa duração que as crianças passam em centros educacionais, considerando também outros espaços educativos e o aumento de possibilidades de narrativas multidisciplinares que envolvem a escola. Entende-se que a escola em tempo integral desencadeia diversas ações no currículo, que é quase um manual de saberes da educação. O currículo do Ensino Fundamental traz como objetivo articular as vivências e saberes dos educandos com o ensino mais formal levando em consideração o= as vivencias do Ensino Integral. Porém, ainda há muitas falhas no plano de ensino atual, o que faz com que os alunos não adquiram com maior facilidade um senso crítico de suas realidades. Pode- se entender que o diálogo entre os saberes é falho e complexo, não havendo uma completa multidisciplinaridade. Este artigo pretende mostrar a potência da escola integral com base em teorias de autores como Paulo Freire e desenvolver uma possível relação de saberes de forma crítica e dialógica.

Palavras-chave: Educação Integral; Escola em Tempo Integral; Currículo; PNE.

INTRODUÇÃO

A educação integral juntamente com a escola de tempo integral foi integrada ao plano nacional de educação para que as crianças permanecessem mais tempo nas escolas e assim que fosse diminuído o analfabetismo no Brasil, elevando consequentemente a população de pessoas escolarizadas.

De acordo com Mancini (2014 p.11):

A ampliação do tempo diário de escola pode ser entendida e justificada de diferentes formas: a) ampliação do tempo como forma de se alcançar melhores resultados (...); b) ampliação do tempo como adequação da escola às novas condições da vida urbana, das famílias e particularmente da mulher.

O tempo integral com que a criança passa na escola faz com que ela seja atendida de todas as formas, como alimentação, esportes e ensino, além de atividades artísticas. Isso faz com que haja um avanço significativo na igualdade social além de ampliar as oportunidades de aprendizado.

[...] educação integral apresentada aqui pode ser compreendida como um instrumento de diálogo e troca entre os saberes de escolas e comunidades. Uma educação integral estruturada a partir de um conceito de integralidade, que supere termos como "contraturno" e "atividades complementares", bem como saberes escolares e saberes comunitários. (BRASIL, 2009, p. 14).

A educação integral é um modelo de ensino bastante apreciado por diversos educadores e estudiosos, tornando-se um modelo ideal de educação.

O desenvolvimento pleno que se espera da Educação Integral só será efetivo se a proposta pedagógica for composta por diferentes linguagens, numa perspectiva integrada, visando o aprofundamento de saberes e o aprimoramento de habilidades e competências. Para isso, é imprescindível promover a reconstrução do Projeto Político Pedagógico (PPP), de forma coletiva e compartilhada, potencializando os conhecimentos e saberes que os estudantes, as famílias e a comunidade trazem para a escola. Nesse diálogo entre os diferentes saberes, deixam-se claras as intencionalidades e expectativas de aprendizagem, acolhendo os interesses dos estudantes e da comunidade e ampliando os repertórios. (MEC, 2015, p. 4).

Com a matricula automática nas escolas, o plano nacional de educação vem ganhando um novo status dentro da realidade da educação brasileira. Houve um crescimento de 7,5% em 2011 para 17,7% em 2016

A Educação Integral pode ser entendida como:

[...] a opção por um projeto educativo integrado, em sintonia com a vida, as necessidades, possibilidades e interesses dos estudantes. Um projeto em que crianças, adolescentes e jovens são vistos como cidadãos de direitos em todas as suas dimensões. Não se trata apenas de seu desenvolvimento intelectual, mas também do físico, do cuidado com sua saúde, além do oferecimento de oportunidades para que

desfrute e produza arte, conheça e valorize sua história e seu patrimônio cultural, tenha uma atitude responsável diante da natureza, aprenda a respeitar os direitos humanos e os das crianças e adolescentes, seja um cidadão criativo, empreendedor e participante, consciente de suas responsabilidades e direitos, capaz de ajudar o país e a humanidade a se tornarem cada vez mais justos e solidários, a respeitar as diferenças e a promover a convivência pacífica e fraterna entre todos. (MEC, 2015).

Com o aumento da jornada escolar, as atividades passaram a ser divididas entre curriculares e extracurriculares, o que é preciso entender é que a escola em tempo integral deve ser mais do que o aluno num ambiente por um determinado tempo, ou seja, é preciso um objetivo mais especifico e mais acertado com relação ao ensino dessas crianças e desses jovens.

Numa perspectiva interdisciplinar e transdisciplinar, o educador é chamado a defrontar-se com a ambiguidade e complexidade e posicionar-se respeitosamente diante do mistério do outro. [...] onde da atitude magistral de iluminar e ensinar passou-se a atitude ministerial de mediar e acompanhar a aprendizagem. [...] chamado a compartilhar, mais as dúvidas e as incertezas do que as certezas e as verdades do antigo paradigma. (DAMAS, 2009, p. 27).

Ao compreender que a educação deve ser emancipadora é preciso redesenhar o currículo para que haja um diálogo entre disciplinas e seja agregado um conhecimento maior nos educandos.

A interdisciplinaridade supõe um eixo integrador, que pode ser o objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção. Nesse sentido, ela deve partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários. (BRASIL, 1998c, p. 88-89)

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental:

Art. 9º O currículo do Ensino Fundamental é entendido, nesta Resolução, como constituído pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes. (BRASIL, 2010).

A RELAÇÃO ENTRE TEMPO DE PERMANÊNCIA E ESPAÇO DE OPORTUNIDADES

É preciso que haja compreensão de ver a educação integral como mediação entre saberes, vivências e humanização.

A Transdisciplinaridade é complementar à abordagem disciplinar; ela faz emergir novos dados a partir da confrontação das disciplinas

que os articulam entre si; oferece-nos uma nova visão da natureza da realidade. A Transdisciplinaridade não procura a mestria de várias disciplinas, mas a abertura de todas as disciplinas ao que as une e as ultrapassa. (Freitas; Morin; Nicolescu, 1994 p.22).

A escola em tempo integral vem junto com a ideia de oportunidades sociais igualitárias para todos, visando acesso de uma classe menos favorecida ao conhecimento, porém o tempo nestas escolas ainda é muito curto e a realidade está longe de ser a ideal.

Segundo Miguel Arroyo (2009 p.33):

Porque cresceu nas últimas décadas a consciência social do direito à educação e à escola entre os setores populares, cresceu também a consciência de que o tempo de escola em nossa tradição é muito curto. O direito à educação levou ao direito a mais educação e a mais tempo de escola. (ARROYO apud COELHO, 2009, p.33).

É necessário que haja entendimento de que a jornada de ensino ampliada precisa se encaixar no percurso escolar da instituição, bem como também é preciso entender que o aumento da jornada não garante um ensino de qualidade nas escolas. Também que é necessário que haja profissionais qualificados para desenvolver as potencialidades de seus educandos.

Devido à localização na extrema periferia a comunidade atendida é composta quase 100% de famílias com alta vulnerabilidade socioeconômica. Verifica-se a existência de consumo excessivo de bebidas alcoólicas e outras drogas entre grande parte dos membros da comunidade. Muitos dos casos de baixa aprendizagem são decorrentes de negligencia e/ou maltrato dos pais ou responsáveis. No entanto, as dificuldades têm sido amenizadas após a implantação da jornada em tempo integral. Antes de iniciar em tempo integral, funcionava no centro da cidade e contava com o quantitativo médio de 800 (oitocentas) matrículas, mas em consequência das transformações ocorridas teve que reduzir este número (180 alunos) buscando propiciar o funcionamento próximo do adequado, para depois ir crescendo paralelamente ao avanço do processo de implantação local e estadual. Apesar das dificuldades a escola tem alcançado um nível razoável, tendo superado algumas metas estaduais e tem ficado sempre acima da média no IDEB e outras avaliações externas. (EEAL, 2015, p. 2).

O propósito das instituições integrais é oferecer oportunidade de hábitos, valores, conhecimento de cidadania e de sociedade complexa.

Quando se diz que o Brasil foi o último país a abolir a escravidão, as pessoas não percebem a dimensão deste fato: em 1940, 2/3 da população escolarizável estava fora da escola; em 1970, 1/3 ainda da população em idade escolar estava fora da escola. Há apenas dez anos o Brasil conseguiu universalizar o ensino fundamental. Isso quer dizer que não temos ainda uma geração de pais de alunos totalmente escolarizada. (MAURÍCIO apud COELHO, 2009, p.55-56).

O principal desafio da escola integral é manter a qualidade de ensino. É preciso que haja uma diferenciação de turno que as crianças se mantenham interessadas nos conteúdos ofertados

ESTRUTURAÇÃO DAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL

Entende-se escola como um todo, tanto seu entorno como sua estrutura física, porém, a estrutura física interfere no ensino das crianças e jovens?

[...] a educação plena do ser humano, por entender ser este o melhor caminho que leva à evolução do ser, à sua transformação intelecto-moral ou desenvolvimento das asas da sabedoria e do amor, que lhe permitirão alçar voo à verdadeira felicidade. (EEAL, 2015, p. 3).

Basicamente, há dois tipos de estruturação para a escola de tempo integral cujos focos distinguem-se entre si. Uma focada na estrutura da escola. A outra, no entorno da escola.

Projeto Pedagógico foi implementado de maneira a atender às demandas existentes dentro e fora da unidade escolar, já que a mesma tem em seu entorno uma comunidade de baixa renda, com pouco acesso aos mecanismos tecnológicos e/ou atividades ligadas aos aspectos culturais, cujos filhos estudam nesta escola e participam das ações desenvolvidas também aos sábados, recebendo orientação no que concerne aos valores morais e espirituais e alguns estudos e palestras voltados para a preparação para o trabalho, melhoria e manutenção da saúde, integração familiar, dentre outros. (EEAL, 2015, p. 10).

Quando o foco da escola integral está em sua parte física, a escola conta com uma grande quantidade de profissionais e materiais escolares para que as crianças mesclem as atividades.

Esta escola precisa mudar porque mudou o mundo e também porque mudou seu público. De uma perspectiva profissional, a educação deve promover a capacidade de aprendizado permanente e desenvolver instrumentos para atividades intelectuais, práticas, coletivas e inovadoras, como a capacidade de expressão, de comunicação e de aquisição de informações, criatividade, arte, espiritualização e equilíbrio emocional para a confrontação de ideias, todos igualmente importantes para o exercício de uma cidadania plena. (EEAL, 2015, p. 23).

Quando o foco está no entorno na escola, as atividades se mesclam em um todo, evolvendo escola e comunidade com diversas atividades multidisciplinares, abrangendo o campo de visão educacional desses alunos.

Esse pensamento que recorta, isola, permite que especialistas e experts tenham ótimo desempenho em seus compartimentos, e cooperem eficazmente nos setores não complexos de conhecimento, notadamente os que concernem ao funcionamento das máquinas artificiais; mas a lógica a que eles obedecem estende à sociedade e às relações humanas os constrangimentos e os mecanismos inumanos da máquina artificial e sua visão determinista, mecanicista,

quantitativa, formalista; e ignora, oculta ou dilui tudo que é subjetivo, afetivo, livre, criador. (MORIN, 2003, p. 15).

Mesmo que os focos tenham visões diferentes, a escola integral necessita de uma maior atenção, já que precisará de uma quantidade maior de materiais e profissionais que garantam o bom andamento as atividades escolares..

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se entender Escola de Tempo Integral como uma extensão do tempo de ensino diário nas escolas, porém, também é preciso enxerga-la como um ponto de partida para uma sociedade mais igualitária, com oportunidades de crescimento para todas as pessoas. O principal objetivo deste método de ensino era diminuir drasticamente o nível de analfabetismo no Brasil, trazendo uma visão mais crítica e assertiva de seus educandos no que diz respeito a sociedade de convívio deles. O grande desafio é manter a qualidade de ensino ofertado nas instituições. É necessário que a criança seja instigada a conhecer sobre novos assuntos, sempre levando em consideração o conhecimento prévio de cada educando naquele âmbito. A escola precisa de espaços adequados para que as atividades sejam desenvolvidas de forma segura e correta, sem prejudicar o aprendizado dos alunos. Entretanto, sabe-se que todo esse espaço tem um custo estatal grande, o que acaba prejudicando a qualidade, já que, com diversos congelamentos de investimento em obrigações estatais e ferais, a verba é

DANIELA ABILA DOURADO

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.

repassada com desfalque. Isso prejudica brutalmente a qualidade de ensino que é oferecido, fazendo com que o rendimento do educando também caia e ele perca o interesse.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Estatuto da criança e do adolescente. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 1995.

BRASIL. Presidência da República. Constituição Federal de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 01 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes. Acesso em: 01 de dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Projeto de Lei n. 8035 de 2010. (em tramitação no Congresso Nacional). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes. Acesso em: 01 dez. 2018

BRASIL. Congresso Nacional. Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020. Brasília: Congresso Nacional, 2011.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: . Acesso em: 03 dez. 2018

CAVALIÉRE, Ana Maria Villela. Memória das escolas de tempo integral do rio de janeiro (cieps): documentos e protagonistas. Anais do I Congresso Brasileiro de História da Educação – I CBHE – 2000. Disponível em: . Acesso em: 02 dez. 2018.

COELHO, L.C.C. Educação Integral em

tempo integral: estudos e experiências em processo. Petrópolis: Faperj, 2009.

D'AMBROSIO, Ubiratan. Transdisciplinaridade. São Paulo: Palas Atenas, 1997.

DAMAS, Luiz Antonio. Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade: O jeito de educar na complexidade. In: SANTOS. Jocyléia Santana dos (Org.). Competências interdisciplinares. São Paulo: Xamã, 2009.

EEAL. Projeto Político Pedagógico Escola Luz. Araguaína, 2015

FERREIRA, Priscila; GONÇALVES, Adriana Garcia. Perspectiva histórica do processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais na política educacional brasileira. Revista Científica Eletrônica de Pedagogia, ano V, n. 09, jan. 2007. Disponível em: . Acesso em: 02 dez. 2018.

FREITAS, Lima de; MORIN, Edgar; NICOLESCU, Basarab. CARTA de Transdisciplinaridade. In: Primeiro Congresso Mundial de Transdisciplinaridade, Convento de Arrábia, Portugal, nov, 1994.

GONÇALVES, H. A. Manual de artigos científicos. São Paulo: Avercamp, 2004.

MANHAS, C. (Org.) Quanto Custa Universalizar o Direito à Educação? Brasília: Instituto de Estudos Socioeconômicos, 2011.

MEC. Educação Integral: Um caminho para a qualidade e a equidade na educação pública. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: . Acesso em: 20 dez. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/ SEESP, 1994.

O ENSINO POR MEIO DOS RECURSOS TECNOLÓGICOS E DAS MÍDIAS SOCIAIS

RESUMO: Nesse trabalho pretende-se discorrer a respeito das tecnologias novas e antigas utilizadas na prática pedagógica. Dentre as novas tecnologias merecem destaque os softwares educativos que possibilitam a interação entre o estudante e o programa desenvolvido para essa finalidade. Com base nesse entendimento, é possível afirmar que o computador é uma das mais importantes ferramentas de trabalho em benefício da em educação.

Palavras-chave: Educação, Tecnologia, Softwares Educativos, Mídias sociais, Interação, Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

As mídias sociais estão sendo utilizadas em benefício da educação, propondo maneiras concretas de desenvolver o espírito crítico no processo de ensino e aprendizagem (BARON & BRUILLARD, 2006).

Atualmente a mídia social ocupa um lugar proeminente no cotidiano de 92% dos adolescentes e 58% dos adultos. Estudantes e professores não podem prescindir de usá-las como recurso pedagógico (BARON & BRUILLARD, 2006).

As plataformas de interação social apresentam várias vantagens quando usadas corretamente. No entanto, essas ferramentas interativas estão se estabelecendo lentamente no setor educacional, porque a aprendizagem pelas redes sociais não é institucionalizada e, muitas vezes, é feita por professores com bases autodidatas, que apresentam diferentes ideias de atividades passíveis de serem integradas na aprendizagem, desenvolvem comunidades virtuais de aprendizagem e comunidades de prática, e exploram os impactos positivos desses meios de comunicação sobre a vida dos estudantes (BARON & BRUILLARD, 2006).

Esse trabalho tem o propósito de discorrer a respeito da utilização de softwares educativos com a finalidade de promover a aprendizagem. Para compreender essa proposta é necessário conceituar e situar o termo tecnologia e a importância de inserir esse conceito no dia-a-dia do aluno do professor.

TECNOLOGIA PEDAGÓGICA EDUCACIONAL

Toda prática pedagógica reflete a concepção do educador relativamente ao que seja em se arrepender. Em consonância com Oliveira e Moreira (2001, p.15):

Quando nós professores nos propomos a ensinar determinados conteúdos circulares aos nossos alunos, colocamos em ação, ainda que não tenhamos consciência disso, uma série de ideias e práticas que acumulamos ao longo de nossa formação e do nosso exercício profissional, as quais espelham o significado que atribuímos aos processos de ensino e aprendizagem.

Com base nesse entendimento, é necessário considerar as concepções pedagógicas utilizadas para o trabalho com a tecnologia, a fim de que não sejam antagônicas à informatização do processo educacional.

CONHECIMENTO EMPIRISTA

Em geral os professores transmitem o conhecimento sem, contudo, oferecer base teórica. Para trabalhar com tecnologias é necessário embasamento sólido, sendo também importante a escolha de um bom software educativo (OLIVEIRA e MOREIRA, 2001).

Na concepção empirista o conhecimento é adquirido por intermédio dos sentidos em decorrência de experiências sensoriais, ou

seja, da percepção que ocorre por intermédio deles.

O processamento das informações ocorre por intermédio dos processos mentais do indivíduo. Nesses processos devem ser considerados os sentidos internos e externos (OLIVEIRA e MOREIRA, 2001).

Por sentidos internos compreendem-se: a fantasia, a imaginação sensível, a memória sensível e a atenção. Por sentidos externos compreendem-se: a visão, audição, com o fato, o paladar.

O pressuposto fundamental do empirismo consiste no fato de que tudo deve passar pelo crivo da experiência: "não há nenhuma concepção no espírito do homem que não tenha sido originada nos órgãos dos sentidos" (HOBBES, 1983).

Essa corrente do pensamento tem como um dos seus principais precursores o filósofo John Locke, segundo o qual a mente humana pode ser comparada com uma página em branco, cujos conhecimentos impressos resultam de sensações e experiências.

Com base entendimento o conhecimento resulta do contato do ser humano com o meio em que vive.

CONCEPÇÃO RACIONALISTA

Com base nessa teoria o comportamento humano resulta de uma estrutura orgânica inata. Por isso, essa corrente de pensamento é também denominada inatismo ou apriorismo.

Em última análise, as capacidades humanas, as capacidades, os valores e a maneira de pensar seriam decorrentes de uma bagagem hereditária ou do processo maturacional que ocorre naturalmente no indivíduo.

Em termos de aprendizagem o conhecimento seria construído a partir da razão independentemente de experiências e dos sentidos, contrariando a teoria empirista (VILA, 2018).

São adeptos dessa vertente o psicólogo Carl Rogers e o psicolinguista Noam Chomsky, segundo o qual o sistema nervoso humano dispõe de mecanismos inatos que tornam possível às crianças a construção de regra de linguagem.

CONCEPÇÃO INTERACIONISTA

A vertente interacionista considera que o conhecimento é resultante das trocas entre o indivíduo e o meio. As informações advindas do meio são interpretadas e condicionam a construção do conhecimento. Essa teoria é denominada construtivismo. Segundo ela, quando o indivíduo interage com meio há entre eles uma ação recíproca já que influenciam um ao outra numa relação dinâmica e dialética entre o indivíduo e o meio ou contexto.

As principais contribuições teóricas do interacionismo ou construtivismo foram apontadas por Piaget, segundo o qual ocorre a psicogênese do conhecimento e também por Vygotsky, que enfatiza a interação contínua entre estruturas orgânicas e as condições contextuais ou sociais (VILA, 2018).

VIGOTSKY E A TECNOLOGIA PEDAGÓGICA

Vygotsky nasceu em ORSHA, pequena cidade da Bielorrússia, em 17 de novembro de 1896, e viveu na Rússia. Morreu de tuberculose na Rússia, com 37 anos. Era contemporânea de Piaget .

Foi um pensador da área educacional, um filósofo da psicologia. Suas teorias fundamentam a educação e a pedagogia ainda hoje. Para ele, o indivíduo se desenvolve principalmente em decorrência da interação com o meio, como resultado de um processo sócio-histórica, no qual a linguagem e a aprendizagem desempenham importante papel (VYGOTSKY, 1998).

A relação entre pensamento e linguagem é responsável pela formação dos conceitos, sendo que a cultura desempenha importante papel na construção de significado. A escola, por sua vez, desempenha importante papel no processo de internalização a transmissão de conhecimento. Contudo o conhecimento adquirido nas instituições educacionais é teórico em detrimento daqueles obtidos na vida cotidiana (VILA, 2018).

A importância de Vygotsky para o aprendizado por meio da tecnologia recai sobre o fato de que esse teórico enfatiza que os instrumentos podem ser mediadores capazes de potencializar o processo de aprendizagem.

Atualmente, são desenvolvidos métodos alternativos para atingir objetivos educacionais, pela internet e outros recursos tecnológicos, que podem ser utilizados de forma benéfica e eficiente, agilizando o trabalho da escola, que consiste em promover a construção do conhecimento (VYGOTSKY, 1998).

TECNOLOGIAS NOVAS E ANTIGAS COMO FERRAMENTAS DE APRENDIZAGEM

Por tecnologias antigas compreendem-se o retroprojetor, o quadro de giz, livros e cadernos. Não se trata de tecnologias ultrapassadas, pois ainda são muito úteis no processo de ensino e aprendizagem (OLIVEIRA e MOREIRA, 2001).

As novas tecnologias consistem em computador e internet entre outros recursos digitais.

Para beneficiar o processo cognitivo de aprendizagem o profissional de educação deve recorrer a diferentes tecnologias, sejam elas novas e antigas. Tais tecnologias não se anulam. Na verdade são complementares.

De fato, as novas tecnologias como computador e a internet favorecem efetivamente o processo de construção e de conhecimento, processo esse que ocorre de forma contínua e mediada pelo professor. Por meio dos recursos tecnológicos é possível desenvolver a potencialidade do aluno em aprender, aumentando o nível de desenvolvimento real e potencial (OLIVEIRA e MOREIRA, 2001).

Dentre as novas tecnologias, merecem destaque o computador, os recursos de hipertexto, multimídia e hipermídia, televisão a cabo e por satélite, o CD-ROM e as tele e videoconferências, entre outros.

Além do desenvolvimento tecnológico é necessário que ocorra o aprimoramento

também das instituições educacionais. As escolas devem rever seus processos pedagógicos, os quais devem ser alinhados ao uso das novas tecnologias e tecnologias antigas.

É importante promover a capacitação dos professores por meio de encontros com profissionais das áreas tecnológicas, trabalho esse que deve ser interdisciplinar (OLIVEIRA e MOREIRA, 2001).

Para que ocorra o uso pedagógico da tecnologia, a escola deve repensar seu projeto pedagógico e os professores devem rever suas metas.

TRABALHANDO COM SOFTWARES PEDAGÓGICOS

Softwares pedagógicos permitem aos alunos criar trabalhos para publicação em ambiente multimídia ou na Internet. Ao utilizar tais softwares os alunos podem incluir sons, imagens, vídeos, textos se animações (OLIVEIRA e MOREIRA, 2001).

Os softwares educacionais permitem que se desenvolva entre aluno e educador uma relação na qual podem investigar interagir, criar, refletir e valorizar suas produções de forma autônoma, interdisciplinar e cooperativa com criatividade, emoção e lógica.

Considerando-se todos esses atributos o educador participa da construção do conhecimento, ensinando o aluno a utilizar as ferramentas tecnológicas de forma divertida e com criatividade.

A aprendizagem efetiva ocorrerá por meio da exploração dos recursos tecnológicos e do manuseio das ferramentas, o que promove uma aprendizagem não formal, uma espécie de autoaprendizagem altamente significativa (OLIVEIRA e MOREIRA, 2001).

Muitas escolas atualmente utilizam projetos de robótica como parte de projetos educacionais. Esses recursos são interessantes à medida que permitem a participação ativa dos alunos de seu próprio processo de ensino e aprendizagem, sendo o professor o sujeito que permite essa troca e efetiva construção do conhecimento.

TRABALHANDO COM MÍDIAS SOCIAIS

REDES SOCIAIS, MIDIAS SOCIAIS E WEB

O termo redes sociais, mídias sociais ou Web 2.0 costuma ser utilizados para se referir a plataformas ou ferramentas interativas da Web. No entanto, é importante definir bem esses conceitos, que não constituem um todo homogêneo e se distinguem em vários aspectos (DEVELOTTE e DERVIN, 2012).

Web

O termo Web refere-se geralmente a plataformas que permitem que vários usuários de redes sociais usem logins para criar, distribuir, compartilhar ou manipular conteúdo de acesso aberto (DEVELOTTE e DERVIN, 2012).

Mídia social

Heterogêneas, as mídias sociais incluem uma grande variedade de plataformas online e aplicativos móveis. Eles se definem como um grupo de ferramentas com base nos fundamentos da Web, permitindo comunicação e colaboração através da troca de conteúdo produzido pelos usuários dessas redes (DEVELOTTE e DERVIN, 2012).

Os sites de redes sociais são as mídias sociais mais populares, embora não sejam os únicos. As principais categorias de mídias sociais são os relacionados nas linhas seguintes.

Redes sociais

Esses sites facilitam a interação social e o compartilhamento de informações entre membros ou amigos do grupo de interesse. Dentro de um sistema definido, os usuários criam um perfil público ou semipúblico e uma rede de contatos com outros usuários, navegando através dele para trocar informações. Este tipo de rede aumenta a percepção periférica, pois o usuário pode exibir marcadores temporários em sua vida diária através do Facebook, LinkedIn e Twitter, plataformas mais utilizadas (BOGDAN, 2013).

Treinamento em redes sociais para alunos

Os cursos de informática deveriam ter como objetivo o fomento da usabilidade nas redes sociais. Para conseguir isso, o professor poderia primeiro apresentar as motivações e funções de uma plataforma de sua escolha, e então, convidar os alunos a (BOGDAN, 2013):

- Descobrir concretamente o funcionamento da rede social (funções, utilidade, parâmetros, etc.)
- Conhecer as políticas de uso do site.

Também seria relevante mostrar-lhes:

- Como garantir a proteção de dados pessoais encontrados em seu ambiente virtual?

Aprender sobre publicação, transmissão e compartilhamento também seria interessante (BOGDAN, 2013):

- Como editar informações?
- Como fazê-lo com segurança?
- Que informações podem ser editadas ou compartilhadas nesses sites de rede?
- Com quem compartilhar (ou não) Informações? Por quê?

No final desta atividade, os alunos conheceriam os diferentes parâmetros de um site de redes sociais e seriam capazes de dominá-los adequadamente (BOGDAN, 2013).

Ideias para usar as mídias sociais em sala de aula

A integração das mídias sociais com a experiência acadêmica não é óbvia para todos os professores, pelo contrário. Aqui estão algumas maneiras de começar.

O professor poderia começar estabelecendo e definindo conceitos-chave a serem aplicados pelos alunos para desenvolver atividades de aprendizagem sobre ou

usando mídias sociais. Os professores que já possuem algumas habilidades de mídia social podem usá-lo para apresentar seu conteúdo. Por exemplo, eles podem transmitir vídeos ou clipes de áudio que eles produziram ou compartilhar links para o conteúdo de seus alunos (DEVELOTTE e DERVIN, 2012).

Ao se conectar a um ambiente virtual de aprendizagem, os jovens podem consultar o material à distância a qualquer momento e caminhar em seu próprio ritmo. Por exemplo, ambientes como ChallengeU e Edmodo são interessantes para a realização de atividades virtuais. Dependendo do seu curso ou nível, o professor prepara material (escrito, áudio ou vídeo) para apresentar o conteúdo. Ao fazer o login, os alunos têm acesso a atividades de aprendizagem individuais ou grupais. Promovendo a comunicação. Essas plataformas também permitem receber feedback instantâneo de colegas ou professores, de modo que podem reformular sua abordagem se quiserem alcançar seus objetivos de aprendizagem. Mais importante ainda, o professor pode usar esses ambientes para avaliar até que ponto cada pessoa adquire conhecimento ou habilidades. Através de atividades de aprendizagem específicas do assunto, promove-se a capacidade de editar, transmitir e remixar conteúdo digital (BARON & BRUILLARD, 2006).

Sua abordagem mais individual e personalizada favorece uma estrutura de câmbio muito aberta. Na verdade, os alunos acessam um mundo de conhecimento e conhecimento informal em todos os momentos. Eles colaboram virtualmente com outros jovens (de seu grupo, de outro grupo ou do resto do mundo), observam questionam os outros têm feedbacks rápidos e muito mais. Esses ambientes não são muito direcionados e podem até levar a projetos colaborativos às vezes inesperados e informais fora dos espaços de aprendizagem institucional (BARON & BRUILLARD, 2006).

Obviamente, para um uso ideal, essas plataformas exigem algum trabalho prévio do professor, especialmente em termos de preparação do equipamento (DEVELOTTE e DERVIN, 2012).

Eles não são os únicos que podem ser usados em aula! Por exemplo, mais e mais professores, mesmo no nível primário, estão usando a plataforma de microblogging Twittter para uma variedade de projetos educacionais com seus alunos.

Os assuntos e as atividades escolhidas são bastante aleatórias, mas as atividades podem ser adaptadas de acordo com o nível de escolaridade ou o campo de aprendizagem (DEVELOTTE e DERVIN, 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse projeto teve por objetivo discorrer a respeito do uso de recursos tecnológicos em benefício da educação. Acredita-se que professores e pedagogos com formação tradicional pouco a pouco deixarão de lado a resistência e o medo de utilizar recursos tecnológicos e logo passarão a incluir essas ferramentas na rotina da sala de aula. Para isso, é necessário preparo, além da compreensão real da proposta aqui sugerida, para que se possa estabelecer uma conexão concreta entre o processo de ensino-

aprendizagem e as ferramentas tecnológicas em benefício da educação.

ALESSANDRA FERRARI DA FONSECA TEXEIRA

Graduação em Letras pela Universidade Paulista – UNIP – Concluído em 1999; Especialista em Pedagogia pela Faculdade Campos Salles – Concluído em 2000; Professora de Ensino Fundamental II - Língua Portuguesa – na E.E.Dr. Genésio de Almeida Moura, Professor de Educação Básica – EMEF. Amadeu Mendes.

REFERÊNCIAS

BARON, Georges-Louis e BRUILLARD, Eric. O que aprender nas comunidades de professores online? Reflexões metodológicas e perspectivas. 2006.

BOGDAN, Patrut. Mídia social e novo ambiente acadêmico: desafios pedagógicos: desafios pedagógicos . IGI Global. 2013.

DEVELOTTE, Christine e DERVIN, Fred. A mídia social e o ensino-aprendizagem das línguas: links reais ou de fantasia? Onde estamos? Trocar para aprender on-line Grenoble: 2012.

Imagine. Disponível em: <www.imagine.etc.br/imagine/galeria_logomotiom>. Acesso em: 11 Jun. 2018.

OLIVEIRA, C. C, COSTA, J. W, MOREIRA, M. Ambientes Informatizados de Aprendizagem. 1º Ed. São Paulo: Ed. Papirus. 2001.

VILA, Maria do Carmo. Concepções Epistemológicas. Disponível em: <www.geocities.com/luis_brandao/epistemo> Acesso em 13 Jun 2018.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento psicológicos superiores. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

HOBBES, T. Leviatã ou matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Coleção Os Pensadores).

ALFABETIZAÇÃO E INSERÇÃO SOCIAL DOS INDIVÍDUOS

RESUMO: O presente trabalho discorre a respeito da alfabetização desenvolvida em integração com o letramento dentro do ambiente educacional, como práticas pedagógicas que favorecem a inserção social dos educandos em uma sociedade letrada. Para isso, iniciais refletindo sobre a valia da alfabetização enquanto um processo que leva os educandos a apropriar-se das ações de ler e escrever, primando pela compreensão da função comunicativa que a linguagem escrita apresenta na sociedade. Em sequência, expõe sinteticamente sobre a importância de interrelacionar a alfabetização e o letramento como processos diferentes mais indissociáveis que, diante de suas funções, favorece que os educandos construam um conhecimento em torno da importância da linguagem escrita na sociedade. Em sequência, fala do papel do educador enquanto mediador do processo de desenvolvimento da alfabetização e letramento no ambiente escolar, analisando a importância de um planejamento que vise estruturar práticas metodológicas que atendam às necessidades individuais dos educandos. Conclui, trazendo a essencialidade do educador em trabalhar com a alfabetização e o letramento, utilizando de metodologias e concepções que agreguem desenvolturas que levem os educandos a construírem seu conhecimento sobre a linguagem escrita e a sua função social. Como objetivo traz uma compilação de argumentos que refletem sobre a importância da alfabetização na inserção social dos indivíduos, devendo ser explorada em uma perspectiva de letramento no ambiente educacional. Trata-se de uma pesquisa de revisão de literatura.

Palavras-chave: Alfabetização; Letramento; Educador.

INTRODUÇÃO

O presente artigo discorre sobre a alfabetização enquanto processo de inserção dos indivíduos na sociedade, refletindo sobre a importância da aquisição das habilidades inerentes a leitura e escrita enquanto prática comunicativa que atende as demandas sociais de uma sociedade letrada.

A sociedade contemporânea tem a linguagem escrita como uma das principais formas de comunicação, trazendo a ela funcionalidades diversas. O indivíduo que não é alfabetizado - pensando neste primeiro moimento como ser “alfabetizado” é apropriar-se dos signos alfabéticos e suas contrações em sílabas, palavras e textos – tem dificuldade de localizar no espaço social, assim como entrar no mercado de trabalho e comunicar-se com outros indivíduos. Isso acaba por trazer uma exclusão social, em que o indivíduo opta por não se interrelacionar com os outros, tomado por sensações de vergonha e desvalorização da sua pessoa.

Apesar de anos em que se discute sobre a irradicação do analfabetismo no Brasil, este cenário ainda é muito comum. Porém, os estudos apontam para uma nova vertente sobre o indivíduo alfabético que é o indivíduo não letrado. Nesta nova perspectiva, não adiante o indivíduo se apropriar das ações de ler e escrever sem que traga a significação social e o pensamento crítico-reflexivo diante dos textos que tem contato.

Com esta nova visão, a escola, como promotora de conhecimento, tem que se adequar as novas demandas sociais em que a linguagem escrita toma outras funcionalidades e buscar um trabalho em que se desenvolva o processo de alfabetização em conjunto com o processo de letramento.

Nesta ótica, o educador deve ser o primeiro a se atualizar sobre os estudos que mostram a importância do indivíduo ser letrado e alfabetizado para uma inserção social efetiva, estruturando práticas metodológicas que tragam experienciações em que os educandos possam se deparar com a gama de textos discursivos e serem capazes de construírem conhecimento sobre os mesmos, articulando com o seu repertório particular.

Sendo assim, o artigo traz como objetivo o levantamento de argumentações que reflitam sobre o papel social da alfabetização, possibilitando reflexões em torno da importância do desenvolvimento de um trabalho que envolva o letramento e a alfabetização em igual valia, formando um cidadão socialmente ativo.

Para isso, 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.

IMPORTÂNCIA DA ALFABETIZAÇÃO

A alfabetização, segundo Silva (2013), tem por referência a fase de aprendizagens em que os educandos se apropriam do sistema alfabético, iniciando um momento de

construção do conhecimento em torno das regras ortográficas e a necessidade de sua utilização para construir textos coerentes que favoreçam a comunicação escrita. De maneira sintética, Silva (2013) enfatiza que a alfabetização está correlacionada a produção de leitura mediante o entendimento e capacitação na decodificação dos sinais gráficos, refletidos na compreensão das letras e em suas junções configurando-se em sons. E no que concerne a escrita, a alfabetização se restringe a capacitação na transformação dos sons que são emitidos nos códigos gráficos, em resumo, transformação dos sons em letras. Dessa forma, a alfabetização pode ser vista como ler e escrever.

Em continuidade, Barros et al (2018) enfatizam que:

Durante muito tempo a alfabetização baseava-se somente no ato de saber ler e escrever, ou seja, decodificando palavras, não se importando com o entendimento das crianças em relação ao que era lido, pouco valor se dava à quais práticas eram fundamentais para aquele aprendizado, porém com o passar do tempo novas transformações surgiram, exigindo com isso formas diversificadas de ensinar e lecionar através de métodos mais seguros e embasamentos que repassassem segurança no que era transmitido. (BARROS et al, 2018, p. 6)

Porém esta visão vem se modificando diante dos estudos que trazem esta temática. Neste contexto, Gontijo (2002 apud BARROS et al, 2018) pontua que a alfabetização deve ser visualizada como um processo histórico e social que possibilita a relação entre apropriação e objetivação, introduzindo os indivíduos em uma cultura letrada.

Para definir a alfabetização, Val (2006 apud MARTINS; SPECHELA, 2012) evidencia que:

[...] 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 outras convenções) usadas para representá-la, a pauta, na escrita. (VAL, 2006 apud MARTINS; SPECHELA, 2012, p. 5)

Conforme Silva (2013), muitas são as definições que se dão a alfabetização que passam por épocas e sistemas sociais pontuais, porém todas estas trouxeram contribuições para os valores concepcionais que são defendidos na atualidade. O primeiro ponto que não pode ser ignorado, é o fato de que os indivíduos no Brasil são inseridos desde o nascimento, em uma sociedade letrada que se utiliza da leitura e escrita como uma das principais formas de comunicação entre pares.

Quando se levanta a questão de alfabetização no Brasil, Silva (2013) afirma que ler e escrever não são privilégio de todos os cidadãos brasileiros. Ao citar sobre essa aquisição das habilidades de ler e escrever, a autora perpassa a simples decodificação dos sinais gráficos e ortográficos, refletindo na compreensão comunicativa, onde o indivíduo seja capaz de trazer o texto para a

sua experiencia contextualizando-o com sua visão de mundo.

O analfabetismo, ainda na ótica da autora continua existindo e a este fenômeno se configura o indivíduo que não se apropria do sistema alfabético, mediante a falta de acesso a escolaridade ou, ainda, a dificuldades na aquisição das habilidades necessárias por motivos individuais. Em virtude disso e partindo da perspectiva de que o desenvolvimento de um povo e de uma sociedade está intimamente ligado ao grau de alfabetização dos cidadãos, se torna um fator com relevância em sua extinção.

Dessa forma, Silva (2013) complementa, afirmando que:

As crianças e os adultos que não dominam ainda o sistema de escrita, podem, por exemplo, fazer inferências em um texto escrito de diversas maneiras. Na leitura de rótulos, por exemplo, esses alunos tentam interpretar o escrito pela cor pela identificação de letras; eles fazem uso da estratégia de seleção, observando qual letra vem primeiro qual letra vem depois, analisando o interior das palavras. Portanto, além das atividades de leitura e produção de textos, deve-se propiciar também a reflexão por parte do aluno, das propriedades do sistema notacional de escrita. Salienta-se que as propostas de leitura e produção de textos precisam ser planejadas, considerando-se que os alunos ainda não dominam o sistema de escrita. (SILVA, 2013, p. 60)

Porém, apesar de drástico essas evidencias sobre analfabetismo, um dos elementos que chocam em grande grau são os indivíduos que são alfabetizados, ou seja, conhecem, identificam e utilizam o sistema escrito e ortográfico porem não são capazes de atribuir suas significações sociais. Por mais que conheçam os signos gráficos, estes indivíduos necessitam entender a serventia comunicativa da leitura e da escrita, pois sem este conhecimento, estas ações não terão valor.

Em relação a isto, Silva (2013) evidencia que a escrita possui diversas utilizações na sociedade, e por isso existem diferentes competências a serem adquiridas pelo indivíduo. Neste contexto que entram as práticas de letramento que contextualizam esta significação nas várias vertentes comunicativas dos gêneros discursivos.

Dessa forma, Abreu (2012) complementa que amis do que verificar a alfabetização como um processo contínuo que se vai se estruturando pela identificação e conhecimento das letras, sistemas gráficos e ortográficos, assim como a correlação sons e escrita, para a consolidação da compreensão dos indivíduo é fundamental a escolarização, uma vez que a escola será de capaz de articular os conhecimento prévios dos educandos em uma perspectiva de letramento com a apropriação alfabética, favorecendo eu os educandos estabeleçam as relações existentes entre a leitura e escrita em meio a sociedade.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Para compreender a importância da aquisição das habilidades inerentes as ações de ler e escrever como atitudes fundamentais para a inserção social dos indivíduos, torna-

se essencial compreender a relação existente entre alfabetização e letramento no processo de constituição cidadã destes, verificando o quão importante é desenvolver um trabalho com estes dois elementos na escola.

Nesta visão Soares (1998 apud BARROS et al, 2018) pontua que para superar as dificuldades dos indivíduos em compreender a leitura e escrita como práticas sociais que favorecem as interrelações pessoais em sociedade, é fundamental formar indivíduos letrados, favorecendo a resolução de problemas voltados a alfabetização. Mas para isso, a autora coloca que é importante e essencial que se repense a escola, e aborde-se uma visão que somente a alfabetização não forma indivíduos críticos e capazes de utilizar da leitura e da escrita enquanto práticas sociais, sendo fundamental articular o letramento com a alfabetização em um processo único que, cada um com sua finalidade, colabore para a aquisição das habilidades necessárias.

Dessa forma, Soares (2001 apud SILVA, 2013) define o letramento como:

[...] o letramento em estado ou codificação de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais. Em outras palavras a alfabetização, comungando com a proposta do letramento, fornecerão ao indivíduo capacidades diversas e habilidades compatíveis para que o próprio se desenvolva com as variadas demandas sociais de leitura e escrita, porque o que de modo intenso tem ocorrido é que os alunos estacionam no sistema de integração de letras e não tem usufruído disso, não tem interagido, sequer compreendido as atividades de leituras lidas. Por não corresponder ao letramento a função da leitura fica limitada, já que o aluno, dela não faz uso algum. (SOARES, 2011 apud SILVA, 2013, p. 63)

Com a definição acima, é possível perceber que existe diferenciação entre as finalidades do letramento e da alfabetização. Neste contexto, Barros et al (2018) evidenciam que apesar de diferentes os dois processos encontram-se interligados para formar um indivíduo cidadão que consiga utilizar da linguagem escrita para expor seus pensamentos e reflexões críticas sobre o mundo, assim como conseguir ler textos variados e buscar elementos que possa contestar ou concordar diante da sua análise crítica sobre o que ali está exposta agregando ao seus conhecimento, enriquecendo seu repertorio e utilizando corretamente das funções da leitura e escrita enquanto práticas sociais.

Assim, Silva (2013) evidencia que quando desenvolvidos em igual valia dentro do contexto escolar, a alfabetização e o letramento trazem contribuições positivas para os educandos que perpassam as ações de leitura e registro automáticos, se configurando no poder ler, compreender e produzir os textos que são compartilhados na sociedade, favorecendo a maximização da familiaridade que o indivíduo vai estabelecendo com as práticas sociais com gêneros discursivos e suas funções comunicativas.

Dessa forma, Silva e Silva (2018) complementam, enfatizando que:

O processo de alfabetização e letramento promove o desenvolvimento do aprendizado

na criança. Pode-se afirmar que o pedagogo é a base desse processo, e que para atuar de forma a promover um bom ensino, o profissional docente deve estarem constante atualização e capacitação, por isso a importância da formação continuada dos professores e especificamente do pedagogo. A relevância em estudar este tema está na busca por expor a prática da alfabetização e letramento no processo de formação escolar do aluno. Abordando neste trabalho, dados históricos sobre o processo educacional na educação infantil. Sendo que esse assunto oferece ainda diversas possibilidades de estudo, pois o tema é amplo e importante para a educação de uma forma geral. Haja vista, que aborda a formação continuada dos educadores, métodos de ensino e metodologias voltadas a alfabetização e letramento. (SILVA; SILVA, 2018, p. 3)

Portanto, para se desenvolver um trabalho voltado para alfabetização em uma perspectiva de letramento é necessário que o educador busque métodos e os analise criticamente para ver quais são as concepções que melhor se encaixem no seu perfil e no trabalho que deseja desenvolver, assim, oferece-se aos educandos um processo de ensino-aprendizado alfabético e letrado qualificado para sua formação cidadã.

EDUCADOR E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ALFABETIZAÇÃO

Uma das coisas de fundamental importância para o educador compreender, é que, segundo Martins e Spechela (2012), não há uma receita pronta para se alfabetizar alguém, no que concerne a escolha de um método único e totalmente eficaz. Isso se dá, pois, cada indivíduo tem características específicas que trarão impacto na escolha metodológica do educador. Um método utilizado em determinada turma pode não funcionar com outra turma, assim como um método utilizado com um educando pode apresentar resultados diferenciados com outro educando.

Portanto, o educador, de acordo com os autores acima citados, deve compreender que o processo de aquisição das habilidades voltadas para a alfabetização e a futura apropriação dos conhecimentos inerentes a ela deve ser encaminhado diante das suas observações e percepções de educando para educando.

É fato que quando o educando se depara com o mundo letrado e inicia-se o processo de apropriação dos conhecimentos alfabéticos ele demonstra motivação e curiosidade, pois está é uma prática que veem observando no seu cotidiano dentro e fora do ambiente escolar, a qual desejam fazer parte. Neste momento, quando o educador utiliza de metodologias que mantem a motivação dos educandos, ele é capaz de incentivá-las a leitura, ponto inicial para a aquisição alfabética.

Conforme Silva (2013), no ambiente escolar, este educador deve ter como base um planejamento prévio que o oriente sobre os caminhos a serem seguidos para que seus educandos se apropriem efetivamente dos conhecimentos alfabéticos. Este planejamento serve para delinear o processo

de desenvolvimento e maturação dos seus educandos, favorecendo a busca de práticas pedagógicas que sejam coesas as características dos mesmos, facilitando o processo e trazendo prazer aos educandos que vão descobrindo suas capacidades mediante o contato com as atividades que o educador lhes oferta.

Em complemento, Silva (2013) coloca que:

Sem o planejamento, o trabalho torna-se repetitivo ou vazio. Não estamos, com isso, dizendo que se pode planejar tudo, isso não é verdade. A dinâmica da escola é realmente muitas vezes imprevisível e precisa ser improvisada. No entanto, improvisa-se melhor quando se tem a visão do todo, quando se sabe aonde se quer chegar e quando se tem outras referências de situações planejadas que possam ser tomadas como modelo para as novas situações. Essa visão global inclui a clareza sobre o que deve ensinar. (SILVA, 2013, p. 65)

Ainda na ótica de Silva (2013), a leitura é importante para que o educando compreenda a função da linguagem escrita, devendo fazer parte da rotina educacional em que este educando encontra-se inserido, pois ela serve como elemento motivador para que os educandos sintam vontade de se apropriar do código alfabético para representar esta ação social que está inerente ao ler.

Sendo assim, refletindo sobre o planejamento, torna-se importante que dentro deste existam atividades que envolvam a leitura de diversas formas e diversos gêneros discursivos, para que o educando crie a concepção de função e finalidade comunicativa da linguagem escrita. Com isso o educador estará mantendo seus educandos interessados pela dinâmica instrutiva e diversificada de atividades leitoras que oferece a eles.

Com este olhar voltado para atividades que envolvam prazerosamente o desejo por aprender a ler e escrever, Silva (2013) evidencia que a coligação entre alfabetização e letramento é fundamental para que a criança compreenda essa função importante que a linguagem escrita tem na sociedade em que se encontra inserida. Utilizando da perspectiva do letramento, o educador será capaz de transmitir a função e funcionalidade tanto da leitura como da escrita para os educandos, caminhando em prol de uma prática que seja emancipatória do indivíduo que é constituída pela habilidade de refletir criticamente sobre os textos que tem em mãos.

Em articulação com a importância de alfabetizar e letrar o indivíduo, Ferreiro (1985 apud BARROS et al, 2018) coloca que:

Pois seus conhecimentos não são adquiridos apenas através de técnicas e métodos transmitidos na escola. O desenvolvimento da alfabetização ocorre, sem dúvidas, em um ambiente social. Mas as práticas sociais assim como as informações sociais, são recebidas passivamente pelas crianças. Contudo é notório que alguns professores não aceitam que os discentes iniciem a leitura e a escrita no exterior da escola, pois acreditam que se trata de um estágio fora dos padrões exigidos por eles, causando assim implicações que dificultam na clareza da escrita dessas crianças. (FERREIRO, 1985 apud BARROS et al, 2018,

p. 8)

Um outro ponto levantado por Silva (2013) que é fundamento para práticas de alfabetização em uma perspectiva de letramento se constitui em permitir que os educandos exponham seus pontos de vistas sobre o que leram ou lhes foi lido, o que eles fazem correlacionando o texto com suas experiências particulares de vivencia em sociedade. Ao possibilitar que os educandos tenham voz, o educador favorece a constituição de visão de valia dos educandos enquanto indivíduos sociais, incentivando-os a ler e, futuramente, a escrever para que seus textos sejam lidos e compreendidos.

Dessa forma, Martins e Spechela (2012) enfatizam que o educador deve buscar um método para determinadas situações, não se findando a ele e o estipulando como correto, pois cada método tem a sua valorização quando se adequa as características dos seus educandos que são únicos. Estes métodos devem favorecer o desenvolvimento da alfabetização e do letramento em conjunto, incitando o educando a ler e escrever, mediados pela motivação dos mesmos.

Neste sentido, Abreu (2012) complementa que:

Além da necessidade de rever as concepções docentes sobre a alfabetização como processo contínuo e singular a cada indivíduo, outro aspecto sobre o qual foram tecidas reflexões, por meio dessa pesquisa, foi a necessidade do desenvolvimento de processos que habilitem o aluno a utilizar de forma eficiente essa tecnologia, bem como os demais conhecimentos adquiridos na escola, em diversas situações e contextos. No entanto, evidenciou-se que o trabalho com diferentes práticas de letramento varia na atuação de cada profissional, dependendo das condições que o meio oferece, dos objetivos docentes e especialmente das concepções que subjazem da atuação de cada professor. (ABREU, 2012, p. 82)

Para Martins e Spechela (2012), quando o educador seleciona um método de desenvolvimento do processo de alfabetização e letramento, este deve levar em consideração que cada educando apresenta uma individualidade, uma especificidade, uma característica, um ritmo próprio. Isso favorecerá o êxito no processo de aquisição das habilidades de ler e escrever, assim como na apropriação dos conteúdos intrínsecos a estas ações.

Nesta ótica, Silva e Silva (2018) evidenciam que o educador, por sua postura observadora, ação, esta, inerente ao cargo de docência e de importante valia no ambiente escolar, tem em suas mãos diversas evidencias que caracterizam seus educandos o que levanta elementos que serão as bases para a sua busca por estratégias metodológicas que reflitam sobre o processo de construção do conhecimento dos seus educandos. Porém, é essencial que o educador se veja como um personagem de mediação entre os educandos e a leitura e escrita, lembrando que a construção do conhecimento se dá pela ação dos educandos, os quais apenas eles podem consolidar. Dessa forma, ofertar atividades que propiciem esta construção é de responsabilidade do educador e se não forem bem pensadas, planejadas e executadas a construção do conhecimento

de seus educandos pode nunca chegar a acontecer, causando lacunas nos anos posteriores.

Com isso, o educador deve se atentar ao ambiente em que ele e os educandos estão inseridos, tentando adequá-lo as suas práticas pedagógicas. Corroborando com este pensamento, Abreu (2012) complementa, afirmando que:

O ambiente escolar deve oportunizar a construção da alfabetização e do letramento, assegurando a relação com a leitura e a escrita enquanto conhecimento de vida, de mundo e de si mesmo. Acreditando nisso, é que se afirma que o lugar da alfabetização e do letramento, no decorrer da trajetória escolar e especialmente nos três primeiros anos do Ensino Fundamental de nove anos, é uma concepção a ser construída nos espaços escolares pertencentes a esse novo contexto. (ABREU, 2012, p. 82)

Sendo assim, é possível observar que a ação do educador enquanto mediador do desenvolvimento do processo de aquisição das habilidades correlacionadas a alfabetização e o letramento, dentro do ambiente educacional é de suma importância para que o educando consiga integrar-se ao mundo letrado que a sociedade os impõe.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizar a reflexão sobre os argumentos abordados no decorrer do desenvolvimento do artigo, se torna possível verificar que a alfabetização é essencial para a inserção no indivíduo na sociedade, uma vez que está sociedade é letrada, ou seja, utiliza-se da linguagem escrita constantemente como comunicação formal e informal.

Neste contexto, a escola, dentro de sua função de formar cidadãos socialmente ativos, deve propiciar a estes indivíduos o desenvolvimento das habilidades essenciais para serem capazes de atuarem com propriedade diante deste mundo letrado, mediante o domínio desta linguagem escrita.

O educador enquanto profissional da educação tem por responsabilidade buscar meios de promover a construção do conhecimento sobre alfabetização para estes indivíduos, a trabalhando em conjunto com o letramento.

O desenvolvimento de um trabalho que integre a alfabetização (domínio da linguagem escrita) com o letramento (compreensão da função social da linguagem escrita) favorecerá a inserção efetiva e cidadã dos indivíduos.

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

ABREU, Márcia Martins de Oliveira. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS À DOCÊNCIA NAS SÉRIES INICIAIS. Revista de Educação PUC-Campinas, Campinas, v. 17, n.1, p. 77-85, 2012.

BARROS, Eugênia Nogueira et al. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NAS SÉRIES INICIAIS DE UMA ESCOLA DE PARNAÍBA. IV IPED – Fórum Internacional de Pedagogia, Parnaíba, 2012. Disponível em: <http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/

ARTE, CULTURA E VIDA

RESUMO: Arte, Cultura e Vida, tem como objetivo investigar a formação para a consciên-cia educacional e social de estudantes, pesquisadores e universitários, a fim de despertar a compreensão sobre influências na formação da arte e da cultu-ra na formação do povo brasileiro. A investigação parte dos movimentos cultu-rais, como eles surgiram e de que maneira estes movimentos conseguiram permanecer vivos até os dias atuais, preservando a história e tradições. A pes-quisa é de cunho bibliográfico e como embasamento teórico, serão utilizadas as linhas de pensamentos de Aranha, 1986; Chauí, 2000; Gullar, 1993; Ribei-ro, 1981, Freire, 2008, 2011, Faure, 1990 e Heloisa, 2003. Na tentativa de es-clarecer uma série de assuntos sobre a cultura, a arte e a educação, estão unidos pela interpretação dos temas em uma linha de raciocínio que se apro-xima das discussões sobre os movimentos de arte e cultura popular. As expe-riências de vida e sensibilidade humana, nos fazem pensar nas infinitas ma-neiras de realizar a educação, especialmente a informal que é uma porta aber-ta para a criatividade e uma marcha de aprendizagem constante. A arte está a serviço da cultura, da memória, do patrimônio e em especial da preservação de identidade estão a serviço do desenvolvimento da educação, é caminhar para a construção de expressão da liberdade, além de justificar as atividades de cri-atividade.

Palavras-chave: Arte; Cultura; Educação; Vida.

INTRODUÇÃO

O presente artigo visa e despertar a compreensão sobre influências na formação da arte e da cultura na formação do povo brasileiro. No tocante à cul-tura brasileira, destacam-se três povos significativos que contribuíram expres-sivamente para sua formação: os índios, os negros e os portugueses. Os povos negros e índios eram vítimas da política de exploração e escravidão humana, a qual se perpetuou por três séculos no Brasil, durante o período da coloniza-ção.

Diante deste cenário hostil, negros, africanos e índios criaram inúmeros movimentos de resistência que influenciaram a arte e a cultura popular brasi-leira. No princípio, tais expressões foram desenvolvidas com o intuito de exter-nar os gritos de lutas, dores e perdas, além de representar os sofrimentos, as vitórias e a fé em suas divindades religiosas.

Na tentativa de esclarecer uma série de assuntos sobre a cultura, a arte e a educação, estão unidos pela interpretação dos temas em uma linha de raciocínio que se aproxima das discussões sobre os movimentos de arte e cul-tura popular.

Nessa construção, alguns conceitos da antropologia se fazem importan-tes, pois dela surgiu a necessidade do homem de pensar sobre si e sua cultu-ra, para entender e vivenciar a cultura do outro. Os pensamentos da filosofia aqui utilizados buscam apresentar explicações para as razões e ações das ex-periências humanas e propõem observar, conhecer, investigar, discutir e solu-cionar problemas da vida. Além disso, um diálogo com autores da educação é feito com o intuito de pesquisar a capacidade de desenvolvimento intelectual dos seres humanos ao entender, criar e modificar o meio e a história, que cor-robora e mostra fatos da humanidade carregados de traços culturais.

Como embasamento teórico, serão utilizadas as linhas de pensamentos de Aranha, 1986; Chauí, 2000; Gullar, 1993; Ribeiro, 1981, Freire, 2008, 2011, Faure, 1990 e Heloisa, 2003.

À metodologia da pesquisa qualitativa, somam-se as pesquisas biblio-gráficas e, como embasamento teórico trazer a voz e o pensamento dos res-pectivos mestres sobre a temática proposta.

ARTE, CULTURA E VIDA

Darcy Ribeiro apresenta as configurações sociais que formaram o povo brasileiro, as influências dos índios, dos negros africanos e dos colonizadores para construção social e cultural. Ribeiro (1981), ao tratar da formação do povo brasileiro, não apresenta qualquer retrato favorável de uma nação que poderia ser construída para dar um lar próspero aos futuros filhos que aqui nasceriam. Desse modo, mostra o Brasil como um lugar indesejável para se viver, embora bom para o comércio, de acordo com o seguinte fragmento.

O Brasil não nasceu como etnia e se estruturou como nação em con-sequência da soma dos desígnios de seus criadores.

Surgiu, ao con-trário, como uma espécie de subproduto indesejado e surpreendente de um empreendimento colonial, cujo propósito era produzir ouro ou café e, sobretudo, gerar lucros exportáveis (RIBEIRO, 1981, p. 19).

Infelizmente, é triste a forma como foi construída a sociedade brasileira, na qual houve inúmeras perdas. Homens foram usados como ferramentas de trabalho para suprir as necessidades de outros homens – a saber, dos portu-gueses – que fizeram do Brasil sua colônia. Milhares de vidas foram exauridas no tempo do Brasil Colonial, que se estendeu desde 22 de Abril de 1.500 até tornar-se independente, em 07 de Setembro de 1.822. As primeiras vítimas fo-ram os indígenas, os verdadeiros donos das terras, que aqui habitavam.

O povo brasileiro pagou, historicamente, um preço terrivelmente alto em lutas das mais cruentas de que se tem registro na história, sem conseguir sair, através delas, da situação de dependência e opres-são em que vive e peleja. Nestas lutas, índios foram dizimados e ne-gros foram chacinados aos milhões, sempre vencidos e integrados nos plantéis de escravos. O povo inteiro, de vastas regiões, às cen-tenas de milhares, foi também sangrado em contrarrevoluções sem conseguir, jamais, senão episodicamente, conquistar o comando de seu destino para reorientar o curso da história (RIBEIRO 1995, p. 26).

Os índios consideravam a natureza uma genitora da vida e desfrutavam dela, portanto, não compreendiam a razão de ajuntar bens na terra sabendo que, um dia, todos morreriam. Muitos deles experimentaram a fúria dos coloni-zadores, que os submeteram ao trabalho forçado, e morreram devido à ganân-cia e à crueldade daqueles homens.

Quirino (1918), em seu artigo "O Colono Preto Como Fator da Civiliza-ção Brasileira", contribui afirmando que, com a necessidade de continuar a exploração nas terras brasileiras, os portugueses lançaram mão de outras co-lônias.

Não contentes com escravizar o índio brasileiro, destruindo-lhe tribos e nações inteiras, como se deu no Maranhão e no Pará, como se fez no Guaiá, na zona do sul, no século XVII, e porque o escravo indíge-na era mui inconstante e menos seguro, sobre ser uma propriedade muito controvertida entre os colonos e as autoridades, voltaram os colonizadores do Brasil vistas cobiçadas para as terras da África e daí retiraram a mais rica mercadoria que lhes não forneciam os silví-colas americanos (QUIRINO, 1918, p. 147).

Os colonizadores substituíram o trabalho escravo indígena brasileiro pe-la mão de obra escrava africana, o que gerou a importação de muitos negros ao Brasil.

O negro saía assim do desenraizamento de sua própria tradição – através da deculturação – para aculturar-se num corpo de compreen-sões coparticipadas, de técnicas bem definidas de provimento da subsistência, de crenças e de valores de uma etnia embrionária. Ali onde, ao contrário, faltaram essas protocélulas étnicas, o escravo se encontrou só diante do capataz e do senhor. Não podendo entender ao mais fundo de sua humanidade para conservar-se humano, na condição de besta de trabalho

a que fora reduzido. Nesta circunstân-cia, ao ser deculturado, só aprendia a falar boçalmente a língua do amo e a produzir, segundo técnicas inteiramente novas para ele, exi-bindo por isso, uma infantilidade que parecia ao seu primitivismo, mas que só exprimia as terríveis condições em que vivia, como car-vão humano (RIBEIRO,1981, p .72).

Estes povos passaram, então, a integrar as classes sociais dos pobres e miseráveis que, por várias gerações, buscaram e ainda buscam sair da situa-ção de pobreza e exclusão. Atualmente, muitos descendentes continuam em um regime servil, realizando e prestando trabalhos manuais de forma precária.

O povo que foi condenado a viver em situação sub-humana e a realizar trabalhos em regime de escravidão nas fazendas na época da colonização, acumulou como resultado da sua libertação um grande atraso social, pobreza, miséria e exclusão, sobrando-lhe as periferias das cidades e o descaso social.

Freire (2011), no livro Pedagogia da Autonomia, menciona que ensinar é poder criar possibilidades de haver uma construção de saberes, tendo como objetivo ajudar na formação das pessoas. Ao mesmo tempo em que eu ajudava meu pai, ele me ensinava uma profissão. Freire (2011) afirma que "Quem en-sina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender" (FREIRE, 2011, p. 25). A aprendizagem com meu pai me proporcionou autonomia para, poste-riormente, construir minha própria casa.

A filósofa Aranha (1986) afirma que os mitos têm um papel fundamen-tal, pois contribuem para o desenvolvimento das afetividades humanas. A fun-ção do mito não é, primordialmente, explicar a realidade, mas acomodar e tran-quilizar o homem em um mundo assustador. Os contos, os mitos e as fábulas fazem parte da nossa vida, ilustrando e oferecendo novas formas de enxergar a realidade e, por meio das mensagens subjetivas, auxiliam na construção da educação humana.

Gullar (1993), poeta e crítico de arte, referindo-se à criação e elaboração, afirma que a criação artística, de maneira geral, é humana; produto da realiza-ção do trabalho; fruto da imaginação, da criação e da expressão do sentimento, tendo representatividade social.

Criador não é apenas quem faz; quem acha também o é. Assim, uma pedra encontrada no mato pode ser uma obra de arte[...] Todos são artistas e ninguém é artista. Só se esqueceram de uma coisa: para que aquela pudesse ser vista como obra de arte, foi preciso primeiro que o artista tivesse inventado a arte (GULLAR, 1993, p. 18).

A obra artística é fruto da imaginação humana e é elaborada pelos ele-mentos encontrados na natureza ou no meio social, que são modificados e ganham novos significados.

Os historiadores humanistas apresentam o termo "desculturar" e porque as políticas impostas aos índios e negros fizeram com que eles sofressem per-das de seus valores culturais, religiosos e sociais. O povo angolano, mesmo não sendo escravizado, perdeu muito com a colonização dos portugueses e, até os dias atuais, sofre

convivendo com a pobreza.

Darcy Ribeiro (1981), quando se refere à cultura afirma que cada ho-mem é sempre e essencialmente um ser cultural, detentor da tradição que o humaniza. Sua cultura só desaparecerá com ele, se for impossibilitado de transmiti-la socialmente a seus descendentes. Nota-se, portanto, que a política utilizada para desculturar o povo angolano tem uma consequência irreversível, pois tudo indica que, após algumas gerações, a língua materna denominada "dialeto" pelos colonizadores desaparecerá e, com o passar do tempo, ficará mais difícil usar suas expressões, impossibilitando a oralidade nativa. Freire (2008) traz uma passagem no livro Pedagogia do Oprimido que descreve, em poucas linhas, a mudança de tais pensamentos.

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na prá-xis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação (FREIRE, 2008, p. 57).

Atualmente, se busca o conhecimento, estudando e construindo ideias, criando e recriando novos pensamentos. A nova maneira de pensar e de ser um sujeito indagador é fruto do jogo: buscar e querer se libertar, de pensar e de enxergar a realidade mediante a inclusão educacional, resultando em uma rica experiência de vida.

A ARTE COMO CRIAÇÃO DA CULTURA

No princípio, as representações e criações de are surgiram para suprir as necessidades do homem introduzindo novos elementos capazes de facilitar a vida.

As criações que o homem realiza, tanto as primitivas como as contempo-râneas, possuem um objetivo e uma representação. Com o desenvolvimento da sociedade, as criações passaram a ser introduzidas em sua confecção tra-zendo novos conhecimentos. Desta forma, muitos processos foram desenvol-vidos a fim de trazer facilidades, o que possibilitou atender a um número maior de pessoas, melhorando a forma de ser e estar no mundo.

No que se refere à arte e ao desenvolvimento da humanidade, Duarte (1991) apresenta o homem como um ser cultural que, nos tempos remotos, já produzia a arte da simbolização.

Um fenômeno comum a todas as culturas – desde as mais "primiti-vas" às mais civilizadas", desde as mais antigas a mais atual – a arte. A arte do homem pré-histórico, inclusive, é tudo o que restou, inte-gralmente, desses nossos antepassados. Qualquer cultura sempre produziu arte, seja em sua forma mais simples como enfeitar o corpo com tinturas, seja nas formas mais sofisticadas como o cinema em terceira dimensão, na nossa civilização. A arte nos acompanha desde as cavernas (DUARTE, 1991, p. 38).

As primeiras formas de criação humana foram feitas pela imitação do que se via na natureza, pode-se observar que o homem

busca inspiração em seu ambiente e cria novos elementos (os objetos e figuras) para expressar a linguagem por meio da arte. Este é um recurso valioso para os seres humanos demonstrarem seus saberes, seus sonhos e suas necessidades.

O homem ao criar revela o conhecimento sobre o meio em que se en-contra. Quando essa criação é um objeto que lhe traz facilidades e benefícios à vida, ele faz uso.

A arte é concebida como expressão, transformando num fim aquilo que, para as outras atividades humanas, é um meio. É assim que se diz que a arte faz ver a visão, faz falar a linguagem, faz ouvir a audi-ção, faz sentir a mão e o corpo, faz emergir o natural da natureza, o cultural da cultura (CHAUÍ, 2000, p. 325).

O homem, por meio da criação, exprime seus saberes culturais, realiza várias formas de pensar, sentir e agir. De acordo com Chauí (2000), a arte pos-sui papel importante para a humanidade: a representação simbólica dos sabe-res do homem. Ela exprime sentimentos, podendo transmitir significados car-regados de simbologias.

Para Chauí (2000), o homem se autorrevela ao apresentar, contar e re-presentar a história de seu passado, requerendo o interesse pelo ato de simbo-lizar a vida.

A linguagem simbólica, privilegiando a memória e a imaginação, nos diz como as coisas ou os homens poderiam ter sido ou poderão ser voltando-se para um possível passado ou para um possível futuro; a linguagem conceitual busca dizer o nosso presente, fala do necessá-rio, determinando suas causas ou motivos e razões; procura também as linhas de forças de suas transformações e o campo dos possí-veis, como possibilidade objetiva e não apenas desejada ou sonha-da (CHAUÍ, 2000, p. 150).

As representações que o homem cria são construídas por ferramentas. Tais recursos possuem grande influência no processo de elaboração e finali-zação da ação, pois, conforme o nível do domínio sobre elas, ele consegue melhores detalhes no acabamento. Gullar (1993) admite que os desenvolvi-mentos dos avanços tecnológicos trouxeram mudanças na forma de produção, nas quais muitas representações elaboradas pelo homem passaram a apre-sentar maiores detalhes.

Com os desenvolvimentos das ferramentas e o com o passar do tempo, o homem incorporou em seu meio de produção as máquinas, estas vieram para produzir em maior quantidade e auxiliar o homem em suas criações (GULLAR, 1993, p. 73).

Gullar (1993) acrescenta que os trabalhos de criação artística vêm sen-do drasticamente substituído por máquinas.

Essa observação reflete o estado de espírito do artista em fase de uma realidade que se transforma a cada dia, do crescimento da civili-zação industrial que vai impondo, especialmente nas cidades, uma nova forma de vida e um novo cenário para o homem. O meio mecâ-nico de reprodução da realidade e de criação de novas formas torna o artesanato pictórico uma espécie de arcaísmo (GULLAR, 1993, p. 72).

As indústrias e os avanços tecnológicos criaram um novo cenário, influ-enciando a arte na modernidade cujos meios mecânicos

produzem modelos que expressam o domínio do homem diante das novas tecnologias. Neste momento de desenvolvimento industrial, o homem deixa de ser protagonista e a máquina industrial assume este papel, recebendo comandos para produzir em grande escala.

Os artistas, que utilizavam suas mãos para dar vida às criações, devem acoplar-se às máquinas e fazer de seu corpo meios de produção. O corpo e a máquina juntos estão governados pelas lógicas do lucro: quanto maior a pro-dutividade, maior é a receita. O artesão, assumindo tal postura, se insere na cultura industrial: os objetos industriais são mercadorias e, por isso, neles, os valores de troca oculta e de uso, o próprio trabalho humano que os criou e a transformação da obra de arte em objeto tendem, também, a ocultar as pesso-as.

Os objetos industriais não são arte, pois a arte é criação do homem. Ela carrega saberes e conhecimentos culturais de seu idealizador. A criação da arte é o modo pelo qual o artista se constrói fora de si e consegue dar permanência à fantasia. Quando esta expressão de criação é exposta ao público de maneira comercial e industrial, torna-se depreciável.

Muitos artistas contemporâneos, que vivem da arte, realizam suas cria-ções para vendê-las. Ao realizar essa ação, a arte que, no passado, surgiu co-mo representação dos saberes da história e de descobertas da humanidade, passa a ser tratada, na atualidade, como objeto de comércio. Por outro lado, as novas artes buscam demonstrar os conhecimentos tecnológicos do homem moderno, utilizando novas ferramentas que representam seu saber cultural.

Na sociedade atual, não existe uma divisão rígida entre os artistas tradi-cionais e modernos, mas há aqueles que preferem as novas tecnologias e ou-tros que continuam utilizando os modelos anteriores. O que se percebe é a escolha de como eles realizam as criações artísticas, assim, alguns optam por se manter na tradição – provavelmente, por trabalharem com elementos mais rústicos como pedras, raízes, sementes, troncos, barro e outros encontrados na natureza – e outros decidem usufruir da tecnologia moderna, utilizando as fer-ramentas e tecnologias mais recentes. Isso simboliza a evolução do homem por meio da complexidade de suas criações, no entanto, muitos artistas valori-zam as novas ferramentas e recursos tecnológicos, mas ignoram a maneira de criação de arte praticada no passado.

A arte traz muitos benefícios: desenvolve as percepções humanas e po-tencializa a sensibilidade. Desumanizar as criações artísticas é desumanizar as ações criativas, porque a arte é o resultado da observação e da escuta da comunicação do homem com o seu universo.

Chauí (2000), afirma que a arte transmite e relata os saberes humanos mediante a linguagem da simbolização. Duarte (1991) destaca que ela conta o desenvolvimento e os saberes da história da humanidade, sendo assim, ela não pode ser depreciada. E o crítico Gullar (1993) esclarece que as criações da arte antiga contribuem para ajudar a sustentar as evoluções das artes da con-temporaneidade. Os artistas modernos utilizam-se dos avanços das novas fer-ramentas e criam obras

capazes de demonstrar suas descobertas e seus sabe-res. Morais (1992) admite que os maquinários produzem materiais descartá-veis.

O desafio presente é assegurar os valores humanos por meio da criação da arte, pois mesmo com tantas mudanças sociais, econômicas e tecnológicas, ela carrega a história da evolução do homem mediante o uso da simbologia.

A VIDA NA CRIAÇÃO DA ARTE

O homem representa o seu habitat por intermédio a arte, linguagem simbólica que transmite mensagens, conta histórias e representa o desenvol-vimento; e que, por meio das criações e ferramentas, idealiza com maiores ou menores detalhes.

Morais (1992) define a arte como prática de criar formas perceptíveis ex-pressivas do sentimento humano: a arte como criação de formas perceptíveis do sentimento humano, pode ser vista de diferentes ângulos. Todos se inte-grando numa visão mais ampla da realidade artística. A arte nos transforma mediante a expressão do sentimento, ela é capaz de explorar no mais profun-do de nós, ocupando um lugar em nossas vidas.

Gullar (1993), em seu livro Argumentação Contra a Morte da Arte, refere-se à apresentação da arte dizendo que o homem utiliza a linguagem simbólica da arte para representar o universo em que se encontra.

A pintura é uma linguagem e, portanto, o significado de cada forma só existe em função do sistema geral em que ele se insere. E essa compreensão lhe permite ampliar o campo da linguagem pictórica pa-ra incluir nela todos os signos de todos os sistemas da linguagem visual: as garatujas, as letras, os labirintos, etc. (GULLAR, 1993, p. 38).

Mediante as representações simbólicas, o homem expressa seu meio social e seus sentimentos. As primeiras criações foram representações dos materiais e animais que compunham o habitat em que o homem vivia e, ao criar e recriar estas representações e simbologias, ele demonstra o conheci-mento cultural.

Com base no momento que o homem modifica o habitat, transformando-o, humanizando-o, interpretando seus conhecimentos, introduz novos saberes carregados de simbologias. A criatividade produz novos objetos e ferramentas, artes geniais que servem para facilitar a vida do homem.

A filósofa Chauí (2000), no livro Convite à Filosofia, na mesma linha de pensamento, afirma que o homem cria a arte pela necessidade de sobrevivên-cia.

A arte como expressão e construção. A obra de arte não é pura re-ceptividade imitativa ou reprodutiva, nem pura criatividade espontâ-nea e livre, mas expressão de um sentido novo, escondido no mun-do, e um processo de construção do objeto artístico, em que o artis-ta colabora com a natureza, luta com ela ou contra ela, separa-se de-la ou volta a ela, vence a resistência dela ou dobra-se às exigências dela (CHAUÍ, 2000, p. 323).

O homem percebeu que, para sobreviver, precisava humanizar seu ha-bitat, criar novos instrumentos que representam o saber cultural. Assim, a his-tória da origem

da arte traz compreensão de como ela é importante no contexto do desenvolvimento da humanidade. O homem é um ser criativo e, segundo suas criações e recriações, ele demonstra seu saber; este pode ser compartilhado, gerando um conhecimento cultural.

Segundo Freire (2008), a construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de tomar "distância" do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de "cercar" o ob-jeto ou fazer uma aproximação metódica.

Desta forma, a arte é resultado da criação, da curiosidade, da ação e do conhecimento, e pode ser apreciada, elaborada e aprendida por outros. Além de ela mover a imaginação, é uma fonte para a aprendizagem porque o ser humano, por intermédio da intuição desde sua tenra idade, desenvolveu obje-tos artísticos que representam o desenvolvimento e o saber cultural.

Morais (1992) define a arte como prática de criar formas perceptíveis ex-pressivas do sentimento humano. O antropólogo Faure (1990) considera que o homem por meio da arte conta sua história.

A filósofa Chauí (2000) colaborou validando que o homem criou e de-senvolveu a arte pela busca da sobrevivência. Gullar (1993) demonstrou que o homem utiliza a arte para representar o universo em que se encontra e Freire (2008) considerou que a arte representa a construção ou a produção do co-nhecimento humano.

O homem apropriou-se de seu meio e, por intermédio de sua ação, o transformou criando novos elementos úteis, capazes de facilitar a vida; desen-volveu a arte, fruto de suas criações – os primeiros elementos foram para uso, conforto próprio para sua sobrevivência. O homem adquire saberes, ou seja, aumenta suas criações, representando seu conhecimento, demonstrando o domínio perante o universo em que se encontra.

ARTE E EDUCAÇÃO

O Brasil, por ser um país de vasta extensão territorial, possui inúmeras representações expressas na criação de elementos artísticos, além de dversos movimentos culturais que retratam os saberes do povo. Cada região do Estado brasileiro possui suas próprias expressões de subculturas que, por sua vez, desenvolvem um papel social, em que os artistas conseguem se representar e transmitir sentimentos por meio da comunicação com a arte.

No livro Arte-educação – Vivência, experienciação Heloisa (2003) de-monstra a importância das ações de movimentos de arte popular, afirmando que a arte-educação visa um processo de humanização e, por isso, desempe-nha um papel fundamental nos indivíduos. Isso possibilita desencadear o autoconhecimento, afiliar a percepção, aguçar o senso estético e estimular a imaginação, respeitando o potencial criativo que existe em cada ser humano.

A arte-educação contribui para a constituição do sujeito e a construção do conhecimento. As criações possuem potencialidade para estimular o senti-mento humano, além de desenvolver elementos pedagógicos. A educação e a arte estão

vinculadas porque suas funções estão ligadas a criações. Duarte (1991), aborda a maneira que os artistas apresentam a arte na sociedade.

Toda a arte se dá através de formas, sejam elas estáticas ou dinâmi-cas. Como exemplo de formas estáticas, temos: o desenho, a pintu-ra, a escultura etc.; como exemplo de dinâmica: a dança (o corpo descreve formas no espaço), a música (as notas compõem formas sonoras), o cinema etc. Nas artes "dinâmicas" as formas se desen-volvem no tempo, ao contrário das "estáticas", cujas formas não va-riam temporalmente (DUARTE, 1991, p. 44).

A arte demonstra os sentimentos de diversas formas de simbolização. Todas essas maneiras representam o saber cultural de criação e de expressão de um povo e é justamente nos saberes do povo que nasce a educação popu-lar.

Heloisa (2003) afirma que a arte popular funciona como base propulso-ra do processo educativo, pois a mesma possui a capacidade de aguçar a per-cepção das pessoas, estimulando e facilitando o processo de aprendizagem.

Duarte (1991), ao se referir sobre o processo de aprendizagem da lin-guagem, afirma que a arte e a criação são formas perceptivas e expressivas do sentimento humano. Tais recursos estimulam a inteligência e contribuem para o desenvolvimento da personalidade do indivíduo. Os dois pensadores huma-nistas caminham na mesma linha de pensamento.

A arte-educação no Brasil, segundo Duarte (1991), teve o seu surgimen-to com o intuito de atender às atividades domésticas e às funções industriais.

Porém, para ocultar um pouco o seu caráter domesticador, a Lei 5.692/71 trouxe no seu bojo algumas novidades, como a instituição artística. "Antes dela tínhamos na escola algumas disciplinas que possuímos o termo "arte" em seu nome". É o caso das "artes indus-triais", em que se aprendia a fabricar objetos "úteis"; ou das "artes domésticas", nas quais se aprendia a cozinhar, a bordar etc. Ou ainda as aulas de músicas (às vezes denominadas "canto orfeônico"), em que o aluno cantava, com o acompanhamento do mestre, os hinos do País. Mas, com a Lei, a arte educação foi "oficializada" nas esco-las lado da profissionalização pragmática (DUARTE, 1991, p. 81).

A profissionalização dos alunos era idealizada pela atividade artística e não tinha metodologia para aguçar a criação, mas apenas para educar os alu-nos com o propósito de servirem o mercado de trabalho. As escolas brasileiras, desde o princípio, ao seguirem esse método, praticavam a técnica de retalhar as informações, tendo por finalidade fazer de seus alunos meros reprodutores de pensamentos elaborados.

A escola hoje se caracteriza pela imposição de verdades já prontas, às quais os educandos devem se submeter. Não há ali um espaço para que cada um elabore a sua visão de mundo, a partir de sua situ-ação existencial. A escola ensina resposta. Resposta que, na maioria dos casos, não correspondem às perguntas e às inquietações de cada um. Se verdadeiras, as dúvidas dos alunos não chegam sequer a ser colocadas, pois o professor já sabe o que

todos devem ou não saber, antecipadamente. Reproduz-se a cisão da personalidade, presente em nossa civilização: cria um "mundo teórico abstrato" que ser-ve apenas para fazer provas e "passar de ano" e que não se articula à vida vivida dos estudantes. A um fosso profundo entre o que se faz, entre a teoria e a prática (DUARTE, 1991, p. 73).

A arte-educação possuem inúmeros benefícios, tanto humanos quanto sociais, ela foi restrita ao molde do currículo escolar. Isso fez com que as abor-dagens das expressões artísticas fossem tratadas como exercício manual. Se-gundo Duarte (1991), estamos vivendo numa civilização racionalista, a qual pretende separar a razão dos sentimentos encontrando-se na primeira o valor máximo da vida.

A escola educa os alunos para seguirem regras pré-estabelecidas, que têm como objetivo engessar a criatividade, não dando possibilidade de formar alunos questionadores e críticos. A política implantada é para o aluno ser mol-dado e atender ao mercado de trabalho, ficando a arte e a criação humana em segundo ou terceiro plano.

O ensino brasileiro tem se voltado para atender às exigências do merca-do de trabalho, com mão de obra barata e sem questionamentos. Alunos são educados para servirem à linha de produção de fábrica, formada por indiví-duos mecanicamente adaptados e não pensantes. Heloisa (2003) vem ao en-contro de Duarte (1991) e faz críticas à metodologia implantada no Brasil.

Ao ser criada com a lei Nº 5.692/71, Educação Artística assumiu o ca-ráter dogmático que subjaz ao contexto escolar, perdendo desde o início suas características, sua razão de ser, desfigurando-se (HE-LOISA, 2003, p. 12).

Partindo dessa observação, percebe-se que a ação do governo não possibilita o desenvolvimento da criação e nem o senso crítico dos alunos, pois a arte está reservada para poucas horas-aulas dadas, cumprindo a exi-gência básica do currículo escolar. Duarte (1991) corrobora dizendo que:

A arte-educação não deve significar, finalmente, a mera inclusão da "educação artística" nos currículos escolares. Porque, em se manten-do a atual estrutura (compartimentada e racionalista) de nossa esco-la, a arte ali se torna apenas uma disciplina a mais entre tantas ou-tras. O que está em jogo é a própria estrutura escolar, em que a edu-cação, entendida como uma atividade lúdica, fundada na relação e no diálogo, foi transformada em ensino: um despejar de respostas pré-fabricadas a questões percebidas como absolutamente irrelevan-tes pelos educandos (DUARTE, 1991, p. 74).

Atualmente, os currículos escolares foram formulados e subordinados às exigências do mercado. Com isso, a escola está perdendo a sua função de ser formadora de identidade social e cultural, e se mantém como fornecedora de mão de obra.

As atividades de artes nas escolas perdem o real valor porque os alunos não compreendem a importância que a arte tem para o desenvolvimento criati-vo; esta passa a ser tratada como uma simples atividade lúdica e, consequen-temente, os

profissionais da arte não são valorizados, pois suas atividades propostas são consideradas irrelevantes para a aprendizagem.

A arte continua a ser encarada, no interior da própria escola, como um mero lazer, uma distração entre as atividades "úteis" das demais disciplinas. O próprio professor de arte é visto como "pau para toda a obra", como um "quebra galho". Frequentemente ele é obrigado a ceder suas aulas para "aulas de reposição" de outras disciplinas (DUARTE, 1991, p. 82).

Para Duarte (1991), a falta de comprometimento e o descaso com a arte-educação faz com que os alunos sejam prejudicados. É nesta perspectiva que se situam os debates travados em torno da questão do papel desempenhado pelas escolas, no qual as mesmas não valorizam as atividades de artes por possuírem políticas curriculares voltadas somente para atender aos anseios do mercado.

A nova ordem emergente nas políticas públicas na área educacional faz com que se desvalorizem as atividades lúdicas e valorizem os conhecimentos científicos. Neste mesmo contexto, Duarte (1991) demonstra que os alunos não estão adquirindo conhecimento crítico e desconhecem que a própria ciên-cia – que pretende ser um conhecimento rigoroso – é filha da imaginação.

Aliás, a ciência surge, nos primórdios do século XVII, quando a ima-ginação de Galileu leva-o a afirmar: "vamos supor que um corpo caia sem sofrer interferência do atrito com o ar". Isto é, imaginemos uma coisa inexistente em nosso mundo: a queda livre, sem interferência da atmosfera, o movimento contínuo. A imaginação é, portanto, o dado fundamental do universo humano e o motor de todo ato de cri-ação (DUARTE, 1991, p. 53).

A própria ciência foi desenvolvida pela criatividade e imaginação hu-mana e teve como resultado o avanço e o desenvolvimento tecnológicos. A inspiração criativa de Galileu foi o berço do desenvolvimento científico de toda a humanidade, o que levou muitos outros cientistas a acreditar na criatividade e na imaginação.

O aluno, por meio das atividades artísticas na educação, tem capacida-de e potencialidade para criar um universo imaginário. No processo de criação e desenvolvimento humano, a arte foi introduzida no currículo escolar de ma-neira racional, por meio de livros didáticos. Estes, por sua vez, não são capa-zes de demonstrar a magia da expressão porque lhes faltam o sentimento, o amor e a sensibilidade humana.

A via racional implantada na educação para realizar atividades de artes nos currículos escolares não é a melhor forma para atingir o real, pois ela apresenta regras, preposições e conceitos pré-estabelecidos. A arte está a ser-viço da cultura, da memória, do patrimônio e, em particular da preservação da identidade.

Reconhecer e aplicar os benefícios da arte em prol do desenvolvimento da educação é caminhar para a construção de expressão da liberdade. Aprisi-onar a arte, justificando suas atividades no modelo didático escolar, é desfigu-rar a criatividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi um grande desafio estudar a arte e a cultura e a vida por intermédio da educação informal, praticada ao longo da história da humanidade. A pes-quisa revelou por meio das investigações, a necessidade de observar as estra-tégias para realizar a educação de seus saberes para ser vivida e expressada na cultura das pessoas.

É necessário capacitá-los para a produção da construção humana. Para tanto, os representantes da arte e da cultura popular procuram repassar seus conhecimentos embasados nas histórias e tradições.

Aranha (1986), destaca o desenvolvimento da afetividade humana por meio de contos e mitos, os quais contribuem para a aprendizagem e formação dos valores educacionais. Algumas estratégias estão mantidas até a atualida-de e, no passado, essas estratégias de resistência serviram para camuflar as reais intenções embutidas nos movimentos culturais.

Os negros, os índios e todos os que compõem as classes exploradas compartilham seus sonhos e esperanças de um dia ter a liberdade e o direito de lutar pelas conquistas da vida e por intermédio da arte de expressar, foram desenvolvidos movimentos de manifestações populares, culminando na iden-tidade cultural do povo brasileiro.

O imortal poeta e crítico de arte Gullar (1993), referindo-se à criação e à elaboração da arte, corrobora que a criação artística, de maneira geral, é hu-mana; é produto da realização do trabalho; é fruto da imaginação, da expres-são do sentimento, tendo representatividade na comunicação social.

As experiências de vida e sensibilidade humana, nos fazem pensar nas infinitas maneiras de realizar a educação, especialmente a informal que é uma porta aberta para a criatividade e uma marcha de aprendizagem constante.

A arte está a serviço da cultura, da memória, do patrimônio e sobretudo da preservação de identidade estão a serviço do desenvolvimento da educa-ção, é necessário caminhar para a construção de expressão da liberdade, além de justificar as atividades de criatividade em que o ser humano exprime se vale de sua criação a forma de ver, ser e estar em um mundo marcado pela fragmentação, mas que desafia a todos para o resgate da humanização de forma que todos sintam-se pertencentes da sociedade em que vivemos.

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

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. Filosofando, Introdução à Filosofia. São Paulo: Moderna, 1986.

CHAUI, Marilena. Convite à Filosofia. São Paulo: Ática, 2000.

DUARTE, Junior, João Francisco. Porque arte e educação. São Paulo: Papi-rus, 1991.

FAURE, Élie. Arte Antiga. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 50. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

_____. Pedagogia da Autonomia, Saberes necessários para a educação. 43. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GULLAR, Ferreira. Argumentação Contra a Morte da Arte. Rio de Janeiro: Renan, 1993.

_____. Cultura e Terra. São Paulo: Revista Ilustrada, publicação 02 mai. 2013.

HELOISA, M. C. T. F.; SIQUEIRA, I. S. P. Arte educação, Vivência, experien-ciação ou livro didático. São Paulo: Loyola, 2003.

MORAIS, Regis de. Arte a educação dos sentimentos. São Paulo: Le-tras,1992.

QUIRINO, Manuel. O Colono Preto Como Fator da Civilização Brasileira. Bahia: Artigo, 1918.

RIBEIRO, Darcy. Os Brasileiros: 1. Teoria do Brasil. Rio de Janeiro: Vozes, 1981.

_____. O Povo brasileiro: A formação e o sentido do Brasil. 3. Ed. São Paulo: Companhias das letras, 1995.

_____. Brasil no Folclore. Rio de Janeiro: Aurora, 1970.

PENSANDO AS ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO: Este trabalho traz à tona a necessidade de termos uma sensibilidade no ensino porque nossa educação, ainda tem a tendencia de apenas valorizar o congnitivo, o racional e a acumulação de conhecimentos e precisa ser transformada. Os objetivos e as práticas pedagógicas desconsideram a realidade social dos edcandos, acarretando um índice alto de evasão escolar. Precisamos buscar uma integração efetiva do ambiente escolar com a realidade socioeconomica e cultural do educando, buscando a formação de um novo entendimentos, considerando que o ser humano é naturalmente multifacetado, constituindo de aspectos cognitivos, emocionais, sociais e devemos levar em conta suas várias formas de agir e pensar. Como existem vários caminhos possíveis, esse trabalho seguirá por eixos as diversas manifestações artístico-culturais, na busca da sensibilização de educandos e educadores indo ao encontro dos sentimentos presentes no ato de ensinar/aprender. Para tanto precisamos pensar o espaço escolar como um instrumento transformador do meio social, estimulando educandos e educadores para a importância do conhecimento, das manifestações artístico-culturais usando isso no seu dia-a-dia.

Palavras-chave: Arte; Educação Infantil; Práticas Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

Esse artigo tem como ideia principal trazer a tona o modo de se pensar a arte na escola de educação infantil e a necessidade de termos uma sensibilidade no ensino, pois as escolas ainda tendem de valorizar apenas o cognitivo, o racional e o que o aluno consegue acumular de conhecimentos e tudo isso precisa de educadores que mudem essa percepção de educação.

O artigo tenta mostrar que os objetivos e as práticas pedagógicas trabalhadas desconsideram e muito a realidade social dos nossos educandos, acarretando com isso um enorme desgosto em ir para a escola, nas quais as crianças choram para entrar, pois sabem que nada será interessante.

Os educadores de educação infantil precisam buscar uma integração efetiva entre o ambiente escolar com a realidade socioeconômica e cultural com nossos educandos, buscando a formação de um novo entendimento, considerando que o homem é naturalmente repleto de ideias, constituído de aspectos cognitivos, emocionais, sociais e devemos levar em conta suas diferentes formas de agir e de pensar sobre algo.

Nesse artigo será mostrado que há vários caminhos possíveis em se trabalhar com arte, seguindo por eixos de diversas manifestações artístico culturais, buscando com isso uma maior sensibilização de educadores, indo ao encontro de diversos sentimentos presentes no ato de ensinar/aprender.

Precisamos acreditar que a educação transforma, orienta e resgata valores. Essa educação que tem o papel da sensibilidade por meio das diferentes manifestações artísticas que integram todo o processo ensino aprendizagem.

Os objetivos desse artigo são de apresentar formas de socialização por meio de trabalhos em grupos, e jogos, nos quais as relações humanas seja o foco principal, desenvolvendo atividades como leituras diversas priorizando os contos regionais, utilizando o teatro e a música.

Como educadores precisamos pensar nos tempos espaços que dispomos dentro de nossas unidades escolares, espaço esse que pode se transformar, tentando estimular nossas crianças, e até mesmo a nós como educadores, nos importando com o conhecimento que temos sobre artes, e sobre as manifestações artístico-culturas que a comunidade oferece.

Fazer com que os educadores de ensino infantil exercitem a capacidade de fruição, produção, compreensão e reflexão artística, ampliando o repertório artístico e cultural. Apresentando e vivenciando aspectos dos processos de criação do artista, para a compreensão da dinâmica da criação.

Iniciar o professor de educação infantil nas artes visuais, ampliando seu repertório artístico e cultural e aprimorando seu trabalho de mediação. Fazendo com que além de olhar observe tudo ao seu redor, mostrando essa forma de observar para que seus alunos não deixem os detalhes escaparem da vista, podendo assim utilizar em suas criações algo que observou ou que ouviu o professor em algum momento da aula.

Aproximar o professor da expressão

artística e da cultura infantil por meio de vivências lúdicas envolvendo diversas linguagens visuais e a experimentação de diversos materiais.

A intenção desse artigo é iniciar o professor da educação infantil nas artes visuais, por meio da sensibilização e experimentação dos materiais plásticos, da cultura visual, proporcionando vivências lúdicas que aproximem o adulto do processo de desenvolvimento da criança e da cultura da infância.

PENSANDO AS ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O criar vem do próprio ser humano que cria, considerado assim artista, no qual não há criação, não existe arte. O poder de criar não é um dom nato. Em matéria de arte, um artista autêntico não é apenas um ser dotado, apenas soube ordenar para sua finalidade todo um conjunto de atividades cujo resultado é a obra de arte.

A criação para um artista tem inicio na visão, o ver é uma operação significativa e exige muito esforço, pois a maioria das pessoas passa por muitas coisas sem perceberem certos detalhes que a visão de um artista atento é capaz de observar, refletir sobre o objeto e transforma-lo em algo novo.

Pensar em atividades artísticas dentro da Escola de Educação Infantil é pensar a educação do olhar, com uma educação sensível, observadora e inteligente do olhar.

Observar todas as coisas como se fosse nosso primeiro contato com aquilo, vendo pela primeira vez, dialogando com tudo e criando nesse diálogo símbolos que consigamos expressar o que sentimos e o que pensamos sobre tudo.

Quando despertamos esse olhar nas crianças, já estamos dando o primeiro passo para o desenvolvimento da linguagem visual nelas.

Muitos professores no momento do seu planejamento ficam com dúvida de como desenvolver atividades artística com seus alunos pequenos, nem sempre o que é planejado consegue atingir o objetivo que era previsto anteriormente, mas o fazer artístico deve ser mais considerado do que a produção final.

Os professores, já esqueceram o seu primeiro olhar sobre o mundo e a curiosidade que tinham, suas inquietações sobre o novo e o que esta visão despertava.

É necessário que o educador saia da sua zona de conforto e tente voltar ao tempo, olhando em torno, tentando perceber as formas, as linhas, as cores, as luzes e as sombras, sentindo texturas, espantando-se com o que vê e o que sente, não encontrando palavras que expressem a intensidade desse momento, buscando outros meios de mostrar tudo o que esta sentindo, e a melhor forma é buscar uma linguagem artística, o desenho pode ser um excelente exercício para o professor descobrir o que pode trabalhar com seus alunos.

A experiência com artes visuais começa quando as palavras são insuficientes para expressar a nossa impressão sobre o mundo e precisamos pensar em outra linguagem que se articula por meio das tintas, lápis e pincéis, iniciando a mediação do conhecimento entre

o sujeito e o mundo que o cerca, sendo anterior ao mediado pela palavra, escrita ou falada.

Desde os primórdios o ser humano utiliza a linguagem visual para expressar o que sente, o que pensa a respeito de si e do meio ambiente. Em vários momentos é o único registro que nos permitir observar a passagem da História, pois há alguns desenhos nos interiores de cavernas que duraram por muitos e muitos anos.

Podemos definir arte conforme o valor, e o significado a ela atribuídos em cada uma das épocas, já esteve vinculada à magia e à religião, depois tornou-se instrumento de representação e crítica da realidade, libertou-se da necessidade de retratar o real e passou apenas por meio de linhas, cores, e formas abstratas. As formas geométricas aparecem, como um novo vocabulário artístico, de uma forma nova de representação: a abstração. Esta mesmo que não pareça, não procura fugir da realidade, mas penetrar em sua essência. Após o desenvolvimento de novas tecnologias, vários meios de expressão foram sendo incorporados pelos artistas, mudando inclusive os conceitos em relação à arte.

Atualmente artes visuais designa a área que antes era conhecida como artes plásticas, estando inclusas: o desenho, a pintura, a escultura, a modelagem, a fotográfica, entre outras coisas, pois até o xerox, o vídeo e a computação gráfica ampliaram as possibilidades de produção artística.

Mesmo com tantas diferenças que existem no decorrer dos anos, a arte é a manifestação da individualidade humana, mesmo com as diferenças de modos de representação e de significados, expressa por meio de diversas formas perceptíveis: pintura, escultura, cinema, dança, música, teatro, entre tantas outras, buscando passar ideias, sensações e sentimentos de todos os artistas. A arte expressa à individualidade do ser humano, ao mesmo tempo em que esta mostrando uma cultura, em uma determinada época da história. Sendo ao mesmo tempo uma manifestação particular e coletiva.

As artes visuais trabalham com linhas, cores, formas e texturas que constituem o seu alfabeto, uma das primeiras formas de nos expressarmos quando crianças são nossos rabiscos, seria como se fosse nossa primeira escrita, porque toda criança pequena desenha, nem que sejam rabiscos aleatórios ou círculos tortos.

Ao deixarmos uma criança com qualquer instrumento que deixe marca, um graveto na areia, uma pedra de tijolo no cimento, um pedaço de carvão, um giz de cera, ou giz de lousa, o lápis, uma caneta, ou quem sabe um pincel com tinta, a criança mesmo que brincando vai descobrindo esses materiais e deixando marcas, criando jogos, contando histórias, criando sem preocupação.

Ao desenhar, a criança cria em torno de si um espaço de jogo, silencioso e concentrado ou ruidoso seguido de comentários e músicas infantis, mas considerando aquele espaço de criação. A criança brinca desenhando, e desenha brincando.

A criança consegue desenhar seus brinquedos e brincar com seus desenhos, qualquer rabisco pode se tornar diferentes objetos na mente da criança que cria.

As crianças organizam por meio do

desenho, entendendo por meio do desenho com traço do papel ou em qualquer superfície, mas também a maneira como a criança concebe o seu espaço de jogo com os materiais de que dispõe.

As artes visuais é uma experiência que começa de forma espontânea, a partir das crianças organizarem sua compreensão do mundo por meio das brincadeiras. Com isso podemos ampliar nossa visão a respeito do espaço da atividade artística no currículo.

AULAS DE ARTES UM ESPAÇO PARA EXPERIMENTAÇÃO

As aulas de artes visuais na Escola de Educação Infantil devem ser entendidas como um espaço de jogo, de experimentação lúdica, na qual a criança, por meio da livre manipulação da linguagem vai construindo um discurso pessoal.

A sala de artes deve ser um lugar da fala dos alunos, na qual o professor presente e atento vai fornecendo os desafios e os recursos para que esta fala se articule e desenvolva-se com profundidade e coerência.

Para que possamos ampliar nossa capacidade de comunicação precisamos adquirir um vocabulário cada dia mais amplo, o aprendizado inicialmente acontece de maneira espontânea, podendo ser enriquecido por meio de experiências que a Escola pode proporcionar, criando um ambiente alfabetizador do ponto de vista visual.

Desenvolvemos uma capacidade, sempre crescente, de expressão na linguagem verbal e escrita, na matemática e nas outras áreas do conhecimento, enquanto na expressão visual acontece aparentemente esta atrofia. Quando adultos o desenho, quando não é um artista, desenha como uma criança de sete anos. A atrofia que é mostrada nesses adultos não é natural ao desenvolvimento, mas consequência da forma como a Sociedade, e por extensão, a Escola lida com a questão da arte.

A função da arte é conseguir aperfeiçoar a subjetividade da vida, ao excluirmos a arte do currículo, estamos privando os alunos do aperfeiçoamento da sua própria subjetividade.

Devemos considerar a época que vivemos, na qual a comunicação visual se torna cada vez mais importante, no qual o domínio e o controle dessas comunicações é um instrumento de dominação social, política e econômica. Reforçando-se este controle, construindo o mito que as artes enquanto universo impenetrável, reservado a poucos, àqueles que possuem bens naturais são capazes de atingir esse nível.

Conseguir alfabetizar no código visual é um importante instrumento de ampliação da consciência, que se traduz na ampliação da capacidade de ler e comunicar-se com o mundo. Dessa forma podemos entender a alfabetização como a capacidade de articulação da linguagem que permite falar e entender a fala de outros, de outras épocas e de outras culturas. Ampliando a alfabetização, não apenas sendo um signo verbal, possibilitamos o acesso às produções do homem em diferentes épocas da história.

Todas as obras de arte falam, contam

alguma história de diversas condições de vida, de outras culturas, possibilitando confrontar e ultrapassando limites do nosso cotidiano, podendo fazer recriações.

No Brasil muitas obras de arte transmitem a nossa história, mas do ponto de vista dos que podiam pagar por essas obras, pois se fossem realmente feitas da forma correta não seriam tão "grandiosas", pois os ricos descreviam como deveria ser a pintura, e os artistas davam uma melhorada no que seria uma descrição real dos acontecimentos.

É necessário que o educador esteja aberto para ampliar seu próprio repertório visual, nunca deixando seu lado de pesquisador, tornando-se uma fonte rica e que seja suficiente para estimular seus alunos a procurarem a conhecer cada vez mais sobre as obras de arte, capacitando assim, para a construção de um conhecimento cada vez mais profundo e significativo de si mesmos e do meio em que vivem.

Um professor que se dispõe a trabalhar com a linguagem visual, precisa estar profundamente envolvido com a linguagem que ensina, precisando compreender a aquisição da linguagem como um processo criativo e não como algo estabelecido e apenas com algum conhecimento técnico.

O envolvimento emocional do educador com seu trabalho é necessário, estando disponível e atento aos alunos para perceber os diferentes caminhos que se abrem numa aula de arte. Sendo capaz de identificar e responsabilizar cada educando e cada grupo pelo caminho escolhido.

É importante que o educador seja um observador atento e sensível, que saiba ler nos olhos e no silêncio de seus alunos, sendo capaz tanto de desafiar, como de esperar o processo de desenvolvimento de cada um.

O DESENVOLVIMENTO DO GRAFISMO INFANTIL

A criança se expressa desde o momento em que nasce, quando chora, sorri, quando se balança, ao andar, correr, saltar, gritar, equilibrar-se, atirando objetos, tudo devemos considerar como encenações corporais da criança que acontecem no espaço, no qual o corpo inteirinho se expressa, expandindo-se, recolhendo-se.

Os movimentos corporais acontecem e desaparecem no ar, mas a linha, o ponto, as marcas e manchas ficam quando feito no papel.

As crianças rabiscam, desenham pelo prazer de rabiscar, de gesticular, de se afirmarem. O grafismo que surge a partir daí é essencialmente motor, orgânico, biológico, rítmico.

A criança é um ser muito ativo, agindo impulsivamente para aventurar-se, ousando sempre, por conta da sua curiosidade, a repetição de alguns gestos jamais desencadeia o mesmo resultado, pois ainda não possui um controle sobre os instrumentos, esse trabalho é essencialmente energético, sem se preocuparem com a figuração, sem compromisso nenhum com o estético.

O desenho no começo é sempre indecifrável para os adultos, mas para a criança que criou, naquele instante, qualquer rabisco, gesto, além de ser uma conduta sensório-motora, vem carregado de conteúdo

e significações simbólicas, nesse momento o adulto precisa ter a sensibilidade de cuidar dessa produção da criança, valorizando cada linha, mostrando o quanto se importa com sua produção, incentivando seu crescimento.

Quando desenha num papel, num objeto que não faz parte do seu corpo, a criança interage com ele, com os lápis, as cores, sendo na mesa, no chão, na parede, ligando sua ação com os mais diversos movimentos corporais: exclama, canta, balança-se ou até manifesta o silêncio. Fazendo uma comunhão entre ela e o meio em que vive, tendo propriedade e estabelecendo com os seres, com os objetos, com as situações, mas dependendo de forma intensa e afetiva, do tônus energético, fazendo com que ela mantenha como qualidade de relação com o mundo.

O lápis ou qualquer objeto que faça marcas é considerado como um instrumento de é o prolongamento da mão, o mundo é um prolongamento do corpo. A relação física e sensorial que a criança estabelece com seu desenho possibilita a experiência de novas realidades.

A criança no início não percebe sem uma orientação do papel, quanto maior o papel para a criança se expressar no começo é melhor, quando experimentam novas estruturas de movimentos, seus gestos vão, naturalmente, ritmando-se, ficando cada vez mais arredondados, passando do gesto contínuo ao descontínuo, dos gestos rápidos aos mais lentos. Sendo verdadeiras coreografias no espaço do papel, suas linhas são garatujas que se sobrepõem umas às outras, formando camadas e mais camadas de rabiscos, a ocupação do papel é por vezes integral, e por vezes parcial, sendo utilizados geralmente o centro, ou os lados, embaixo, em cima, com gestos largos e expansivos, gestos pequenos e invertidos.

Os rabiscos para as crianças provem de uma intensa atividade do imaginário, seu corpo está presente na ação, concentrado na pontinha do lápis, funcionando como uma ponte de comunicação entre o corpo e o papel. A ponta do lápis é uma entidade sensível, capaz de registrar todo e qualquer impulso do sistema nervoso, motor e biológico, é um instrumento medidor da manifestação física e vivencial da criança, espelho de sua ebulição interna.

A criança quando faz, vai precisando o gesto, afirmando o corpo, combinando e ampliando suas possibilidades expressivas, a precisão do gesto no papel está ligada à apreensão e domínio corporal como um todo, à sua capacidade, encontrando apoios, entendendo os mecanismos corporais de equilíbrio e desiquilíbrio.

Precisamos como educadores repensar no espaço físico proporcionado às crianças para desenharem, a fim de promover com isso várias soluções especiais e corporais, quando a criança desenha em pé, sentada, deitada, gerando consequências e posturas distintas da relação da criança com a mão, com o olho, com seus sentidos, com o instrumento escolhido, com o suporte e com o espaço como um todo.

Ao desenhar em pé uma amplitude gestual, uma amplitude do olhar diferente, proporcionada pelo desenhar no chão, o desenhar deitado possibilita gestos intimistas

e confidenciais, o desenhar sentado estabelece uma relação entre a criança e o peso de seu corpo, apoiado no seu pulso e no cotovelo, o papel se torna uma extensão do corpo da criança, promovendo relações distintas de força.

As crianças pequenas adoram ouvir a mesma história, rever desenhos animados, repetir algumas brincadeiras, revivendo alguns medos, algumas angústias, suas surpresas, várias e várias vezes, até que o conteúdo se forma e se transforma, dando vazão aos outros interesses, sempre experimentando coisas novas, pois o desenho concretiza material e visivelmente suas experiências, fundamentando a investigação científica que é existir.

A criança, ao visualizar uma forma em meio aos seus próprios rabiscos, manifesta a sua capacidade de percebê-las, a forma pode ser associada ou não a uma figura já conhecida, nisso nasce o mundo das formas. Tornando a criança sensível às diferentes partes do corpo, desenvolvendo sua capacidade de discernimento, distinção, qualificação. Percebendo semelhanças e diferenças entre os objetos e o grupo de objetos.

Suas mãos e seus olhos precisam dialogar, a mão vai e volta desenhando sob o papel, segurando a permanência das linhas, o traço contínuo, impulsivo e motor, passa a ter um traçado descontínuo, em ritmo mais lento, o olho ajuda na construção de formas e a memorização das mesmas.

As formas se relacionam, se justapõem, se sobrepõem, se repetem, aparecem nas suas bolinhas enfileiradas, cruzinhas que se sobrepõem, uma bola grande e cheia de bolinhas dentro, pontinhos que se agrupam ocupando outra forma oval e assim por diante, vai criando a partir do controle que possuem da mão ao segurar o lápis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo do trabalho com artes visuais é que os nossos alunos entendam a arte como linguagem dentro de uma perspectiva do fazer. E que incorporem este fazer no cotidiano como o direito de falar com as cores, com as texturas, com as linhas, com as formas e que tudo se relacione ao fazer artes.

A criança deve vivenciar a arte como expressão da sua individualidade, aprendendo a respeitar, a conviver e aceitar todas as formas de manifestação artística.

O educador precisa fazer com que seus alunos que são curiosos por natureza, fiquem atentos e abertos a todo o tipo de manifestação humana. E que conquistem seu próprio traço, aprendendo a respeitar o traço do seu semelhante.

Ao fazermos com que as crianças respeitem as diferenças individuais e aprendam a conviver em grupo de forma cooperativa, construindo assim uma unidade dentro da diversidade.

O fazer artístico precisa ser compreendido como o espaço do prazer e do sonho, mas deve acolher o medo, a dor e os sentimentos.

A escola precisa acolher e possibilitar a expressão do repertório dos alunos e deve promover a ampliação deste repertório.

As atividades propostas aos alunos devem

proporcionar a alfabetização no código visual e possibilitar o desenvolvimento da linguagem, respeitando a faixa etária de seus educandos.

Esperamos que no final desse processo de escolarização, que é a educação infantil cada aluno reconheça como sujeito que cria consciente de sua participação no seu ambiente, responsável pelos seus pertences, respeitando seus colegas, as pessoas que o cercam e o meio em que vive como um todo.

O papel da escola é proporcionar a ampliação do universo cultural das crianças, indo além da informação veiculada pela grande mídia, é oferecer mais do que eles conseguem ver na rua, na sua comunidade, é ampliar a visão de mundo de nossas crianças.

É necessário ampliar o repertório visual das crianças, com a exibição de vídeos de histórias, ou algum documentário que seja para a faixa etária das crianças, melhorando seu conhecimento do mundo animal, de outros países, mostrando que há diferentes paisagens que não estamos acostumados. Abrindo assim a imaginação, possibilitando vislumbrar novas maneiras de viver e atuar no mundo como um Planeta a ser explorado por ela.

SORAYA DE LIMA FORTUNATO LOPES OLIVEIRA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Guarulhos (2013); Especialista em Arte Educação pela Faculdade Campos Elíseos (2014); Professora de Ensino Infantil e Fundamental I na EMEI Flávio Império.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. Brasília: Secretária de Educação Fundamental. 3ª ed. 1997, 130 p. vol. 06.

ALBANO, A. M. O espaço do desenho: a educação do educador. Ed. Loyola, São Paulo, 7ªed., 1997.

ARNOLD, Dana. Introdução à História da Arte. São Paulo: Ática, 2008.

BARBOSA, A.M. John Dewey. E o ensino da Arte no Brasil. 3ªed. São Paulo: Cortez, 2001.

BARRO, Célia Silva Guimarães. Pontos de psicologia do Desenvolvimento. São aulo. Editora Ática. 2008.

BOSI, Alfredo. Reflexões Sobre a Arte- 7. Ed. São Paulo: Ática 2000.

BUENO, Luciana Estevam Barone. Linguagem das Artes Visuais. Curitiba: Ibpex, 2008.

BUENO, S. Minidicionário da Língua Portuguesa. São Paulo; FTD, 2007.

COX, M. Desenho da Criança. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

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. 3 3 ed. São Paulo: Scipione, 2004.

DONDIS, Donis. Sintaxe da linguagem visual. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ENGELMANN, Adenir Antonio. Filosofia da Arte. Curitiba. Ibpex. 2008.

FERRAZ, Maria Heloísa de Toledo, FUSARI, Maria Felisminda de Rezende.

Metodologia do Ensino da Arte. São Paulo: Cortez, 1993.

GOMBRICH, E. H. A História da Arte. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1985.

GUIMARÃES, Daniela. Infância e educação infantil. 6 ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

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.

MATISSE, H. Com olhos de criança. Ideias coletadas por Régine Pernoud. Le Courrire de l'UNESCO. Vol. VI, nº10, outubro, 1953.

MOREIRA, A. A. A. O espaço do desenho: a educação do educador. São Paulo: Loyola, 2002.

SEVERINO. Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 23ª edição Revista e Ampliada. São Paulo. Cortez, 2007.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Arte Infância e formação de professores. Campinas, SP; Papirus, 2004.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). Educação infantil: Saberes e fazeres na formação de professores. Campinas, SP; Papirus, 2011.

PESSOA, F. Reflexões sobre arte "in Obras em prosa. Volume único. Editora Nova Aguiar, Rio de Janeiro, 1982.

PORCHER, L. Educação artística: luxo ou necessidade. Summus, 1982.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO COMO FORMA DE INSERÇÃO SOCIAL

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo discutir os conceitos e aplicações relacionados aos processos de alfabetização e letramento, enquanto processos distintos, porém complementares, que devem estar presentes conjuntamente na prática docente a fim de proporcionar para a criança uma postura mais ativa e interativa em suas relações sociais. Diante das rápidas mudanças tecnológicas, a vida em sociedade requer individuos mais dinâmicos e participativos nos processos sociais, de forma que a alfabetização e letramento sejam fundamentais para se obter este objetivo. Num segundo momento, serão discutidos os programas de ampliação do ensino fundamental e do pacto nacional da alfabetizaçao na idade certa e as possibilidades de melhoria dos indicadores educacionais brasileiros, tendo em vista a defasagem existente em relação a outros países.

Palavras-chave: Alfabetização;Letramento;Politicas Publicas Educação.

INTRODUÇÃO

A sociedade pós-moderna está alicerçada na evolução tecnológica, que por outro lado, promove rápidas mudanças sociais e econômicas, e, para que um país possa se destacar nesse processo, é fundamental possuir uma educação de qualidade e capacitar o capital humano adequadamente para as novas demandas.

No sentido de promover mudanças na área educacional, foi ampliado o período de duração do ensino fundamental de 8 para 9 anos, e também foi criado o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, com a expectativa de que a ampliação de período escolar poderia melhorar a qualidade do ensino, reduzir a evasão escolar e potencializar o rendimento.

Para tanto, seria necessário adequar o conteúdo, os programas, o material necessário e capacitar os professores e gestores. Vários esforços foram realizados.

No cerne deste processo, para a busca de melhoria do capital humano, está a preparação das crianças nos seus processos de alfabetização e letramento, pois o desenvolvimento intelectual e a capacidade de aprendizado que a sociedade atual exige está longe de ser um aprendizado mecânico, focado numa matriz curricular engessada.

A alfabetização é o processo de apropriação do sistema de escrita, conquista dos princípios alfabéticos e ortográficos que possibilita ao aluno ler e escrever com autonomia, sendo esse, um processo gradual e indispensável. Aprender a ler e a escrever é muito mais que adquirir habilidades básicas, é, sobretudo construir, obter e atribuir sentido e significado à aprendizagem.

O presente estudo visa discutir os conceitos de alfabetização e letramento e as dificuldades e avanços obtidos na implementação dos programas acima citados e os reflexos na formação e no rendimento das crianças diante dos novos paradigmas.

ASPECTOS CONCEITUAIS SOBRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

A criança é introduzida no mundo da escrita simultaneamente por dois processos simultâneos: “alfabetização e letramento”. Segundo BATISTA (2006, apud RUFINO, 2014, p. 10), a alfabetização, em sentido estrito “... designa, na leitura, a capacidade de decodificar os sinais gráficos, transformando-os em sons, e, na escrita, a capacidade de decodificar os sons da língua, transformando-os em sinais gráficos”.

A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem e de habilidades para a leitura, escrita e às práticas de linguagem, obtido mediante o processo de escolarização e da instrução formal.

As práticas pedagógicas envolvem aspectos culturais, históricos e evoluem em função das necessidades sociais e da propagação do conhecimento, que por outro lado, estabelece novos parâmetros para a realização das práticas pedagógicas, por intermédio da elaboração de uma nova teoria, capaz de justificar a nova prática.

A alfabetização sofreu transformações significativas ao longo do tempo, implicando

em novas pesquisas, metodologias e redimensionamentos (BARBOSA, 2013). Sendo assim, o conceito de alfabetização foi sendo progressivamente ampliado em função das necessidades sociais e políticas e atualmente não se considera o alfabetizado quem apenas codifica ou decodifica sinais gráficos.

Dada à velocidade da evolução observada na sociedade pós-moderna, tanto na área tecnológica, como do conhecimento de uma forma geral, uma concepção mais abrangente de alfabetização tornou-se necessário, pelo fato de que o domínio da leitura e da escrita permite a inserção do aprendiz no mundo da informação, o acesso aos conhecimentos socialmente produzidos e à possibilidade de criar condições diferenciadas para a produção de novos conhecimentos.

Essa ampliação no conceito de alfabetização resultou num novo conceito, ...

... o fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de Letramento, preocupa-se não como letramento da prática social, mas com apenas o tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico) processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes (KLEIMAN, 1995, p. 20.).

O letramento não é necessariamente o resultado de ensinar a ler e escrever. É o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita (SOARES, 2003). Ler e escrever é envolver-se nas práticas sociais da leitura e de escrita - têm consequências sobre o indivíduo e altera seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos. O letramento, focaliza os aspectos sócio históricos da aquisição da escrita. Procura em outros casos, estudar e descrever o que ocorre na sociedade, saber quais práticas psicossociais substituem as práticas "letradas".

Cabe ressaltar que KLEIMAN (1995) chama a atenção para ao distanciamento das práticas de letramento que ocorrem dentro e fora da escola. A escola é uma das instituições responsáveis por proporcionar ao aluno momentos na qual ocorra a prática de letramento, cabe a ela criar condições de uso real da leitura e da escrita para, com essa ação, desenvolver alunos capazes de se comunicar nas diferentes esferas da sociedade de acordo com suas necessidades.

Para a definição entre quem é alfabetizado e quem não é, a análise é alterada da esfera individual para a social.

...um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que saber ler e escrever, já o indivíduo letrado, 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 1998, P.39,40).

A alfabetização é entendida como o processo de inserção da criança ao mundo cultural, ao conhecimento social diante de uma perspectiva de ensino que possa possibilitar a esta criança, o entendimento, o domínio e o uso da leitura e escrita no mundo ao qual se insere.

Segundo Magda Soares (2003), Letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever num contexto em que a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno. Para tanto, cuidados serão necessários ao conduzir a alfabetização. De acordo com a autora apenas ensinar a ler e a escrever é insuficiente, alcançar níveis de alfabetização funcional na qual as pessoas leem e escrevem e, no entanto, não são capazes de fazer uso desse conhecimento numa esfera social.

Para Paulo Freire (1980), que enfatiza a importância em dar à alfabetização um caráter político, a partir do entendimento das relações políticas, econômicas e sociais, pois se aprende a ler e a escrever para poder participar desta sociedade como sujeito de direitos. Então, trabalhar a alfabetização em uma perspectiva do letramento (embora nunca tenha se referido a esta terminologia) é uma opção política.

É no cotidiano das relações de trabalho, convívio social e com a natureza que os homens constroem suas identidades e criam suas crianças, que, como sujeitos históricos, são determinadas por um conjunto de relações sociais, econômicas e culturais da sociedade em que vivem.

"Assim, a vocação do homem é a de ser sujeito e não objeto (...), não existem senão homens concretos ('não existe homem no vazio'). Cada homem está situado no espaço e no tempo, no sentido em que vive numa época precisa, num lugar preciso, num contexto social e cultural preciso. O homem é um ser de raízes espaço temporal". (FREIRE, 1980: p.34)

A alfabetização, nesta nova perspectiva já não é mais tarefa exclusiva do professor, mas é compromisso de toda a escola e também da própria sociedade. Atualmente o desafio é de que todos, em parceria, trabalhem juntos, produzindo didáticas de alfabetização que realmente ensinem e não permitam a criança ou o jovem sair da escola sem este conhecimento tão necessário para sua integração no mundo comandado pela linguagem.

Com a implantação do Ensino Fundamental dos nove anos, os profissionais muitas vezes perguntam se criança com idade de 6 anos já deve partir por este processo da alfabetização. Este questionamento se dá, geralmente pelos pesquisadores da infância que se preocupam com o aceleramento da própria infância. No entanto, observando várias escolas, e lendo outros autores, é possível perceber que o processo de alfabetização/letramento já ocorre desta idade na Educação Infantil. Iniciar aos seis ou sete anos, não é problema, o problema está nas metodologias que estão adequadas ao modo da criança aprender. Os professores precisam com a experiência profissional e as formações continuadas,

proporcionar um ensino de qualidade na busca de uma alfabetização esperada, desenvolvendo diferentes metodologias que instiguem a criança a desvelar/ se apropriar das diferentes linguagens.

Nos dias de hoje, nos perguntamos muito, qual a educação, aprendizagem que devemos trabalhar para o desenvolvimento da criança? Como devemos alfabetizar? São perguntas que o profissional junto com a escola, precisa responder e materializar estas respostas na construção de um currículo pautado nestes sujeitos, na elaboração de propostas metodológicas, buscando, questionando, para fluir no processo de ensino-aprendizagem.

A alfabetização precisa estar centrada na compreensão e comunicação, levando em conta o processo, modo de aprendizagem das crianças e de cada criança, pois como afirma Demo (2007, p.70): "A questão fundamental é de aprendizagem a partir das crianças. Assim a leitura não pode ser ensinada para as crianças. A responsabilidade do professor não é a de ensinar as crianças a ler, mas a de tornar a aprendizagem possível".

Independentemente do projeto que esteja sendo desenvolvido na escola, é importante que haja uma abertura para o professor e a criança desencadearem a alfabetização propriamente dita, desde que tenha sentido para a criança, pois isso é um cuidado profissional, ocorrendo segundo Pérez e Garcia:

De forma democrática, reflexiva e participativa que atribua ou transfira gradativamente para o aluno, a responsabilidade da construção do conhecimento, que ofereça aos alunos a possibilidade real de participar ativamente de sua própria aprendizagem, negociando, chegando a consensos e escutando suas propostas de atividades e projetos a serem realizados. (...) a criação subjetiva e a independência intelectual que abrem as portas para a transformação individual e coletiva. (1997, p.25)

Se considerarmos a sociedade contemporânea, fica evidente que dominar mecanicamente a leitura e a escrita não é suficiente, em razão disso surgem estes movimentos defendendo a necessidade de associar ao processo da alfabetização, o letramento na perspectiva de fazer deste processo a aprendizagem de conhecimentos socialmente necessários. No que se refere ao tempo escolar dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, período decisivo para o processo da alfabetização, o letramento teria que ser entendido muito mais como uma forma de ampliação do próprio entendimento da alfabetização ou como modo de complementar este processo.

É sabido de que a formação do leitor ou do escritor se inicia desde o seu processo de sua inserção no mundo comandado pela linguagem e, mais especificamente no período que estes conhecimentos, leitura e escrita, são objetos centrais da prática educativa, ou seja, nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, quando o ensino é direcionado intencionalmente para estas aprendizagens. Os defensores da inclusão do conceito de letramento advertem que não é a aquisição do sistema da escrita em si que desenvolve o intelecto, mas o seu uso na

multiplicidade de funções. A escrita afeta a maneira de pensar nos processos de leitura, na interpretação, na discussão e na produção de textos. (RUFINO NETO, 2014)

O letramento consiste num debate internacional e surgiu a partir das reflexões em torno do analfabetismo, quando se observou que embora as crianças saíssem da escola alfabetizadas, esta aprendizagem não lhes dava condições de inserir-se de forma efetiva na sociedade. Surge o letramento para dar continuidade ao processo que a criança já vinha construindo antes do ingresso da escola, pois vivia numa sociedade letrada e já interagia com várias linguagens disponíveis na sociedade e, também por conviver e interagir com pessoas que já lidavam com estas linguagens e suprir as faltas ou lacunas do processo de alfabetização. (RUFINO NETO, 2014)

Alfabetizar uma criança significa proporcionar-lhe um contato com mundo da leitura e escrita, ou seja, alfabetizar é um processo cujo objetivo relaciona-se à construção do conhecimento. A alfabetização é um processo que envolve não só o ensino e a aprendizagem da língua escrita, mas também leva o aluno à compreensão do valor desse artefato em suas práticas sociais.

Só recentemente passamos a enfrentar essa nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente.

TENTATIVAS DE REDUÇÃO DO DÉFICIT EDUCACIONAL NO PAÍS

Os investimentos em educação no Brasil passaram de 10,5% do total de gastos públicos em 2000 para 16,8% em 2009, segundo o relatório "Olhar sobre a Educação 2012", da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico OCDE. A maior parte desses investimentos foi para o ensino infantil, fundamental e médio. Os gastos com alunos do ensino primário e secundário, que eram relativamente baixos em 2005, aumentaram 149% até 2009 (EXAME, 2012).

Apesar do aumento do investimento na educação, a classificação brasileira no ranking internacional no setor educacional ainda deixa a desejar. Os índices de evasão e reprovação são elevados. O Brasil concentra seus esforços para reduzir os índices de reprovações e não necessariamente os do analfabetismo e isso distorce a realidade.

A sociedade precisa dar mais atenção à formação de cidadãos que saibam ler e escrever de tal maneira que possam apropriar-se destas práticas sociais no seu cotidiano. É neste sentido que letramento se torna importante no processo de aprendizagem, não apenas na leitura e da escrita, mas também nas áreas do conhecimento que compõem o currículo escolar.

A promulgação da Lei Federal 11.274 de 06 de fevereiro do ano de 2006, tornou obrigatória a oferta de "Nove Anos de Ensino Fundamental" para todas as escolas do País, tendo entre seus objetivos a melhoria deste nível de escolaridade, considerando a posição indesejável que o Brasil ocupava na

classificação organizada pelo Programa Internacional de Avaliação Escolar (PISA).

A implantação do Ensino Fundamental de nove Anos (EF9), não apenas tornou obrigatória a oferta, como tornou obrigatório o ingresso de todas as crianças desta idade. Com esta duração ampliada, o EF9 passou a absorver parcela da população brasileira que não conseguiam vagas nas redes públicas de ensino na educação infantil e não teriam condições de arcar com os custos de uma educação priva da.

De acordo com o livro Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade + 1 ano (Brasil, 2006ª) é fundamental, pois com esta proposta estaria corrigindo uma distorção/injustiça, incluindo todas as crianças de seis anos na escola.

Esta implantação, a qual além de expandir o tempo de duração de escolarização, antecipa a entrada da criança na escola regular, o que gerou muitos questionamentos por parte de pesquisadores da infância e produziu impactos no cotidiano das escolas e na vida das famílias dos filhos em idade escolar.

Nos documentos referentes ao EF9 elaborado pelo MEC está explicitado que o ingresso dessas crianças no Ensino Fundamental não pode constituir-se numa medida meramente administrativa. Precisa-se de muita atenção no decorrer do processo de desenvolvimento e aprendizagem, possibilitando conhecimento e respeito as suas características etárias, sociais, psicológicas e cognitivas. (RUFINO NETO, 2014). Cabe ressaltar que a entrada da criança com seis anos no ensino fundamental implica numa busca mais avançada na aprendizagem, em particular os professores junto da escola necessitam percorrer barreiras, caminhos positivos a serem alcançados na área da alfabetização, em especial o fato de que a alfabetização do aluno deverá acontecer nos três primeiros anos do ensino fundamental.

A avaliação, constituída como um momento necessário de construção de conhecimentos assumirá forma processual, gradual, cumulativa e diagnóstica, sendo redimensionadora da ação pedagógica (BRASIL, 2008, p.18).

A criação e a implantação da lei não foram acompanhadas de um processo de implementação. Não existem políticas que deem suporte para o efetivo atendimento dessas crianças. Essas políticas devem ser voltadas para o financiamento da compra de mobiliário adequado, de material didático, para a reestruturação curricular, para a contratação de recursos humanos por meio de abertura de vagas e formação docente. A falta de um financiamento suficientemente capaz de fornecer uma infraestrutura mínima para que o ensino fundamental de 9 anos se concretize com qualidade pode resultar na falácia dos processos de alfabetização e letramento e de ampliação da escolarização básica da população (RIBEIRO, 2009)

No entanto, os resultados obtidos pelo modelo de Ensino Fundamental de nove Anos (EF9), a realidade escolar ainda está muito distante daquilo que foi proposto. Atualmente o Governo vem fazendo vários investimentos na formação continuada dos professores, entre estes destacamos o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa –

PNAIC, o qual poderá contribuir para que todas as crianças brasileiras não só antecipem seu ingresso ao ensino fundamental, mas que este tempo realmente traga resultados mais positivos.

O "Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC projeto do Ministério da Educação–MEC" é um programa integrado cujo objetivo é a "alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática" até o 3º ano do Ensino Fundamental de todas as crianças das escolas municipais e estaduais brasileiras (BRASIL, 2007) e abrange no inciso II do art. 2º do decreto 6.094/2007 que os estados e municípios devem "alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico" (BRASIL, 2007).

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é um compromisso formal assumido pelos Governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e Municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. Observa-se diante deste processo de formação que aos oito anos de idade, as crianças necessitam ter a compreensão do funcionamento do sistema de escrita; o domínio das correspondências grafofônicas, mesmo que dominem poucas convenções ortográficas irregulares e poucas regularidades que exijam conhecimentos morfológicos mais complexos; a fluência de leitura e o domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos escritos.

Segundo as ações do Pacto, além da formação continuada aos profissionais da área da alfabetização, recursos didáticos mediante aos materiais que possam dar auxílio no processo de ensino e aprendizagem, buscando a avaliação sistemática dos mesmos aplicando atividades e estimulando a construção dos alunos.

Entretanto, esta proposta de ensino-aprendizagem vinda do Pacto, busca caminhos que levem os profissionais da área da educação a serem inseridos em um ensino de qualidade, proporcionando aos educandos um aprendizado de grandes conquistas e caminhos a serem seguidas.

Por meio do Pacto da Alfabetização houve um maior crescimento profissional e educacional, pois, as formações, os caminhos e formas diferenciadas de serem trabalhados com as crianças das séries iniciais, os conteúdos, as atividades propostas, trouxeram mais crescimento, um ensino na área da alfabetização com mais ludicidade, com o objetivo de envolver todas as áreas do saber de maneira prazerosa, educativa.

Sabemos que a função da escola se amplia à medida que o direito a educação se alarga. Ao considerarmos a educação como um direito, é preciso pensar na inclusão como princípio de organização do currículo, considerando a necessidade vinda dos estudantes com intuito de que tenham acesso aos conhecimentos e avanços nas suas aprendizagens. Entretanto, o currículo no ciclo da alfabetização se fundamenta como uma proposta de reorganização temporal e espacial demasiada ao ensino, buscando novas formas de conceber o percurso de aprendizagens das crianças.

O processo de alfabetização é permeado

mediante a sua natureza complexa e também pelos fatores políticos, sociais, econômicos e culturais. As crianças precisam ser protagonistas e, ainda a partir do seu aprendizado na área da alfabetização para que elas possam agir para a transformação de suas próprias vidas. Segundo Ferreiro e Teberosky (1979, p.14).

Para se alfabetizar, a criança precisa perceber que o que a escrita alfabética nota no papel são os sons das partes orais das palavras e que o faz considerando segmentos sonoros menores que a sílaba. No processo de construção desse conhecimento, as autoras apontaram que os sujeitos passam por diferentes fases que vão desde uma hipótese pré-silábica de escrita na qual o aprendiz não faz correspondência entre os segmentos orais e escritos das palavras, até a fase alfabética, quando percebe que as palavras são compostas de unidades sonoras como as silabas e fonemas.

Porém, todos estes processos referentes à construção da escrita alfabética envolvem aprendizagens já que todos os percursos de ensino devem ser apropriados pelas crianças, havendo atividades diversificadas, atendendo os diferentes níveis de conhecimentos e havendo bons resultados nos conhecimentos construídos.

No entanto, para que as crianças produzam textos com autonomia, é preciso que as mesmas compreendam o funcionamento do sistema de escrita e atingir o processo alfabético da escrita não significa que esteja alfabetizado. Diante desta escrita com autonomia, necessita que as correspondências som-grafia sejam consolidadas, e este processo envolve questões demasiadas da natureza ortográfica. A criança para atingir a hipótese alfabética, necessita de domínio diante das correspondências grafofônicas, identificando quais letras representam determinado fonema.

Para que ocorra organização nas rotinas diárias, necessita-se pensar nos objetivos que estão sendo propostos diante da alfabetização e das definições das ações, procedimentos e técnicas, que atinjam certos objetivos e não estabelecer conjuntos de uma prática rotineira.

SOARES (2003) coloca que a sala de aula de alfabetização deve ter o duplo objetivo: um primeiro consiste em ajudar a criança por meio da reflexão “sobre as características dos diferentes textos que circulam ao seu redor, sobre seus estilos, usos e finalidades” e um segundo, implica em ajudá-las a se apropriar do sistema de escrita, para que tenha autonomia para interagir por meio da escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com as análises e discussões realizadas, podemos concluir que os processos de alfabetização e letramento possuem papéis complementares na formação da criança e consequentemente do indivíduo que futuramente irá se deparar com uma sociedade que apresenta mudanças constantes e exige uma postura mais dinâmica, seja na área acadêmica, profissional e pessoal.

Para o aluno, ingressar no mundo letrado, torna-se uma questão extremamente difícil e até desestimulante quando o professor

alfabetizador não aproveita o conhecimento prévio sobre a leitura e a escrita que este traz no seu cotidiano. Com o investimento do professor nas práticas de letramento, a criança passa a entender o uso da leitura em várias esferas da sociedade e por que precisa aprender a ler. Desta forma, o processo para a aquisição desta habilidade se torna significativo, deixando de ser vago e dispensável para se tornar prazeroso e necessário.

O Brasil apresenta uma significativa defasagem de rendimento escolar no cenário internacional. Nas últimas décadas, o governo tem feito um esforço significativo no sentido de reduzir este distanciamento e melhorar a qualidade da educação fundamental.

A Ampliação do ensino básico para 9 anos, visa por intermédio a ampliação do tempo em sala de aula, melhorar a preparação dos alunos, qualificando-os para a vida social.

Outro programa importante é o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, que visa garantir a que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, antecipando o ingresso das crianças aos seis anos de idade.

Detectou-se muita resistência no processo de mudança, pois implica na mudança do currículo, do conteúdo, metodologia de ensino, etc., e muitos professores não estavam preparados para se adaptar ao novo modelo.

O Governo proporcionou o acesso para os professores para cursos de especialização e capacitação, e designou recursos para aquisição de materiais e equipamentos, ainda que de forma insuficiente.

A alfabetização assim como o letramento, por serem processos de natureza complexa, exige do docente uma formação profissional adequada, que leve em consideração suas especificidades conceituais, teóricas e metodológicas. Para atuar na alfabetização, é fundamental possuir um conhecimento construído mediante os cursos de formação inicial e continuada.

A função do professor, ao alfabetizar uma criança na perspectiva do letramento, é um ponto central na sociedade atual, em que o capital intelectual ganha destaque, para o manuseio das diversas tecnologias disponíveis, inclusive na educação. Sendo assim, alfabetizar as crianças sob a perspectiva do letramento significa muito mais que um compromisso pedagógico; é também um compromisso político e social, proporcionando uma forma de inserção social efetiva na sociedade pós-moderna.

JULIANA CIRILLO COSTA

Graduação em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul (1999); Especialista em Educação do Ensino Fundamental I pela Faculdade Campos Elíseos (2018); Professora de Ensino Fundamental I - na EMEF Professor Antônio D'Ávila.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; CRUZ, Magda do Carmo Silva. Brasil: Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio á Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais: ano 1: unidade 7/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BARBOSA: José Juvêncio. Alfabetização e Leitura. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Ampliação do ensino fundamental para nove anos. Brasília, DF: 2004ª. Relatório.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria da Educação a Distância. Salto para o Futuro. Brasília, Setembro, 2009.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio á 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 a Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

____. Currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem: ano 2: unidade 2/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio á Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. 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. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais:

Língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: 1.Parâmetros

Curriculares nacionais. 2.Língua portuguesa: Ensino de primeira à quarta série.Título, 1997.

DEMO. Pedro. Leitores para sempre. Porto Alegre, 2ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

EXAME, Revista, Educação: muito dinheiro no fundamental, pouco no superior, setembro, 2012.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. Brasil: Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio a Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: Currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem: ano 2: unidade

1/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio á Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. Conscientização: teoria e prática da liberdade — uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.

KLEIMAN, Angela B, OS significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995. São Paulo, Contexto, 2008.

_____. Angela B, Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura. Campinas, São Paulo, 9ª Edição, 2004.

_____. B. Angela, Preciso ensinar Letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?Cefiel/ IEL/ Unicamp, 2005-2010.

MEC. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. MEC/SEB, 2007.

RIBEIRO, Anailza Oliveira, Alfabetização e letramento: os impactos da prática docente no contexto das séries iniciais do ensino fundamental, TCC do Curso de Pedagogia, Salvador: UNEB, 2009.

RUFINO NETO, José, Alfabetização e Letramento na Educação Infantil, Monografia Fundamentos da Educação, Universidade Estadual da Paraíba, 2014.

SOARES, Magda, Letramento e alfabetização: as muitas facetas*, 2003. Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita.

_____. Magda, Letramento: um tema em três gêneros/ Magda Soares, Belo Horizonte: Autêntica, 1998, 12http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf/. Acessado em 12 Dez . de 2018.

O BRINCAR COMO INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA

RESUMO: Conquistar uma aprendizagem qualificada tem sido um dos principais objetivos da escola e da sociedade como um todo, principalmente em relação às crianças que possuem alguma dificuldade de aprendizagem. Por esse motivo, procurou-se demonstrar, por meio de embasamentos teóricos, que as crianças com distúrbio específico de aprendizagem podem, com o brincar, fazer grandes alterações na aprendizagem escolar e que a intervenção do Psicopedagogo, por meio do brincar, tem sido vista, cada vez mais, como uma alternativa positiva para facilitar a aprendizagem da criança nos conteúdos escolares, brincadeiras simples, jogos dinâmicos, orientados por um pedagogo, exercendo seu papel, tem exercitado o desenvolvimento infantil de maneira satisfatória e surpreendente.

Palavras-chave: O Brincar; Intervenção Psicopedagógica; A Escola; O Papel do Professor.

INTRODUÇÃO

O ser humano desde o momento em que nasce, está sempre cercado de informações e aprendizagens que passam ao longo de todas as faces da sua vida, ele está sempre aprendendo e descobrindo coisas novas pelo contato com o seu próximo e pelo domínio no mundo em que vive. Essa descoberta está ligada a vários fatores e pode ser prejudicada por conta de alguma dificuldade de aprendizagem, no entanto, para que esta dificuldade seja diagnosticada e haja uma intervenção, é preciso que o psicopedagogo utilize de diversos métodos em busca desse diagnóstico e, uma vez diagnosticado algum transtorno, o profissional desenvolve um projeto de intervenção para que o indivíduo obtenha condições de desenvolver suas capacidades e se desenvolva no processo de aprendizagem. São inúmeras as intervenções possíveis, mas uma delas, muito importante, é o brincar. Nesse contexto, encontramos também os jogos.

Segundo (Murcia 2005), (Piaget 1990) expõe a natureza do jogar e do aprender brincando e propõe uma classificação geral, partindo da ideia de que o jogo evolui e muda ao longo do desenvolvimento

O brincar é uma necessidade fundamental na vida de uma criança, assim como comer, rir, andar e amar, torna-se um fator determinante para um bom desenvolvimento físico, afetivo, social e intelectual, por meio dele a criança tem a oportunidade de exercer sua autonomia, suas habilidades, desenvolvendo seus próprios interesses, além disso, a infância é a idade das brincadeiras, sendo um meio privilegiado de expressar o reflexo que a criança obtêm da realidade que está inserida, assim como, sua forma de construir, destruir e reconstruir o mundo em que vive.

Por isso, que através das pequenas brincadeiras, utilizando a imaginação, os símbolos de representação, as crianças adquirem uma facilidade para construírem seus pensamentos sobre o mundo que as cercam, e também sobre a sociedade em que estão inseridas, proporcionando assim uma aprendizagem efetiva.

Além disso, é possível , com as brincadeiras dirigidas e com jogos pedagógicos, proporcionar às crianças uma aprendizagem de qualidade, possibilitando que estimule o conhecimento da criança em relação a si própria, gerando condições para o conhecimento do mundo, instigando as relações interpessoais, fazendo com que aprenda a viver e a trabalhar em grupo, desenvolvendo habilidades motoras, cognitivas, espacial, temporal, físicas.

Por isso, nesse artigo, propomos o brincar como intervenção psicopedagógica para as dificuldades de aprendizagem, porquanto é eficaz e desenvolve a aprendizagem de formas significativas, mostrando que a tecnologia nem sempre se torna tão imprescindível, mas por outra vez, as brincadeiras tradicionais e os jogos, que fazem parte da educação e do desenvolvimento social das crianças, podem trazer resultados surpreendentes quando trabalhados com orientação profissional, incentivo e qualidade

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR

Brincar é sinônimo de aprender, pois o brincar gera um espaço para pensar, fazendo com que a criança avance no raciocínio, desenvolva o pensamento, estabeleça contatos sociais, compreendendo o meio, satisfazendo seus desejos, desenvolvendo suas habilidades, conhecimentos e criatividade. As interações que o brincar oportuniza, favorecem a superação do egocentrismo, desenvolvendo a solidariedade, e a empatia, além de introduzir novos sentidos sobre posse e consumo, quando especificadamente nos referimos ao compartilhamento de brinquedos ou jogos. Wajskop afirma:

Wajskop 1997): Através da brincadeira infantil, organizada de forma independente do adulto, as crianças poderiam exercer sua posição social, reiterativa e criadora do trabalho total da sociedade na qual estão inseridos.

O brincar possui os mais diferentes elementos e valores que são suas virtudes e seus pecados. Virtudes, porque na essência, eles são constituídos de princípios generosos que permitem a revitalização permanente. Pecados, porque o brincar pode ser também manipulado e desviado para as mais diferentes finalidades e objetivos, podendo comprometer a verdade.

Mais para melhor basearmos o brincar na educação infantil e a sua importância no desenvolvimento que se dá na criança, observamos com precisão sobre o que os PCN's retratam sobre o assunto, documento que introduz um referencial curricular para educação infantil, criado em 1998, por diversos educadores especializados no assunto:

No ato de brincar, os sinais, os gestos, os objetos e os espaços valem e significam outra coisa daquilo que aparentam ser. Ao brincar as crianças recriam e repensam os acontecimentos que lhes deram origem, sabendo que estão brincando;

O principal indicador da brincadeira, entre as crianças, é o papel que assumem enquanto brincam;

Nas brincadeiras, as crianças transformam o conhecimento que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brincam;

O brincar, contribui, assim, para a interiorização de determinados modelos de adultos;

É no ato de brincar que a criança estabelece os diferentes vínculos entre as características do papel assumido, suas competências e as relações que possuem com outros papéis, tomando consciência disto e generalizando para outras situações;

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;

Notamos, através desses parâmetros que o brincar, deve estar inserido no cotidiano das crianças, pois torna-se uma necessidade para o seu crescimento e desenvolvimento, desde das brincadeiras imaginárias até as dirigidas todas contribuem para o ingresso e sucesso da criança na sociedade e no

convívio com o outro.

Contudo, o brincar, não deve estar associado apenas a um momento de dispersão da criança sem fundamentos ou equilíbrio, como um ato desvalorizado e insignificante, brincar deve caracterizar aprender conteúdos que a ajudarão a tornar-se um cidadão consciente.

Tendo em vista que, isso ocorre com a interação que a criança realiza diariamente, através das brincadeiras, e sabemos que o socializar é o processo em que o indivíduo se adapta ao meio em que vive ao mesmo tempo que interage sobre ele. Wajskop ainda afirma que:

(Wajskop 1997): A brincadeira é uma atividade humana na qual as crianças, são introduzidas constituindo-se em um modo de assimilar e recrear a experiência sócia-cultural dos adultos.

É brincando que a criança expressa desejos e vontades construídos ao longo da vida, e quanto mais oportunidades as crianças tiverem de brincar, maior será o seu desenvolvimento intelectual e cognitivo e mais fácil o seu crescimento. Brincar não significa, dispersar o tempo da criança, conforme já havíamos comentado anteriormente, mas refere-se ao ato da criança se posicionar de uma forma clara ao seu dia a dia, expor seus sentimentos ou desejos.

A FUNÇÃO DAS BRINCADEIRAS

As brincadeiras são caracterizadas por alguma estruturação e pela utilização de regras, é uma atividade que pode ser tanto coletiva quanto individual. Na brincadeira a existência das regras não limita a ação de brincar ou a ação lúdica, a criança pode modificá-la, ausentar-se quando desejar, incluir novos membros, modificar as próprias regras, enfim existe maior liberdade de ação para as crianças. Poderíamos citar como exemplo brincadeiras bastante conhecidas, tais como: Brincar de casinha, ladrão e polícia, pega-pega, entre outras.

Quando a criança brinca, ela pode, através da brincadeira, expor suas habilidades individuais, é uma maneira de se expor livremente, de forma contagiante, expressando suas ações, emoções e pensamentos, não existe uma obrigatoriedade em se obter um conteúdo, mas brincar não se equivale a aprender o que é rotineiro, como afirma Friedmann:

(Friedmann 1996): A criança brinca, não para aprender a lavar-se ou a dormir, mas para utilizar com liberdade suas habilidades individuais, reproduzir suas ações para mostrá-la a si própria e aos outros.

É comum, observarmos muitos pais ou responsáveis utilizar de afazeres domésticos para incentivar a brincadeira dos filhos, no entanto, é notório que este tipo de "brincadeira" não produz um efeito positivo, uma vez que, esta deve ser feita de maneira espontânea, sem uma função rotineira, sem perspectiva de conhecimento, exploração do novo.

As brincadeiras podem ser formadas individuais ou em grupos, de formas simples ou mais complexas, a fim de possibilitar que a criança brincando explore suas dificuldades, uma vez que, a brincadeira, além de ser

uma forma de expressar habilidades e potencialidades, pode também colaborar para expor as dificuldades e inibições que uma criança pode possuir, até mesmo suas frustações.

Brincando a criança desenvolve potencialidades; ela compara, analisa, nomeia, mede, associa, calcula, classifica, compõe, conceitua e cria. O brinquedo e a brincadeira traduzem o mundo para a realidade infantil, possibilitando a criança a desenvolver a sua inteligência, sua sensibilidade, habilidades e criatividade, além de aprender a socializar-se com outras crianças e com os adultos.

Quando nos referimos a formação do conhecimento, citamos o quanto a brincadeira participa ativamente desse processo, e na medida que este processo se amplia com a participação de outras pessoas, a criança vai aprendendo a lidar com diferentes situações, a estabelecer relação entre ele e o outro, ao mesmo tempo em que se diferencia deste. As brincadeiras como cantigas de roda, cabra-cega, queimadas e os diversos tipos de atividades esportivas e jogos, como futebol, xadrez e damas, por exemplo, apresentam situações pré-estabelecidas, não são criadas por um indivíduo em particular, por isso contribuem para o desenvolvimento racional e físico da criança enquanto participa da brincadeira.

Independente da brincadeira utilizada pela criança, ou criada por ela, todas têm a função de incentivar a criança a brincar, e a aprimorar seus conhecimentos, é possível, através de uma brincadeira de dominó, estimular o raciocínio logico da criança, bem como os números, sem promover um descontentamento por parte dela, ou expressar uma aprendizagem cansativa e monótona. Friedmann afirma:

(Friedmann1996): O jogo (...), também é uma atividade que “prepara” a criança para o mundo.

As brincadeiras não são fontes de experiências vividas ou modelos que ensinarão a criança tudo o que diz respeito ao conhecimento, as brincadeiras atuam como um agente facilitador para o conhecimento, uma vez que está integrada na realidade da criança, o que contribui positivamente para o seu conhecimento, uma vez que, auxilia na aprendizagem. Por isso, que tais brincadeiras devem ser apresentadas de forma significativas e não impostas, visto que, o seu principal objetivo não é determinar um conteúdo pré-estabelecido, mas através da brincadeira propor a criança a solução de suas inseguranças e inquietações na hora de aprender, mostrando que é possível aprender brincando.

As brincadeiras contribuem para que o brincar seja evolutivo e promissor na vida de qualquer criança, desde as mais antigas, nomeadas como cantigas de rodas, ou até as mais esquipadas tecnologicamente falando, as brincadeiras possuem a função de conduzir o brincar de forma inteligente e sadia, é possível desenvolver diversas habilidades, como anteriormente, já citamos, por este simples ato, o brincar, que desperta na criança o seu interesse mais profundo de descobrir aquilo que ainda não conhece.

No entanto, é importante também destacarmos, que nem todas as crianças tem acesso a tais brincadeiras, infelizmente,

mesmo com todo o avanço tecnológico e econômico, que o mundo tem alcançado dia após dia. Ainda existem crianças sem o direito de brincar, que têm sido privadas dessa necessidade básica de seu desenvolvimento.

Ainda que pareça inacreditável, existem muitas crianças que não possuem a oportunidade de brincar, por diversos motivos, como exemplos: Porque precisam trabalhar; Precisam estudar e conseguir notas altas; São tratadas como adultos em miniaturas; Porque não podem atrapalhar os adultos; Não têm com o que brincar; Não têm espaços apropriados para brincar.

Todos esses fatores, colaboram para interceptar a ação da criança de brincar ou de participar de brincadeiras saudáveis, em sua maioria conduzidas por adultos que não dão tanta importância ou credibilidade as brincadeiras e ao ato de brincar da criança.

A APRENDIZAGEM NO BRINCAR

A aquisição de informação e a transmissão de conhecimentos, geralmente é determinada como ensino-aprendizagem, o ato de ensinar e aprender decorrentes do meio em que vive, pode ser considerado como aprendizagem. Oliveira define aprendizagem como:

(Oliveira1997): É o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores, entre outros, a partir de seu contato com a realidade e com o meio.

A aprendizagem, não significa decorar determinado conteúdo ou repetir expressões já ouvidas, a aprendizagem significa adquirir conhecimentos, desde os mais simples e até os mais complexos, que contribuirão para o desenvolvimento intelectual, físico, social e moral do ser humano, e não corre diferente na infância, onde as crianças, dependem dessa aprendizagem para compreenderem o mundo em que vivem, as pessoas que as cercam, o motivo pelo qual estão inseridas nessa sociedade.

A aprendizagem infantil pode se encontrar particularmente vinculada ao brincar, uma vez que este último se apresenta como a linguagem própria da criança, através da qual lhe será possível o acesso à informação e sua assimilação. O brincar se apresenta como fundamental nesse processo cognitivo e motor da criança, sendo um importante instrumento de intervenção no aprendizado.

Aprender com qualidade não significa inserir conteúdos programáticos de maneira possessiva e autoritária, o aprendizado deve ser algo natural, que flua de maneira coerente e intencionada, e isto, não pode ser considerado uma utopia, uma vez que, é possível atingir uma aprendizagem significativa quando a criança tem contato com aquilo que mais gosta de fazer, brincar.

Conhecimento e brincadeiras são ações que podem ser trabalhadas de forma conjunta, quando a criança se depara com uma brincadeira internacional, onde o maior objetivo é despertar o raciocínio e aflorar suas habilidades, motoras ou intelectuais, é possível promover a aprendizagem da criança por parte daquela simples brincadeira.

Contudo, é importante ressaltar que os resultados da aprendizagem variam de acordo com a vivência de cada criança, desde o seu nascimento, lembrando, que o brincar não ensina, mas promove o ensino-

aprendizado, uma vez que, é necessário para o desenvolvimento cognitivo da criança e assim contribui para que a aprendizagem seja estimulada de forma simples e coerente. Vygotsky afirma que desde o nascimento da criança, o aprendizado está relacionado ao desenvolvimento e é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas

Todavia, a aprendizagem segura corresponde a uma alternativa que possibilite a criança adquirir um conhecimento pleno sobre aquele assunto de forma que possa se posicionar com questões e pensamentos relacionados, com autonomia, ou seja colocando seu ponto de vista com opinião própria, adquirindo até mesmo valores e condutas diferenciadas.

A aprendizagem infantil pode se encontrar particularmente vinculada ao brincar, uma vez que este último se apresenta como a linguagem própria da criança, através da qual lhe será possível o acesso à informação e sua assimilação. O brincar se apresenta como fundamental nesse processo cognitivo e motor da criança, sendo um importante instrumento de intervenção no aprendizado.

Por isso, quando relacionamos a atividade de brincar com a aprendizagem, não citamos apenas o processo informal de descontração, ou um divertido passatempo, mas através de uma intencionalidade pedagógica atingir os objetivos propostos, bem como os resultados esperados, sem que ocorra uma pressão psicológica, capaz de inibir o desenvolvimento da criança de maneira geral, assim como seus valores e objetivos. Torres destaca:

(Torres 2003): Particularmente, muitas das “atitudes”, e inclusive valores, acabam sendo incluídos nas competências cognitivas, entendidos como conhecimentos.

Por isso, quando relacionamos a atividade de brincar com a aprendizagem, não citamos apenas o processo informal de descontração, ou um divertido passatempo, mas através de uma intencionalidade pedagógica atingir os objetivos propostos, bem como os resultados esperados, sem que ocorra uma pressão psicológica, capaz de inibir o desenvolvimento da criança de maneira geral.

A educação traz muitos desafios aos que nela trabalham e aos que se dedicam a sua causa. Muito já se pesquisou, escreveu e discutiu sobre a aprendizagem, mas o tema é sempre atual e indispensável, pois o seu foco principal é o ser humano. Então, pensar em aprendizagem é pensar no ser humano, em sua totalidade, em seu meio ambiente, nas suas preferências, nos seus gostos, nos seus prazeres, enfim, em suas experiências vivenciadas.

LUDICIDADE E INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA

Winnicott (1975) o lúdico é um espaço mental, uma realidade intermediária entre o mundo interno e o mundo externo que se origina na relação mamãe-bebê. Para o bebê, ele e sua mãe formam uma unidade, uma simbiose. Toda a satisfação provinda dessa relação, o bebê acredita que foi ele que criou. Nos momentos de separação

entre a mãe e o bebê, na falta dessa mãe, vai se construindo a individuação, através da experiência da desilusão e a esperança de que a mãe voltará.

O lúdico se origina desse suportar a ausência da mãe, pois na mente sua existência está registrada. Essa experiência é chamada de Fenômeno Transicional, que ensina a enfrentar o medo do novo, carregando a confiança apesar da ambiguidade e das dificuldades. Dessa forma, o lúdico supõe vínculo, interação, diálogo e confiança.

Para Bettelheim (1988) a criança aprende com sua brincadeira que pode ser o senhor supremo, mas apenas de um mundo caótico: se quer assegurar pelo menos algum domínio sobre um mundo estruturado e organizado, ela deve renunciar ao seu desejo "infantil" de domínio total e chegar a um acordo entre esses desejos, a dura realidade e suas limitações de construir com blocos. Aprende enquanto repete, seguidamente, a experiência de exercer domínio total, derrubando a torre de blocos, o que leva ao caos.

Segundo Murcia (2005), Piaget (1990) expõe a natureza do jogar e do aprender brincando e propõe uma classificação geral, partindo da ideia de que o jogo evolui e muda ao longo do desenvolvimento humano em função da estrutura cognitiva, do modo de pensar concreto de cada estágio evolutivo. Em consequência, podem ser destacados quatro categorias de jogos: de exercício, de construção, simbólico e de regras.

Segundo Bettelheim (1988) para crescer e ser bem-sucedido, é fundamental enfrentar a realidade em todos os seus aspectos e isso é possível através do jogo, uma vez que permite à criança aprender prazerosamente encorajando-a a fazer novas descobertas. O prazer do jogo contrapõe as frustrações envolvidas, a derrota pode ser suportável, já que o jogo em si e as interações propiciam compensações.

Para Fernández (1991), o aprender é um diálogo com o outro. Supõe a energia desejada e o desejo de dominar. Saída da onipotência, contato com a fragilidade humana, alegria da descoberta, desprender-se, libertar-se.

Para Baltazar (2001) o psicopedagogo pode e deve ocupar o seu lugar de mediador que promove o desequilíbrio nas construções e reconstruções cognitivas de seus pacientes, trabalhando inclusive com seu funcionamento a fim de que possam buscar cada vez mais a adaptação (no sentido piagetiano). É preciso, no entanto, estar ciente de que não se pode construir por eles, já que este processo é, em última instância, individual – porque envolve coordenação de ações e pontos de vista em nível endógeno, tornando-o um movimento realizado única e exclusivamente pelo sujeito.

SOCIALIZAÇÃO E APRENDIZAGEM

A criança, ao nascer, se encontra inserida em uma sociedade a qual já possui suas regras pré-estabelecidas, uma cultura que induz desde o modo de se vestir, se comportar, se alimentar, até a forma de expressão e posicionamento dentro dessa própria sociedade, abrangendo aspectos tais como músicas, festas, crenças, etc.

À medida em que a criança interage com os objetos e com os outros, vai construindo relações e conhecimentos a respeito do mundo em que vive, porém nessa fase, esse conhecimento ainda não é suficiente para que a criança estabeleça relações de grupo.

E essa característica é notória nas crianças, quando estas ingressam na educação infantil. Aos poucos, a família, a escola, em conjunto devem favorecer uma ação de liberdade para essa criança, e assim, o processo de aprendizagem se dará de forma natural e gradativa, através das relações que ela estabelecerá com os seus colegas na escola.

E entendemos assim, que está socialização ocorre de acordo com que o indivíduo se adapte sobre o mundo em que vive e interage com o outro e esse contato com o outro, é um ponto fundamental para que a criança adquira aprendizagem, o adulto nesse momento, por exemplo, se torna um mediador, entre a criança e o conhecimento, o envolvimento com os amiguinhos, a formação dos grupos de brincadeiras, tudo isto se interlaçam, quanto o assunto é aprender. Oliveira observa:

(Oliveira 1997): É interessante observar que, em situações informais de aprendizado, as crianças costumam utilizar as interações sociais como forma privilegiada de acesso à informação.

A interação que a criança tem no momento em que brinca, possibilita um desenvolvimento de suas capacidades intelectuais, pois, o contato com o outro a leva a alcançar resultados coletivos, o que também, influencia o seu raciocínio individual, uma vez que, o meio em que vive, o ambiente em que está inserida, tudo se inter-relaciona para o seu desenvolvimento e consequentemente para o seu aprendizado,

Culturalmente nos habituamos a pensar que o filho é igual aos pais, e pensamos, ainda, que tal qualidade ou tal defeito em uma pessoa é hereditário. No entanto, estudos realizados sobre o desenvolvimento individual ou em grupo, nos mostra que as ações de um indivíduo estão estritamente ligadas ao modo de vida que leva, percebe-se que mais que a condição biológica, o meio se torna um fator determinante para o aprendizado de uma criança.

O convívio e a ligação com o outro, interferem na aprendizagem da criança, suas perspectivas podem ser alcançadas ou não de acordo com o meio que está inserida, o desenvolvimento individual de cada criança se destaca pela sociedade que está inserida, isso podemos nos posicionar tanto, fisicamente, como sócia-economicamente e até culturalmente, uma vez que, sua vivência diária pode lhe fornecer condições de um aprendizado com melhores condições, isso vemos claramente, quanto nos referimos a diferenças de classes existentes em nosso país. Oliveira ainda afirma:

(Oliveira 1997): O desenvolvimento individual se dá num ambiente social determinado e a relação com o outro, nas diversas esferas e níveis da atividade humana;

A criança como todo o ser humano é sujeito social e histórico, faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento

histórico. Pode-se então concluir, a partir das considerações previamente expostas, que a criança é marcada pelo o meio em que se desenvolve, porém ela também marca este meio, deixando registrada sua posição nesse ambiente em que vive e em que se evolui, destacando que sua aprendizagem sofre influências tanto positivas quanto negativas, dependendo da forma que são articuladas e introduzidas nas crianças.

Tendo em vista, que a criança é sujeito e objeto no mundo, recebe informações, as assimila e as transforma em novas informações, o que faz dela um agente ativo e participativo no ambiente em que vive e convive diariamente, adquirindo aprendizagens de acordo com a interação que produz com todos a sua volta, por isso, é possível afirmar que o meio em que a criança se desenvolve coopera de maneira significativa em sua aprendizagem.

A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS

Os jogos estão associados tanto aos brinquedos, como também as brincadeiras. É uma atividade mais estruturada e organizada por um sistema de regras mais específicas, uma de suas características importantes, é que servem tanto para a criança como também para o adulto, afim de não apenas promover a convívio entre ambos, mas principalmente desestruturar a ideia que brincadeira é coisa de criança, é claro, que o que queremos deixar claro é que o jogo também possui a habilidade de unir a criança ao adulto.

O jogo é uma ferramenta muito importante para o psicopedagogo utilizar como intervenção na educação infantil, e muito utilizada no processo de aprendizagem, através dele, as crianças estimulam a autoconfiança e aprendem a brincar em grupo, além de proporcionar a capacidade de resolver situações inesperadas, com imaginação e liberdade, e é através do jogo que a criança aprende a agir, sua curiosidade é estimulada e ela adquire iniciativa e autoconfiança, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração.

Além disso, podemos avaliar o jogo como um instrumento de fácil acesso as crianças, que hoje se torna presente no seu dia a dia, e que pode ser utilizado como atividade, para transmissão de conhecimentos, levando algo que está presente no seu cotidiano para a sala de aula. Friedmann frisa:

(Friedmann 1996): Pensar na atividade lúdica, enquanto um meio educacional significa pensar menos no jogo pelo jogo, mas no jogo como instrumento de trabalho, como meio para atingir objetivos preestabelecidos.

A prática dos jogos favorece a intencionalidade do trabalho pedagógico e o enriquecimento dos conteúdos a serem desenvolvidos, nessa situação é importante que o adulto esteja sempre incentivando as atitudes das crianças, à medida, que lhe é solicitado.

O uso do jogo educativo para fins pedagógicos é um importante instrumento para o processo de ensino-aprendizagem, conforme já relatamos, uma vez que, permitem ao adulto, no caso, ao professor, explorar estes momentos de prazer e

imaginação junto as crianças, seja atividades diárias desenvolvendo as capacidades de raciocínio, bem como o desenvolvimento físico, afetivo e cognitivo das mesmas.

A curiosidade em descobrir um conteúdo através de um jogo, desperta um interesse maior na criança, uma vez que, torna-se algo interessante para ela mesma, o raciocínio em questão, o prazer e a audácia em trazer a respectiva solução para aquele determinado dilema, faz com que aquela atividade se torne real, o objetivo do jogo em questão não é fazer da criança um adulto competente, mas uma criança com habilidades e competências individuais, capaz de se expressar livremente, conforme afirma Friedmann:

(Friedmann 1996): O jogo implica para a criança muito mais do que o simples ato de brincar. Através do jogo, ela está se comunicando com o mundo e também está se expressando.

As brincadeiras e os jogos infantis exercem um papel muito além da simples diversão, possibilitam a aprendizagem de diversas habilidades e são meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual da criança, por isso a necessidade da inclusão de tais recursos no cotidiano da criança, uma forma de levar a aprendizagem de maneira que acriança sinta-se à vontade em aprender, e isso deve ser integrado sim, seja no ambiente escolar como no familiar.

Tendo em vista que, na medida em que vão crescendo as crianças trazem para as suas brincadeiras, o que vêm, escutam, observam e experimentam. As brincadeiras e os jogos ficam mais interessantes quando as crianças podem combinar os diversos conhecimentos a que tiveram acesso. Nessas combinações muitas vezes inusitadas aos olhos dos adultos, as crianças revelam suas visões de mundo e suas descobertas.

É importante ressaltar, que o jogo mais lindo e sofisticado não tem valor nenhum para a criança, se não der prazer a ela, pois sua validade será determinada pelo interesse que a criança dará. Bom jogo é o que convida a criança a brincar, é o que desafia o seu pensamento, é o que mobiliza sua percepção, é o que proporciona experiências e descobertas.

Por isso, ao escolher um jogo, é importante que haja uma infinidade de meios a serem oferecidos para que a criança possa desenvolver sua capacidade de criar e aprender, além de apresentar espaço para contemplar o raciocínio e a construção da aprendizagem pelos alunos.

A TECNOLOGIA DOS JOGOS

A Tecnologia também está presente nesse mundo dos jogos, assim como a mídia, a influência dos jogos eletrônicos tem aumentado com o passar dos anos e com os avanços da globalização, o que não podemos gratificar como melhoria na aprendizagem. São inúmeros os artifícios que a tecnologia usa para atrair a atenção das crianças, uma vez que, estas são facilmente conduzidas pelo novo, acabam também sendo influenciadas pelo aquilo que ouvem e veem através de jogos que não estão muito interessados em uma educação de qualidade, pelo contrário seu intuito consiste em gerar lucros para alguma organização privada. E por isso,

Friedmann destaca:

(Friedmann 1996): A televisão, a publicidade, a propaganda e toda a mídia eletrônica têm influência profunda na mente infantil.

Esse contato com os jogos eletrônico tem contribuído de maneira negativa para aprendizagem, uma vez que, a maioria deles consiste em games violentos de ação que nutrem violência, mas que pode ser revertido através de pais, professores e escola envolvidos em um propósito de aprendizagem diferenciada, que consiste em trazer o brincar, as experiências vivenciadas para a atualidade, no meio em que a criança está inserida hoje.

Todavia, não é o que temos presenciado, pois é corriqueira a situação que observamos de pais cada vez mais deixarem as brincadeiras tradicionais de lado, e trazerem para seu ambiente familiar, a facilidade que a tecnologia disponibiliza para prender a atenção das crianças, para deixa-las imóveis em frente a um computador ao enfrente a uma tela de televisão, com a sensação de que ali estão seguras, mas por breves segundos, já que a influência desses jogos torna-se, muita das vezes obcecadora.

Por isso, é necessário que os pais ou responsáveis tenham consciência que o jogo ou o brinquedo determinado deve ser adequado à criança, considerada como individuo especial e diferenciado, deve atender a etapa de desenvolvimento em que a criança se encontra, e as suas necessidades emocionais, socioculturais, físicas ou intelectuais, uma vez que, este deve estimular a criatividade e quando é muito dirigido ou sem intencionalidade nenhuma, passa a ser apenas uma meta a ser cumprida ou um jogo a ser vencido.

No entanto, não podemos deixar de continuar ressaltando a relevância que os jogos possuem no ensino-aprendizagem, pois suas funções certamente superam o ato de simplesmente brincar, conduzem a criança naturalmente a muito mais do que se distrair, mas também de pensar, calcular, somar, entender e criar posições e suposições.

A INFLUÊNCIA DA ESCOLA

A escola exerce uma função essencial para aprendizagem da criança, é nela que encontramos os assuntos, e conteúdos necessários para a formação intelectual e física das crianças, o crescimento da sua socialização e participação com o mundo e com o conhecimento de forma mais especifica, e exatamente nela que obtemos uma maior satisfação quanto aos resultados de uma aprendizagem mais eficiente.

Por isso, quando é percebida uma diferenciação ou dificuldade de aprendizagem de uma criança, a escola deve encaminhar este caso aos cuidados de um profissional psicopedagogo, pois as técnicas de avaliações e as intervenções deste profissional, é imprescindível para o desenvolvimento da aprendizagem de uma criança que possua algum tipo de dificuldade, notamos que existem muitas escolas que não estão preparadas para desenvolver este papel e que possuam profissionais capacitados para avaliarem tecnicamente, de maneira efetiva, e diagnosticar uma criança, o psicopedagogo

é especializados, suas técnicas são bem elaboradas e se comprometem em promover o desenvolvimento deste processo das crianças com dificuldades, a direção, os professores assumem o compromisso dessa função com responsabilidade, seguindo as orientações do psicopedagogo no emprego das intervenções.

Conforme citamos, o ambiente apropriado para a aprendizagem, certamente é a escola. Um local propício e designado para tal função, promove o aprendizado com qualidade e eficiência, todavia, muitas escolas ainda tendem a exercer um papel autocrático e autoritário, muitas delas, por questões meramente econômicas, outras culturalmente equiparadas.

(Wajskop 1997): Assim, a maioria das escolas têm tornado didáticas as atividades lúdicas das crianças, restringindo-as à exercícios repetidos e de discriminação ótica, motora e auditiva.

A escola deve compreender que, por um determinado tempo da história pedagógica foi um dos instrumentos de imobilização da vida, e que esse tempo já passou. A evolução do próprio conceito de aprendizagem sugere que educar passe a facilitar a criatividade, no sentindo de repor o ser humano em sua evolução histórica e abandonando de vez a ideia de que aprender significa a mesma coisa que acumular conhecimentos sobre fatos, dados e informações isoladas numa autêntica sobrecarga da memória.

A escola deve assumir as bases educacionais dos referenciais curriculares, para que possa desenvolver aquilo que é proposto com tais fundamentos, alicerçando seus trajetos de aprendizagens em tais conceitos, que foram elaborados em um padrão nacional que possibilite que qualquer criança, independente do meio em que vive, e do ambiente em que frequente tenha acesso a uma educação de qualidade.

É importante também ressaltar que o cultivo dos conhecimentos que a criança adquire fora do ambiente escolar também pode ser considerado benefício, uma vez que possibilita um incentivo a sua aprendizagem e a sua autonomia na aquisição das informações, no entanto, é notório, um demasiado bloqueio que a escola tem com esse saber que a criança possui, até mesmo em relação ao brincar, ao conhecimento das brincadeiras, que culturalmente podem ser transmitidas, e quanto a isso Torres afirma:

(Torres 2003): A Escola tem negado sistematicamente a possibilidade de aprendizado fora dela.

Por isso, sua influência acaba interferindo no desenvolvimento da criança, claro que não podemos generalizar, no entanto, temos visto e presenciado que essa realidade não muda muito dentro do ambiente escolar, por possuírem regras já estabelecidas, a escola acaba bloqueando aquilo que a criança pode trazer de novo de seu mundo para dentro do mundo escolar.

O PAPEL DA ESCOLA

O papel da escola, nesse processo de ensino-aprendizagem deve ser dinâmico e criativo, a utilização das brincadeiras, dos jogos, na sala de aula, pode ser elaborado juntamente com os conteúdos programáticos

e pedagógicos da própria escola, inserir o brincar, não significa, que a brincadeira e o jogo serão responsáveis totalmente pela transmissão do conhecimento, mas sim como peças fundamentais para essa contribuição de aprendizagem, uma vez que, o intuito é brincar.

Entende-se que o papel da escola não é jogar lições empacotadas para o educando consumir passivamente, a escola deve educar como um ato consciente e planejado, é tornar o indivíduo consciente, engajado e feliz no mundo. É seduzir os seres humanos para o prazer de conhecer. É resgatar o verdadeiro sentido da palavra "escola", local de alegria e prazer intelectual, satisfação e desenvolvimento.

A escola, é o aprendizado central da criança no seu desenvolvimento, por isso a importância de obter uma metodologia acessível ao nível de seus alunos, que gire em torne da realidade vivenciada por cada um, sem que exista uma desqualificação de suas referências anteriores, mas sim um progresso de suas potencialidades, por isso Oliveira destaca:

(Oliveira 1997): O processo de ensino-aprendizagem na escola deve ser construído, tomando como ponto de partida o nível de desenvolvimento real da criança.

O aprender está presente na vida da criança desde o seu nascimento, essa aprendizagem não se refere apenas a escola, mas a todos os ensinamentos que recebe desde pequena, aprender brincando, é prazeroso para a criança, pois esta, se dispõe com uma maior facilidade a receber os ensinamentos que lhe são propostos. A rigidez das lições repetitivas em quadros, ou de milhares de folhas de lições de casa com exercícios cansativos e massacrantes, não são sinônimos de aprendizagem.

E devido a isto, a escola deve repensar em quem ela está educando, considerando a vivência, o repertório e a individualidade do mesmo, pois se não considerar, dificilmente estará contribuindo para a mudança e produtividade de seus alunos. A negação da aprendizagem autônoma e integrada com a brincadeira pode ser entendida em uma perspectiva geral, com a negação que a escola faz da criança, com o seu desrespeito, ou ainda o desrespeito a sua cultura.

O brincar tem a função socializadora e integradora. A sociedade moderna cada vez mais tem sofrido transformações em relação ao brincar e ao espaço que se tem para brincar, os pais e os filhos têm pouco tempo para ficarem juntos e assim brincar. Por isso, a escola acaba sendo a única fonte transmissora de cultura, aonde ainda existem espaços para as crianças brincarem, e assim exercer o resgate das brincadeiras populares, e dos jogos, com a incumbência de promover o aprendizado e assim transmitir conhecimentos.

O jogo e a brincadeira são experiências vivenciais prazerosas, assim também a experiência da aprendizagem tende a se constituir em processo vivenciado prazerosamente. A escola, ao valorizar o brincar, auxilia a criança a formar um bom conceito de mundo, em que a afetividade é acolhida, a sociabilidade vivenciada, a criatividade estimulada e os direitos da criança preservados.

Enquanto a aprendizagem é vista como apropriação e internalização de signos e instrumentos sócia-interacionista, o brincar é a apropriação ativa da realidade por meio da representação, desta forma brincar é aprender.

E mediante a isto, analisamos a importância que a escola cultiva quanto insere o brincar dentro de sua estrutura física, uma vez que a prática da brincadeira na escola, promove aspectos diversos nas crianças que serão de suma importância para o seu desenvolvimento, sendo imprescindível para uma formação sólida e completa, dentro das experiências sociais vivenciadas:

(Wajskop 1997): A criança desenvolve-se pela experiência social nas relações que estabelece, desde cedo, com a experiência sócia-histórica dos adultos e do mundo por eles criado.

O brincar está presente com maior frequência nas escolas de Educação Infantil, porém, notamos que o brincar e a atividade lúdica em tais escolas, quase sempre são muito dirigidos, se tornando menos espontâneo, criativo e prazeroso. Além disso, observamos também a cobrança dos pais no sentido de obter um trabalho com bastante conteúdo, e na fase da educação infantil a criança deve ser menos cobrada, havendo uma menor pressão dos pais em relação à obtenção de um trabalho com os conteúdos mais estruturados.

Muitas das vezes, a escola não oferece espaço, e oportunidades para se desenvolver as brincadeiras livres, e quase sempre impede que isso ocorra. Seria valoroso que a escola se apropriasse da brincadeira, pois isso traria resultados mais relevantes e adequados às necessidades do mundo de hoje.

O brincar é essencial para uma escola que se proponha não somente ao sucesso pedagógico, mas também à formação do cidadão, porque a consequência imediata dessa ação educativa é a aprendizagem em todas as dimensões: social, cognitiva, relacional e pessoal.

(Kami 1991): Educar não se limita a repassar informações ou mostrar apenas um caminho, aquele caminho que o professor considera o mais correto, mas é ajudar a pessoa a tomar consciência de si mesma.

O professor precisa estar atento à idade e às capacidades 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.

Uma observação atenta e o seguimento correto da orientação do psicopedagogo, 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. Oliveira afirma:

(Oliveira 1997): O professor tem o papel explícito de interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente.

O professor deve se soltar e trabalhar os jogos e as brincadeiras como forma de difundir os conteúdos. Para isso, é necessário a vivência, a percepção e o sentido, ou seja, o educador precisa selecionar situações importantes dentro da vivência em sala de aula, perceber o que sentiu, como sentiu e de que forma isso influencia o processo de aprendizagem, além de compreender que no vivenciar, no brincar, a criança é mais espontânea. Sem dúvida, os conteúdos podem ser trabalhados com o uso do jogo e das brincadeiras. A criança pode trabalhar ou fixar um conteúdo com a atividade lúdica. Mas, para isso, a atividade lúdica torna-se uma das estratégias e não a única.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatou-se que as brincadeiras, os jogos, e o ato de brincar, em si, significa muito mais que um momento de alegria informal, simboliza trazer para a realidade o que se passa dentro da cabeça das crianças, é possível transformar esse divertimento em aprendizagem, quando se tem um trabalho bem desenvolvido e dinâmico por parte da escola, do professor, dos pais e também da sociedade.

Ficou claro que inserir o brincar na aprendizagem, significa possibilitar para a criança, até mesmo aquelas com dificuldades de aprendizagem, algo novo, uma forma de aprender diferenciada, utilizando os conteúdos da escola, mas com autonomia, diversidade e criatividade. Quando a criança brinca, ela realiza o que mais gosta de fazer, e tudo o que corresponde aquele momento, automaticamente torna-se prazeroso também, uma vez que, surgirá um interesse maior em atingir o resultado proposto.

Vimos quanto o brincar é um meio eficaz de intervenção pois é essencial às crianças e nos revela de diversas formas que pose ser relacionado concretamente com a aprendizagem, além de constituir auxílio na boa formação infantil, nas esferas emocional, intelectiva, social, volitiva e física. Esquecer-se do brincar é também esquecer de viver com qualidade de vida, e, ao oferecermos às crianças a possibilidade de brincar, oferecemos muito mais do que o ato em si mesmo, visível aos olhos, estendemos uma perspectiva de vida melhor, um desenvolvimento mais natural e eficiente, uma socialização decorrente de tão somente brincar

Concluiu-se também, que aprender brincando é possível, por meio de atividades lúdicas elaboradas pelo pedagogo ou pelo psicopedagogo, por isso, a importância que ele esteja objetivado e compromissado em formar uma escola diferente, dando ênfase aos conhecimentos sociais vivenciados pelos alunos, e não que esteja focado apenas na escolarização dos educandos. O professor e a escola, fazem o papel central da aprendizagem da criança, mas quando falamos sobre o brincar, nos referimos a uma forma diferenciada de ensinar, e na educação infantil, essa aprendizagem é prazerosa e significativa quando sistematizada de forma lúdica.

Portanto, proporcionar uma autonomia ao desenvolvimento intelectual, físico e afetivo da criança é possível e, transmitir

conhecimentos de maneiras diversificadas e mudar o ambiente escolar, possibilita a interação social, até mesmo das crianças que possuem dificuldades de aprendizagem. Tudo isso é possível, quando destacamos o brincar como intervenção na aprendizagem, retirando o aspecto rígido das doutrinas escolares e trazendo uma realidade prazerosa ao aluno, por meio de jogos e de brincadeiras, sendo o brincar eficaz na educação infantil e em toda a educação básica.

JANAINA DO ESPÍRITO SANTO DE MELO

Graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2011); Graduação em Licenciatura em Letras pela Universidade Nove de Julho (2018); Pós-Graduação em Psicopedagogia pela Faculdade Universidade Nove de Julho (2017); Pós-Graduação em Alfabetização e Letramento pela Faculdade Universidade Nove de Julho (2018); Professor de Ensino Fundamental I – EMEI Ana Neri, Professor de Educação Infantil – na CEI Pq. Novo Mundo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.T.P. Jogos divertidos e brinquedos criativos. Petrópolis. RJ. Vozes, 2000.

BALTAZAR. Márcia Corrêa. As concepções de aprendizagem como alicerces do fazer psicopedagógico. In: Revista Ciências e Letras. Número: 30. Porto Alegre, Jul./dez 2001

BETTELHEIM, Bruno. Uma vida para seu filho: pais bons o bastante. Rio de Janeiro: Campus, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental: Referencial Curricular nacional para a educação infantil. Brasílio, 1998. V2

CORRÊA, Márcia Amaral. A Relevância da Psicopedagogia na intervenção adulta: traçando novas possibilidades. In: Revista Ciências e Letras. Número: 32. Porto Alegre, Jul./dez 2002.

DELEPOSTE, Solange Maria, A importância dos jogos e brincadeiras na clínica Psicopedagógica 2013. Disponível em: <https://pedagogiaaopedaletra.com/a-importancia-dos-jogos-e-brincadeiras-na-clinica-psicopedagogica/> Acesso em: 02 de janeiro de 2019.

FERNÁNDEZ, Alicia. A inteligência aprisionada. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991

FRIEDMANN,Adriana. Brincar: crescer e aprender – O resgate do jogo infantil – São Paulo. Moderna, 1996.

GUIMARÃES, Aline Fernandes. A importância do brincar no cotidiano das crianças na Educação Infantil. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2008. Disponível em:

<https://lookaside.fbsbx.com/file/alineguimaraes-141222050933-conversion-gate02.pdf?token=AWwTRAa_kTypPkswxeDFk_2bHOEyeZkF2osOaB_e_j2w7FrxtTGcqenDMA6xknAiiHTxx0D3Db_k3YsrOXi6Z-a1oog2Lg>. Acesso em: 02 de janeiro de 2019.

NAVARRO, Mariana Stoeterau – Unicamp "O Brincar na Educação Infantil", 2009. Disponível em:

<http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2693_1263.pdf>. Acesso em 02 de janeiro de 2019.

TORRES, Rosa María. Que (E Como) É necessário aprender? – 5 ed.São Paulo. Papirus, 2003.

VYGOTSKY, l.S. A formação social da mente – São Paulo. Martins Fonte, 1984.

WAJSKOP,Gisela. Brincar na pré-escola – 2ed. São Paulo. Cortez,1997.

WEISS,Maria Lúcia Lemme. Psicopedagogia clínica: Uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. Rio de Janeiro: DR & A, 2004.

WINNICOTT, D. W. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS E A APROPRIAÇÃO DO CONHECIMENTO PELA CRIANÇA

RESUMO: Esse artigo vem ressaltar a importância do fazer pedagógico desde a Educação Infantil com foco nas Múltiplas Linguagens. Entendemos que a forma de se expressar da criança diz muitas coisas sobre ela, e compreendê-las facilita a relação educador/educando no processo de aprendizagem. Essas atividades estão vinculadas às áreas do conhecimento como: linguagem oral e escrita; linguagem corporal/movimento; linguagem do brincar; linguagem plástica e visual; linguagem musical; linguagem matemática; conhecimentos sociais e naturais. Por meio deste trabalho, torna-se possível propiciar à criança: descoberta; apropriação; transformação e produção da cultura. Consideramos que a prática pedagógica, que tem seu início na Educação Infantil, deva ser significativa para as crianças ao passo que sujeitos histórico-culturais. As contribuições e benefícios das diferentes linguagens possibilitam às crianças trocarem observações, ideias, comportamentos, ou seja, representam e estabelecem novas ações e recursos de aprendizagem. Trabalhar com as Múltiplas Linguagens na Educação Infantil oferece melhor desenvolvimento das aprendizagens das crianças e auxilia na sua formação integral. A interação e a convivência entre indivíduos garantem que estes, mediante seus atos e ações, modifiquem o ambiente em que vivem. Isso ocorre por meio da capacidade de observação e reflexão sobre suas ações, entre outros.

Palavras-chave: Múltiplas Linguagens; Educação Infantil; Desenvolvimento Infantil.

INTRODUÇÃO

Este trabalho vem ressaltar a importância do fazer pedagógico desde a Educação Infantil com foco nas Múltiplas Linguagens. Entendemos que a forma de se expressar da criança diz muitas coisas sobre ela, e compreendê-las facilita a relação educador/educando no processo de aprendizagem. Essas atividades estão vinculadas às áreas do conhecimento como: linguagem oral e escrita; linguagem corporal/movimento; linguagem do brincar; linguagem plástica e visual; linguagem musical; linguagem matemática; conhecimentos sociais e naturais. Por meio deste trabalho, torna-se possível propiciar à criança: descoberta; apropriação; transformação e produção da cultura. Consideramos que a prática pedagógica, que tem seu início na Educação Infantil, deva ser significativa para as crianças ao passo que sujeitos histórico-culturais. As contribuições e benefícios das diferentes linguagens possibilitam às crianças trocarem observações, ideias, comportamentos, ou seja, representam e estabelecem novas ações e recursos de aprendizagem. Trabalhar com as Múltiplas Linguagens na Educação Infantil oferece melhor desenvolvimento das aprendizagens das crianças e auxilia na sua formação integral. A interação e a convivência entre indivíduos garantem que estes, mediante seus atos e ações, modifiquem o ambiente em que vivem. Isso ocorre por meio da capacidade de observação e reflexão sobre suas ações, entre outros.

DOCUMENTOS OFICIAIS

O documento oficial do Ministério de Educação e Cultura, Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998), reverencia a prática pedagógica dessa etapa, estabelecendo metas que visam a qualidade e garantindo o desenvolvimento integral do aluno por meio do trabalho pedagógico com as Múltiplas Linguagens. Outro documento que enfatiza e prioriza esse exercício na Educação Infantil são os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006). Segundo este, a linguagem é “a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los em sistemas arbitrários de representação”. O intuito é perceber que existem políticas estabelecidas em leis que priorizam um atendimento educativo às crianças de zero a cinco anos, com destaque às múltiplas linguagens da aprendizagem.

Os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana enfatizam a importância de um ambiente educativo que contemple a multiplicidade de experiências e linguagens por meio dos contextos lúdicos na primeira infância. Os espaços coletivos das infâncias precisam considerar essa integralidade, favorecendo as experiências e acolhendo as múltiplas linguagens das crianças.

A Orientação Normativa nº 01/2013 faz alusão à importância do contexto escolar em estabelecer vínculos, ter conhecimento do meio social em que a criança está inserida, podendo, assim, estabelecer uma relação intimista com o mundo real da criança, apresentando-lhe, ainda, novas possibilidades. O documento afirma, ainda,

a existência de múltiplas infâncias e de várias formas de ser criança e, com isto, as diferentes formas de linguagens que se apresentam no ser e fazer infantil.

As Diretrizes Curriculares para Educação Infantil enfatizam, dentre as prioridades de direitos das crianças, no artigo 8º, que: a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como 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, e no artigo 9º garante que as propostas pedagógicas devem assegurar o trabalho com as diferentes linguagens, considerando todos os elementos necessários para essa prática das crianças.

A IMPORTÂNCIA DAS DIVERSAS LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil tem como foco possibilitar o desenvolvimento integral das crianças, de forma significativa e lúdica. Para isso, muitos teóricos levam em consideração as contribuições e benefícios das múltiplas linguagens. O conceito de múltiplas linguagens refere-se às diferentes linguagens presentes nas atividades pedagógicas que possibilitam às crianças trocar observações, ideias e planos. Ou seja, as múltiplas linguagens são representativas, estabelecendo, assim, novos recursos de aprendizagem, pois se integram às funções psicológicas e as transformam.

MÚLTIPLAS LINGUAGENS E SUA INFLUÊNCIA NA FORMAÇÃO HUMANA

A criança tem um desenvolvimento integrado. Os desenvolvimentos físicos, psicológicos e culturais estão intrinsicamente ligados, ou seja, a criança se constitui como um indivíduo com personalidade própria e como membro de um grupo valendo-se das experiências concretas que tem em seu meio. Essa relação com o meio irá depender das possibilidades que encontrará em seu entorno para experimentar e vivenciar diferentes linguagens. O desenvolvimento físico segue sua evolução e a criança apresenta suas constâncias devendo estas serem potencializadas mediante ao processo de amadurecimento, que permite ações como estender o braço para pegar objetos com a mão, aprender a língua falada em seu meio, dentre tantas outras. Lembramos que estas realizações não são treinamentos e antecipá-las pode trazer prejuízo para seu desenvolvimento.

Tomando-se por base o desenvolvimento cerebral, a criança passa a constituir a noção de si mesma como um corpo, diferente, autônomo e separado do outro. Inicia-se então o processo de formação de sua identidade e de sua personalidade. A aquisição da linguagem nesse período é sua grande conquista. O desenvolvimento da oralidade amplia e enriquece seu vocabulário, tornando sua comunicação vasta e ligada a

outros sistemas de comunicação. Estabelece assim, uma relação comum entre criança e adultos tornando maior seu acesso e participação no mundo cultural. Ou seja, executar várias atividades da vida cotidiana como fazer experiências movidas pela curiosidade, brincar, ouvir música, participar de várias práticas culturais, têm muito valor no sentido educativo. Estas permitem relações de informações, resultados e experiências que poderão ser úteis em aprendizagens posteriores, incluindo as escolares.

Figura 1 – Livro do aprendizado.

Fonte: Bing. Disponível em <https://www.bing.com/images>. Acesso em 30 de dezembro de 2018.

Figura 2 – Casa do aprendizado.

Fonte: Bing. Disponível em <https://www.bing.com/images>. Acesso em 30 de dezembro de 2018.

O PAPEL DO PROFESSOR E/OU EDUCADOR NO DESENVOLVIMENTO DAS MÚLTIPLAS LINGUAGENS

Precisamos rever nossa proposta educativa para que esta contemple as várias áreas do conhecimento na formação da criança pequena. Incluímos, ainda, as formas de atividade com base na emoção e na possibilidade expressiva do ser humano por meio do desenho, dança, música, teatro, narrativa e poesia. Desenvolver as expressões culturais como eixo de trabalho requer entender que as ações de cuidado também vão além da higiene. Devemos considerar essa ação como possibilidade e oportunidade de desenvolvimento. Importante para a criança é ser considerada como única, sujeito de corpo e mente.

O PRINCÍPIO DAS MÚLTIPLAS LINGUAGENS E A CONSTRUÇÃO DOS SABERES

Todas as atividades que a criança desenvolve nas diferentes linguagens e expressões são consideradas ocasiões de desenvolvimento. É importante considerarmos no desenvolvimento da criança o tempo, o espaço, a comunicação, as práticas culturais, a imaginação e a fantasia, a curiosidade e a experimentação. O tempo refere-se ao amadurecimento biológico que segue um ritmo não antecipado pelas intervenções dos adultos. Todas as conquistas das crianças resultam de processos. Para que ocorra a aprendizagem é preciso que os profissionais e família respeitem o tempo da criança para aprender, erros e acertos até que realize a atividade por completo. Falando-se em possibilidades de desenvolvimento infantil, o espaço é considerado fator importante, pois muitas das aprendizagens das crianças estarão relacionadas aos espaços disponíveis e/ou acessíveis a ela. Citamos como espaços de vida os privados, públicos, institucionais e naturais. A diversidade de espaços representa meio de socialização e formação humana, envolvendo também uma variedade de movimentos físicos, os quais são fundamentais para um crescimento saudável.

Abordando o campo das Múltiplas Linguagens temos a comunicação como principal eixo da vida humana. Por meio dos processos comunicativos construímos significados, formas de pensamento, elaboramos ideias e realizamos projetos de diferentes naturezas. Lembramos que o primeiro meio de comunicação da criança é o movimento. Os gestos seguem esse processo relacionando as palavras a seus significados. Estudos afirmam que a oralidade infantil começa a ser desenvolvida na vida intrauterina e, posteriormente, após um longo processo, a fala então emerge.

Citamos ainda a importância das práticas culturais em que a criança aprende a se comunicar de diferentes formas com diferentes grupos sociais, experimentando e vivenciando ações e emoções. Nesse meio cultural a comunicação e a troca de significados são importantes em qualquer momento da vida do indivíduo. Nessa possibilidade, a criança passa a construir sua

identidade cultural. Estas práticas culturais envolvem os sabores, odores, saberes, comportamentos, organização social, formas de narração verbal, expressões faciais e gestuais que as acompanham. Enfim, as práticas sociais são promotoras de desenvolvimento e aprendizagem infantil.

No campo da constituição das Múltiplas Linguagens falamos da imaginação e fantasia como experiências cumulativas das crianças que estabelecem ligações das imagens percebidas e guardadas na memória, estando em processo de construção das relações entre fatos, informações, sentimentos e atitudes. Nesse momento, ela experimenta com objetos, impressões e imagens, expressando-se pelo corpo, pelas atividades plásticas, pela linguagem e pelo movimento.

É na primeira infância que a criança desenvolve as impressões e vivências que farão parte do acervo de sua memória. Importante nesse período oportunizarmos ações que desenvolvam o movimento infantil bem como os cinco sentidos: audição, tato, visão, paladar e olfato. Percebemos, então, que o desenvolvimento da imaginação está diretamente ligado à diversidade como regra, que está ligada ao desenvolvimento da própria memória. Na vida cotidiana também é fundamental o desenvolvimento da imaginação, pois aprendemos a lidar com diferentes conflitos, superamos situações difíceis ou dolorosas, criamos novas situações, elaboramos novas formas de trabalhos, organizamos a vida familiar etc. A imaginação é o que leva adiante o desenvolvimento da cultura e do conhecimento nas diferentes linguagens.

A criança pequena, desde bebê, experimenta seu corpo em relação ao espaço, ao outro, ao mundo natural e ao mundo da cultura. A formação da sua identidade está intrinsicamente ligada com a possibilidade de relacionar-se, interagindo com os diversos elementos do meio natural, cultural e humano. Nessa fase tem o interesse de provocar reações nas outras pessoas e faz isso pelo brincar. Brincar é a expressão de manifestação e apropriação do conhecimento. A linguagem do brincar oportuniza à criança vivenciar e experimentar as formas de atividades que ela precisa aprender, desenvolve seus processos interativos com as outras crianças e outras pessoas, as torna acessível aos bens culturais, possibilitando que experimente e explore de acordo com seu interesse e maturidade.

A ESCOLA AO PASSO QUE ESPAÇO PROPULSOR DE DIFERENTES LINGUAGENS

Não podemos permitir que a organização do espaço torne-se confortável para a ação do adulto impedindo, assim, o favorecimento do desenvolvimento da criança. Cabe ao adulto entender os processos da criança tendo-a como foco nesse período de formação. Os indivíduos, com seus atos e ações, modificam o ambiente em que vivem e isso se dá por meio da interação e convivência com outras pessoas, por meio da capacidade que os mesmos adquirem no que diz respeito a observar, manipular objetos, refletir sobre suas ações, entre outras.

O desenvolvimento humano ocorre

com base no contato com outras pessoas e com o meio em que vive. A escola, nesse sentido, pode ser um espaço privilegiado para que tal interação aconteça. Por ser a Educação Infantil um local educativo e social, é fundamental que nele haja um espaço adequado e planejado para o desenvolvimento de atividades diversas, que promovam e favoreçam o desenvolvimento de crianças, que ali são educadas e cuidadas em período integral.

A sala de aula da educação infantil deve ser um espaço visualmente limpo, claro, permitindo que as crianças sintam-se à vontade para desenvolver suas capacidades de criar e imaginar, bem como, interagir e serem capazes de exercer uma série de atividades. Desenvolver ainda a linguagem como uma das primeiras formas de socialização da criança pois, por meio dela, a mesma adquire valores, regras e conhecimentos advindos de sua cultura.

A linguagem possui, além de uma função comunicativa, a função de contribuir e permitir o crescimento e desenvolvimento do ser humano, por isso a importância da aquisição.

AS ARTES VISUAIS NA ESCOLA

O ensino de Arte nas escolas e, notadamente, o de desenho e pintura, desde a Educação Infantil ao Ensino Médio, vem sofrendo, há décadas, de uma falta de compreensão do real significado desses saberes na educação. Usadas como lazer, terapia, "descanso das aulas mais sérias", as Artes Visuais têm aparecido nas escolas como decoração de salas e corredores, execução de cartazes (da primavera, da Semana da Pátria etc), bandeirinhas de festas juninas, a pintura do coelho da Páscoa e da árvore de Natal, sem falar das centenas de desenhos mimeografados, dos presentinhos para o dia das mães e das dobraduras. Tudo em nome da "Arte"!

O que se pretende hoje é um ensino de Arte visto como área de conhecimento, com objetivos e conteúdos próprios, isto é, artísticos e estéticos. Num mundo em que a presença da imagem é tão onipotente, a escola tem como dever formar produtores e leitores competentes nos códigos visuais. Esse mar de visualidade a que hoje somos submetidos, torna ainda mais urgente uma educação do olhar, um olhar sensível, consciente, pensante, que seleciona, reconhece qualidades estéticas, critica e se comunica com e por meio de imagens.

Para tanto, é de fundamental importância que o aluno aprenda a operar com os códigos da linguagem visual, a conhecer suas modalidades, manipular técnicas e recursos, conhecer seus elementos e regras de composição. A não "alfabetização" nesses códigos é também uma forma de exclusão. Pontos, linhas, cores, formas, luzes, sombras, planos, volumes, fazem parte do universo de elementos das artes visuais. Estão e sempre estiveram à disposição de uma mente criativa, imaginativa, perceptiva, sensível e inteligente, que os organize poeticamente e lhes atribua significados.

Além de desenhar, pintar, esculpir, ou seja, além da produção/criação, é de fundamental importância, na sala de aula, a reflexão sobre

as Artes Visuais ao passo que produto de uma época, de uma cultura, de um povo. As relações de uma obra de arte com a história, a política, a religião, a filosofia, a cultura e a sociedade que a produziu fazem com que alunos de hoje tenham acesso ao sentimento e ao pensamento de toda a humanidade, estimulando-os, por intermédio das imagens do passado e da produção contemporânea, a um olhar sensível, a desvendar seus mistérios, a construir significados, a aprender com elas. A apreciação estética rompe fronteiras de tempo e espaço, ampliando possibilidades de leituras, aprofundando conhecimentos, contribuindo com significações que enriquecem, tanto a visão de si próprio, como indivíduo, quanto a percepção da diversidade cultural, o respeito ao outro, a outra cultura, ao universal.

A produção e leitura crítica de imagens possibilita ao aluno, além do conhecimento da produção artística da humanidade, uma ampliação de sua leitura de mundo, sua inserção no universo simbólico e a não submissão à chamada “cultura de massa”. Inserir-se no mundo da contemporaneidade exige, mais do que nunca, inserir-se no mundo da imagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da linguagem oral, escrita ou não verbal, expressamos nossos desejos e estabelecemos a comunicação com nossos semelhantes, fundamentamos nossa racionalidade, criatividade e consciência, tornamo-nos parte da sociedade. Constatamos que a função da educação infantil nas sociedades contemporâneas é a de possibilitar a vivência em comunidade, aprendendo a respeitar, a acolher e a celebrar a diversidade dos demais, a sair da percepção exclusiva do seu universo pessoal.

MARIA HELENA OTTONI BUZATO

Graduação em Matemática pela Faculdade PUC (2000); Professor de Ensino Fundamental II - Matemática - no CEU EMEF JAÇANÃ.

REFERÊNCIAS

AIMARD, Paule. O surgimento da linguagem na criança. Porto Alegre. Artmed, 1998.

ANTUNES, Celso. Relações interpessoais e auto estima: a sala de aula como um espaço do crescimento integral. Petrópolis. Vozes, 2003.

BARRETO, Débora. Dança ... ensino, sentidos e possibilidades na escola. Campinas. Autores Associados, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília. MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília. MEC/SEF, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. Brasília. MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Práticas Cotidianas para Educação Infantil. Brasília. MEC/SEB, 2009.

CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva. Educação Infantil. Pra que te quero? Porto Alegre. Artmed Editora, 2001.

LIMA, Elvira Souza. Como a Criança Pequena se Desenvolve. São Paulo. Editora Sobradinho, 2001.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Educação Infantil: fundamentos e métodos. São Paulo. Cortez, 2002.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Orientação Normativa nº 01: avaliação na Educação Infantil: aprimorando os olhares. São Paulo. SME/DOT, 2014.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. O uso da tecnologia e da linguagem midiática na Educação Infantil5. São Paulo. SME/DOT, 2015.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Parques sonoros da educação infantil paulistana. São Paulo. SME/COPED, 2016.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. A formação social da mente. São Paulo. Martins Fontes, 1998.

A EDUCAÇÃO INFANTIL E A GARANTIA DE DIREITOS EDUCACIONAIS

RESUMO: Este artigo aborda o direito a Educação Infantil e neste sentido traz 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 justifica-se 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 torna-se 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. 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: Educação Infantil; Direito Educacional; Aprendizagem; Políticas Públicas.

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. 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.

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.

BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E SEUS CONTEXTOS

Nos séculos XV e XVI, passa a surgir 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 criar 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.

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.

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.

[...] durante o século XIX, uma nova função passa a ser atribuída à pré-escola, mais relacionada à ideia de educação do que de assistência. São criados, por exemplo, os jardins de infância por Froebel nas favelas alemãs, por Montessori nas favelas italianas, por Reabodif nas americanas etc. A função dessa pré-escola era de compensar as deficiências das crianças, sua pobreza, a negligência de suas famílias... Assim, podemos observar que as origens remotas da educação pré-escolar se confundem mesmo com as origens da educação compensatória, tão difundida nas últimas décadas (KRAMER, 1987, p. 23).

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.

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 (1998), os estudiosos e a sociedade da época defendiam que a criança pequena deveria permanecer com a família, mais especificamente 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.

Somente com a LDBEN 9394/96 (Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional) é que modificam-se 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.

Neste novo contexto que passa a ser difundido, a educação da infância tem uma mudança de concepção e paradigma, desvinculando-se 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.

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.

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.

Segundo KUHLMANN (1998), a compreensão do processo histórico e das relações sociais, mostra que milhares de mulheres foram submetidas a exploração do trabalho e a situações perversas em se tratando de sobrevivência e neste contexto as instituições escolares serviam aos interesses das classes dominantes.

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.

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.

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.

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.

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.

APRENDIZAGEM E EDUCAÇÃO INFANTIL

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.

Segundo Luria (1988) a criança, quando chega à escola, é um sujeito que já sabe determinadas coisas e faz parte de um grupo sociocultural que fornece situações de cultura, como valores, ideias, conceitos e formas de agir. Segundo Almeida (1998) a aprendizagem lúdica, na forma das brincadeiras, contribui e influencia no desenvolvimento e formação da criança,

constituindo-se em uma prática democrática, proporcionando a aprendizagem significativa, a troca de experiências e a relação com o seu contexto social.

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).

Na Educação Infantil, a ludicidade por meio dos jogos e brincadeiras, é vivenciada a todo o instante, todas as situações de aprendizagem são permeadas pelo lúdico. As situações de aprendizagem devem ser adequados aos diferentes contextos, tendo o lúdico como elemento nos processos de ensino. A escola deve pensar que as atividades lúdicas oferecem à criança uma melhora na sua aprendizagem e no seu desenvolvimento psicomotor.

As brincadeiras e os jogos na educação auxiliam no desenvolvimento integral da criança e a sua relação com as demais formas de aprendizagens e linguagens, contribui para o sucesso na aprendizagem significativa. O jogo estimula a criança a pensar, a resolver conflitos e criar as suas próprias hipóteses sobre as situações de aprendizagem, contribuindo para o seu desenvolvimento integral.

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.

Na promoção de atitudes e práticas de alfabetização e letramento o professor e educador da infância atua como o escriba das crianças, registrando as falas das crianças e realizando observações, ajudando-a formar uma linha de raciocínio e compreender o que o professor escreve e de que forma a escrita funciona no meio cultural em que vivemos. Ao observar o professor como escriba, a criança mesmo que não alfabetizada, vai compreendendo as formas de registro, como se escreve e para que se escreve, compreendendo o uso social da escrita.

O ambiente escolar é um espaço público e as crianças passam uma grande parte do seu tempo nela, neste sentido, é um local que promove a aprendizagem e a socialização. A organização dos espaços na escola e a sua estrutura física deve ser pensada para propiciar aos alunos o melhor aproveitamento possível contribuindo para o seu processo de ensino e aprendizagem.

Todos os envolvidos com a escola devem prever formas de organização dos espaços

escolares para proporcionar as crianças, ambientes acolhedores que contribuam para o seu desenvolvimento e que sejam agradáveis. Por meio do planejamento dos espaços é possível prever ações pedagógicas a serem desenvolvidas, tendo como fundamento e objetivo a aprendizagem efetiva de todos.

O uso da tecnologia no ambiente alfabetizador pode se efetivar por meio do computador que permite formas diferentes de aprendizado, os símbolos, as teclas e as letras permitem que a criança adquira noções sobre a quantidade de letras, que estas são usadas repetidamente nas diferentes palavras, etc. Os recursos tecnológicos podem complementar o processo de alfabetização e letramento com o uso da internet, observação de diferentes formas de escrita, dentre outras.

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. 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.

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.

Após muitos estudos em torno da importância do lúdico na escola, 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.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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, em que o cuidar e o educar são indissociáveis numa pedagogia centrada na criança e no seu desenvolvimento em todos os seus aspectos.

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.

As concepções de criança, infância e Educação Infantil são construções sociais formadas ao longo da vida que forma se modificando 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.

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. 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.

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.

SHEILA DE OLIVEIRA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Sumaré (2008); Pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Educacional pela Universidade Nove de Julho – UNINOVE (2010); Pós-graduada em Educação Especial e Inclusiva pela Universidade Cândido Mendes - AVM (2014); Pós-graduada em Arte Educação pela Faculdade Mozarteum - FAMOSP (2017); Pós-graduada em Formação Docente pela Faculdade de Ciências e Tecnologia Paulistana – FACITEP (2018); Atua como Professora de Educação Infantil na Prefeitura do Município de São Paulo na Emei Tito Lívio Ferreira e no Cei Vila Penteado.

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. 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.

KRAMER, Sônia. O papel social da pré-escola. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1987. (Cadernos de Pesquisa, 58).

_____. A política do pré-escolar no Brasil: A arte do disfarce. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KUHLMANN Jr., Moysés. Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

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.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOTSKY, L. S. et al. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988.

A MOTIVAÇÃO E O PROCESSODE ENSINO APRENDIZAGEM

RESUMO: O presente artigo busca salientar a relevância da motivação no processo de ensino aprendizagem,mediante a conceituação e origem da palavra, assim como trata de confirmar sua real importância por meiode várias tendências e estudos desenvolvidos por vários psicólogos e pesquisadores do comportamento humano, que abordam o tema, tanto individual como coletivamente e os impactos causados pela sua ausência ou negligência na busca por uma aprendizagem significativa e globalizada, assim como a relação existente entre as teorias de aprendizagem e a motivação, destacando ainda, a premente necessidade dos profissionais envolvidos no processo educativo, dautilização de estratégias motivacionais atrativas que contemplem, primeiramente as diferenças individuais no momento da elaboração de currículos, de planejamentos e na escolha de metodologias na condução dos alunos pela busca da construção do conhecimento significativo.

Palavras-chave: Motivação; Aprendizagem; Conhecimento.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta a relevância da motivação no processo de ensino aprendizagem, focalizando aconceituaçãoda palavra motivaçãobem comosuas origens, além de uma abordagem das principais teorias da aprendizagem, que buscamsalientar na própria natureza humana alternativas parapreservar a individualidade de cada umna trajetóriapelaconstrução do conhecimento, uma vez que o desinteresse dos alunos pelo conteúdo curricular apresentado nas escolas vem aumentando cada vez mais, sob a alegação que não existe uma conexão com o que se "aprende" em sala de aula e a realidade além dos muros das instituições escolares.

O objetivo geral deste trabalhovisa a identificaçãodas condições geradoras e não geradoras de motivação nos alunos dentro das instituições escolares,ao passo que os objetivos específicos tratam de identificar se os agentes motivadores são internos ou externos e como sua ausência afeta o processo de ensino aprendizagem.

O presente trabalho terá início com um resgate de abordagens históricas do conceito de motivação bem como, pela abordagem de discussões acerca de sua importância dentro do processo de construção do conhecimento, bem como dos impactos causados por sua ausência na elaboração de currículos, planejamentos e escolha de metodologias pelos profissionais da área da educação.

CONCEITUAÇÃO DE MOTIVAÇÃO

Se, no início do século, o desafio era descobrir aquilo que se deveria fazer para motivar as pessoas, mais recentemente tal preocupação muda de sentido. Passa-se a perceber que cada um já traz, de alguma forma, dentro de si, suas próprias motivações. Aquilo que mais interessa, então, é encontrar e adotar recursos organizacionais capazes de não sufocar as forças motivacionais inerentes às próprias pessoas... (Bergamini,1997, p.23).

A motivação é encarada como uma espécie de força interna que emerge, regula e sustenta todas as nossas ações mais importantes. Contudo, é evidente que motivação é uma experiência interna que não pode ser estudada diretamente. (Vernon,1973, p.11).

...não existe o pequeno gênio da motivação que transforma cada um de nós em trabalhador zeloso ou nos condena a ser o pior dos preguiçosos. Em realidade, a desmotivação não é nenhum defeito de uma geração, nem uma qualidade pessoal, pois ela está ligada a situações específicas. (Bergamini, 1997, p.23 e 27).

Motivação palavra derivada do latim "movere", que significa relativo a movimentação, pode também, ser definida como um conjunto de fatores que determinamou não a conduta de um indivíduo diante de determinadas situações. Podendo também significar atuação ou manifestação de uma força e/ou energia interna capaz de conduzir cada indivíduo na busca por determinado objetivo ou desejo.A ideia de movimento ganhou visibilidadeem muitas definições, relacionando-se ao fato de

a motivação conduzir um indivíduo a realizar algo, mantendo-oem ação e auxiliando-o a completar tarefas (Pintrich & Schunk, 2002).Segundo Murray (1986), a motivação representaria "um fator interno que dá início, dirige e integra o comportamento de uma pessoa" (p. 20). Esta noção que associa a motivação a uma energia interna e motriz é também compartilhada por outros teóricos. Como por exemplo, por Garrido (1990), que acredita que a motivação é um processo psicológico, uma força que tem origem no interior do indivíduo e que o impulsiona a determinada ação. Na opinião de Pfromm (1987), "os motivosativam e despertam o organismo, dirigem-no para um alvo em particular e mantém o organismo em ação" (p.112).De acordo com Pintrich e Schunk (2002) uma definição de motivação deve conter alguns elementos fundamentais, tais como: a noção de "processo", ou seja, a motivação é parte de um processo e não um produto acabado, sendo assim, não pode ser passível de observação direta, devendo ser inferida com base emdeterminados comportamentos, sabendo-se que as metas têm a função de oferecer um ímpeto para a direção da ação do sujeito, e cujo ponto principal seria o de que os indivíduos sempre têm algo em mente, que buscam atrair ou evitar ao realizar uma ação; a necessidade de uma atividade física (esforço, persistência e outras) e/ou mental (ações de natureza cognitiva como o pensar, planejar, avaliar, etc.) e finalmente, o último elemento seria relacionado ao fato da motivação iniciar e sustentar uma ação.

ABORDAGENS TEÓRICAS SOBRE MOTIVAÇÃO

Birney e Teevan (1962) perceberam que o interesse contemporâneo pela pesquisa da motivação humana tem sua origem valendo-se de três fontes: a psicoterapia, a psicometria e a teoria da aprendizagem. Para os psicoterapeutas a maior preocupação sempre foi a diminuição do nível de desconforto de seus pacientes. Especificamente com Freud (1907), esses desconfortos eram tidos como resultado de um jogo de equilíbrio dinâmico de forças psíquicas (motivacionais), e era o próprio terapeuta que servia como instrumento de aferição delas. Não se levando em consideração a questão das diferenças individuais, já que a maneira de definição do objetivo do trabalho conduzia à preocupação primordial com o caso individual. Buscava-se então,o significado mais adequado possível para essas tais forças, por meio do desenvolvimento de um sistema motivacional capaz de ser igualmente aplicado à compreensão dos problemas de indivíduos diferentes.Já na psicometria,o desenvolvimento de testes psicológicos de aptidões e de desempenho representavam uma fonte de interesse em motivação bastante diversa da psicoterapia. Verificou-se no início, que a utilização desses testes para seleção ou classificação dos indivíduos dependia de um denominador comum fundamental, ou seja, a igualdade do nível de dedicação às tarefas. Foi a partir do interesse pelos testes de aptidão que ocorreu o desenvolvimentodos testes de motivação propriamente citados. Os estudos

sobre esses testes de motivação não se desenvolveram de forma independente, conforme Birney e Teevan (1962) que não negavam a existência de aproximação entre ambas as abordagens. Os principais autores e teóricos sobre o processo de aprendizagem estudaram o papel de várias variáveis motivacionais no decorrer do processo. O trabalho mais interessante e complexo, foi o realizado por Hull (1943), culminando com os estudos de Skinner (1953), no qual a associação de variáveis motivacionais estavam relacionadas às diversas teorias de reforço, elevando o tema da motivação a um contexto mais generalizado entre os vários tipos de interação entre organismos e ambientes.

Diz-se frequentemente que há duas concepções, mais ou menos incompatíveis, da natureza humana. Uma delas sustenta que o homem é um ser essencialmente racional, seletivo, dotado de vontade, que conhece as fontes de sua conduta ou que está cônscio das razões para a sua conduta e é, portanto, responsável por ela. O outro ponto de vista afirma por vezes que o homem, por natureza, é irracional, e que seus impulsos e desejos devem ser controlados pela força das sanções da sociedade. (Cofer, 1972, p. 3).

Independente das áreas de aplicação da psicologia que mais pressionaram pelo desenvolvimento de uma teoria motivacional humana, apareceram variáveis históricas que conduziram a tal fato e que antecederam a consolidação da própria psicologia como disciplina científica. Ao avaliar as tendências das teorias motivacionais na primeira metade do século passado, Allport (1953), encontrou suas origens em algumas divergências entre pensadores do século XIX, tais como: Darwin e Freud, considerados como irracionalistas, uma vez que suas explicações para o comportamento humano seriam subjacentes ao que pode ser diretamente observável e/ou estariamsomente na consciência daqueles que agem. Outra característica relevante da épocafoi o geneticismo que afirmava que a motivação básica seria fruto de herança genética e/ou de experiências vividas na infância, quase nada afetadas pelo ambiente.Já Bolles (1967), tratou sobre as origens históricas de conceitos motivacionais discutindo a era racionalista, que teve seu início com Platão(427 a.C. - 347 a.C.)e continua a influenciar o pensamento sobre motivação até hoje. Platão (427 a.C. - 347 a.C.), de acordo com Bolles (1967), concebeu uma filosofia do indivíduo sem conceitos motivacionais, ou seja, se a razão teria liberdade para escolher seus objetivos, a escolha de objetivos seria o determinante de suas futuras ações,nas quais a vontade do homem estaria arraigada na liberdade de escolhas,uma vez quesempreestariavoltada para o futuro, e, portanto, resistentea qualquerforma de impedimento. Contemporaneamente falando, Skinner (1953), por exemplo, considerava a motivação como um condicionamento da mente, ao passoque KurtLewin (1965) apregoava que a motivação estavacondicionada em grande parte pela influência do meio ambiente sobre o indivíduoe Murray e Maslow (1968) davam especialrelevânciaàquestãodasnecessidades humanas como ponto crucial e determinante da motivação.Para o psicólogo norte-

americano Abraham Maslow(1908-1970), a motivação estava diretamente conectada à satisfação de necessidades.Sua destacada proposta hierarquizada dos vários tipos de necessidades, conhecida como Pirâmide de Maslow (1968), pode ser explicada desta forma:primeiro a baseem queestão localizadasas necessidades indispensáveis à vida, chamadasprimárias, tais como as necessidadesfisiológicas básicas (respiração, comida, água, etc.); logoacima,aparecem as necessidades de segurança, de amor e relacionamentos e de estima e por último, no topo da pirâmide, vêm as necessidades de realizaçãopessoal, conhecidas como necessidades secundárias. A teoria motivacional humana de Maslow (1968) parte da premissa que uma necessidade satisfeita deixa de ser fonte de motivação para o comportamento e, por outro lado, uma necessidade não satisfeita atinge diretamente o comportamento humano,assumindo o papel de fator contrário, ou seja, desmotivador.Muitos psicólogos consideram esta teoria excessivamente genérica ou válida apenas para alguns contextos sócioculturais determinados. A Pirâmide de Maslow (1968), entretanto, transformou-se em significativo modelo para a psicologia organizacional. Algumas empresas preocupadas em preservar seus executivos de maior sucesso procuram, além das recompensas financeiras, ofertar-lhes condições que abranjam necessidades de expressão de sua criatividade e de realização pessoal, como a oportunidade de atuar em programas voluntários, apoiar ou organizar programas culturais e uma variedade de outras atuações que agregam também, um perfil de responsabilidade social junto às empresas.

Enfim, segundo Maslow (1968), os estudos da motivação devem apontar para um ser humano que seja visto em sua totalidade e que envolva sua formação geral, sua consciência histórica, suas escolhas e necessidades. Conforme afirmam Fadiman e Frager (1979) "as atividades humanas de que o homem se orgulha e que dão sentido, riqueza e valor à sua vida são omitidas ou classificadas como patológicas".Maslow (1968) sustenta que existem várias maneiras de entender e interpretar o comportamento humano, ou seja, as diferentes abordagens e teorias psicológicas apontam, cada uma, aspectos fundamentais para uma análise mais globalizada do ser humano. Assim sendo, a proposta apresentadaconsiste em um conjunto de instrumentos teóricos que percebem o homem de uma forma mais global, motivado tanto interna comoexternamente, com relação à busca de seus desejos e do modo positivo que cada um vivencia suas atitudes e escolhas para atingir seus propósitos. Os estudos da motivação realizados por Maslow (1968) trazem umprisma novo de observação do comportamento humano, ou seja, o ser humano é visto mais por seus aspectos positivos e por suas potencialidades atuais e futuras. Isso equivale dizer que Maslow (1968) acredita em um perfil humano autônomo, capaz de satisfazer suas necessidades, partindo em busca de outras que vão surgindo ao longo de sua existência. Maslow (1968)destacou um conjunto de necessidades denominadas

como básicas, objetivando compreender melhor uma série de situações típicas do comportamento humano. Segundo ele, as necessidades básicas são aquelas que estão vinculadas diretamenteàconservação da vida e que as necessidades humanas obedecem a uma hierarquia quetransita por diferentes esferas de satisfação, e que devem atingir um grau adequado para que o organismo se mantenha equilibrado. Após a satisfação das necessidades mais básicas, a tendência é a busca por satisfazer outras cada vez mais complexas, cada vez mais individualizadas. Sempre surgirão novas necessidades, ao mesmo tempo que as anteriores estiverem satisfeitas.

ASPECTOS BIOPSICOSSOCIAIS DA MOTIVAÇÃO

- Aspectos Biológicos:São considerados como as exigências mínimas para a sobrevivência do organismo humano. Por exemplo, a satisfação danecessidade de alimento é comum em todas as sociedades, mas a maneira específica pela qual compõe o quadro de motivação do indivíduo, é determinada pela sociedade,sendo amplamente variável de cultura para cultura, de época para época. O que se considera realmente básico quanto à motivação, é um conjunto de impulsos biológicos, e esses impulsos estão relacionados às exigências fisiológicas do corpo e a sua sobrevivência (alimentação, água, ar, afastamento de estímulos dolorosos e outros).A ação motivada foi, em grande parte explicada e reduzida apenas aos impulsos não despertados: por exemplo, o esgotamento das substâncias alimentares no corpo de um animal oconduz a um estado inquietante; ele age, encontra e come o alimento. Quando o seu corpo está satisfeito, o seu impulso é reduzido. O homem, assim como o animal, é também concebido em grande parte por seus instintos biológicos, ou seja, sãoas tendências biológicas inatas, às vezes chamadas de instintos, consideradas mais que um impulso inato e referem-se tanto ao impulso quanto à ação adequada para sua satisfação.

- Aspectos Psicológicos:Os motivos básicos do ser humano seriam inconscientes. São desconhecidas as razões reais de grande parte de seu comportamento. As razões reais são consideradas como tendências instintivas “profundas” que se manifestam de formas complexas. As suas escolhas e ações não são o resultado de uma análise racional da situação, nemde uma avaliação deliberada das consequências.A maneira pela qual os motivos humanos são conduzidos ainda é uma incógnita, masé certo que tanto o comportamento humanoquanto as experiências interiores são inteiramente diversas. O indivíduopossui a experiência ‘interior’ de necessidades e desejos, objetivos e intenções, e tende a ver a maioria do seu padrão de comportamento associado significativamentea tais experiências. Mas, os motivos experimentados são muitas vezes,aparências falsas dos motivos inconscientes, e a sua compreensão da sua motivação é apenas produto da racionalização.Embora existam muitos estudiosos sobre estas concepções, foi Freud (1907) quem conseguiu atingir

seudesenvolvimento completo, uma vez quesuas teorias não buscavam apenas uma explicação sobre a motivação humana, indo muito mais além,alcançandoquestões mais abrangentesa respeito da personalidade. Para identificar os motivos individuais é necessário inferir as necessidades específicas, seus desejos presentessem experiências anteriores.Uma maneira para realizar tal tarefaseria o estudodo comportamento e a inferênciade suas necessidades e desejos, a partir do padrão sistemático comportamental, além deconsiderar também os impactos dos efeitos produzidos.

- Aspectos Sociais:É inegávelque o homem incorpora as formas de viver de seuentornoa partir da busca da satisfação desuas necessidades básicas. Assim sendo,termina por interiorizar os costumes, os valores da sociedade a qual pertence, e a sua estrutura motivacional é construída, fundamentalmente, por essas influências sociais. Por isso,cabe aos impulsos biológicos,a tarefaque possibilita a sobrevivência do organismo, e todo o restante é considerado como imposição social.O homem é o reflexode sua cultura, dos seus motivos, desejos, das suas intenções e tudo é produto das necessidades da sociedade. Enfim para Maslow (1968), os estudos da motivação devem ser direcionados para um ser humano que seja visto em sua totalidade,envolvendo sua formação geral, sua consciência histórica, suas escolhas e necessidades. Fadiman e Frager (1979) argumentam, segundoMaslow (1968), que uma vez satisfeitas as necessidades básicas,ocomportamento para a fase da "metamotivação" que seria um nível avançado de conhecimento do ser humano, quando este já teve satisfeitas suas necessidades básicas, de acordo com a hierarquia apresentada, e tem consciência que elas serão sempre supridas. Compreender a motivação humana sob aóticade Maslow (1968) éinterpretar as reações de cada um com relação à sua maneira de agir, de se motivar, nos diversos campos da realidade, já que as necessidades estarão sempre vinculadas à satisfação individual. Alguns autores e estudiosos tentam esclarecer que, o homemna busca pela realização de algumanecessidade ou desejo, normalmentecomeça a apresentar determinadospadrões comportamentais. De acordo comMoscovici (1997), tal concepção reside no fato de que o indivíduo aprendendo a pensar de forma crítica, enfrentando situações novas, descobrindo e desenvolvendo suas potencialidades, acaba porse tornar mais produtivo e autêntico. Assim sendo, os estudos da motivação passam a servistos como uma fonte geradora de compreensão da natureza humana e do queseja um comportamento motivado. Os estudos sobre a motivação poderão, então, abarcarsutilezasrealmente importantes do comportamento, ao considerar o homem como protagonista central do processo. Maslow (1968) afirma textualmente: "sou motivado quando sinto desejo, ou carência, anseio ou falta" de alguma coisa ou de alguém. A compreensão dos motivos centrais do comportamento repousa naquilo que Bergamini (1990) chama de Psicodinâmica Motivacional, em que as razões de "como ele o faz e como o faz, promove(m) a configuração

especial do comportamento humano". O mais amplo entendimento do desencadeamento do comportamento motivacional somente será atingindo a partir do momento em que se consiga pôr em evidênciaos principais sinais individuais de cada um, determinantes exatamente daquilo que se pode denominar de “estilo de comportamento motivacional” - Bergamini(1990). Para Bergamini (1990), motivar, então, "é ultrapassar os limites do tempo, é engajar-se no processo lento ou dinâmico do crescimento individual, é observar a natureza humana própria e singular de cada um".

Diz a autora:

Cada vez mais se percebe que a felicidade motivacional é função de uma árdua e profunda luta de cada um e que não há ninguém que possua um molde especial no qual se possa cunhá-la a granel. (Bergamini,1997, p.16).

O fato de que os indivíduos motivados agem de maneiras semelhantes, sob condicionamentos aprendidos (esquema estímulo – resposta), não significa que possam ser motivados da mesma forma. Bergamini (1990) afirma que "Ninguém se modifica se conscientemente não o deseja". Destacandoa questão de que não conseguimos motivar quem quer que seja, mas somos capazes de desmotivar qualquer um e a todos,a partir do instante que não somos capazesderespeitar as diferenças individuais. A natureza da motivação humana passa a ser vista, interpretada, sob outro ângulo, daquele que vive o seu próprio processo de busca, perseguindo atender seus desejos na satisfação e equilíbrio de suas necessidades. Neste sentido, existe a suposição de que, para além de qualquer influência externa que possa interferir no processo de motivação, estaria algo que realmente impulsiona o indivíduo para o ato motivacional, e isto seria a sua vontade, a sua força interior. Estes são os principais elementos para avançar nos estudos da motivação, visto que eles se relacionam com aquilo que a pessoa traz individualmente, como força motriz que conduz para a realização de algo e na maneira como processa estas ações. Mesmo que a sociedadetente bloquear, o indivíduo pode, por intermédio de sua própria motivação interior, modificarsua trajetória na busca da satisfação pessoal. Sendo assim, a motivação representa um elemento preponderante para a compreensãodo mecanismodo comportamento humano.

RELAÇÃO ENTRE AS PRINCIPAIS TEORIAS DA APRENDIZAGEM E A MOTIVAÇÃO

Aprendizagem é um processo complexo que envolve a combinação da motivação do indivíduo para estudar e as estratégias utilizadas por ele para operacionalizar este objetivo. (Duarte,2015, p.12).

O sucesso e a qualidade dos seus resultados da aprendizagem são dependentes de fatores como os cognitivos, afetivos, interpessoais, escolares, familiares e sociais, sendo necessário identificar e compreender tais fatores para alcançarmos a sua melhoria. (Duarte, 2012, p.22).

TEORIA BEHAVIORISTA OU COMPORTAMENTALISTA

É uma corrente da psicologia que define o comportamento humano como resultado das influências dos estímulos do meio. Portanto, o comportamento pode ser moldado por meio de estímulos e respostas. Os principais representantes do behaviorismo são: Ivan Pavlov (1926) e BurrhusFrederic Skinner(1953). De acordo com Alarcão & Tavares (1989),a teoria comportamentalista consiste em um estudo "puramente objetivo, do comportamento humano". Paralelamente, ressaltamo processo de aprendizagem como algo mensurável, desconhecendo o processo mental e privilegiando a conexão entre o estímulo e a resposta. Esta teoria defende quea aprendizagem é o resultado de uma sucessão de processos de condicionamento, que surgecomo uma consequência da influência do ambiente e da resposta satisfatória a esse estímulo. Portanto, os condicionamentos estão divididos em três tipos:

- Condicionamento clássico – baseado nosreflexos condicionados;
- Condicionamentooperante – baseado na relação entre recompensa/esforço, considerado como condição básicapara a aprendizagem ;
-Tentativa e erro – voltado para aresolução de problemas.

Esta teoria defende que o homem responde aos estímulos exteriores de um relativamente automático e desta forma,desconsideram-se as estruturas mentais,valorizando o saber-fazer que é um comportamento externo observável e susceptível de aferição.

TEORIA COGNITIVISTA

A teoria Cognitivista defende que a aprendizagem ocorre pela descoberta e busca de forma espiral, ou seja, é uma aprendizagem progressiva, baseada nas experiências, correspondendo a um processo de reorganização da percepção que se traduz por uma modificação da estrutura cognitiva do indivíduo, que lhe permite uma reconstrução da informação recebida.

Nesta vertente, a aprendizagem é vista como um processo de armazenamento de informações, buscandoa definição de como os sujeitos percebem, direcionam e coordenam as suas relações com o meio ambiente.

Segundo Alarcão e Tavares (1989), a teoria cognitivista está dividida em dois subgrupos:

- Teoria da forma ou configuração (Gestalt) – propondo uma abordagem em queo todo é mais do que a simples soma das partes, na qual o sujeito interpreta e organiza o que se passa ao seu redor por meio de conjuntos e não isoladamente, caracterizando-se pela soluçãodeproblemas por meio da intuição;- Teoria do campo de Kurt Lewin(1965) – propondo também a perspectiva que o todo, aestrutura, é mais do que a soma das partes,defendendo que toda a atividadepsicológica, como também a aprendizagem, realiza-se num campo de ação,no qualum conjunto de fatores interferem, condicionando o comportamento em determinadas situações, além deenfatizar o processo de

cognição, compreensão, transformação, armazenamento e uso da informação, ocupando-se dos aspectos mentais e a Teoria da Aprendizagem Social-segundo Bandura (1962),a imitação é fundamental no processo de aprendizagem,ou seja, é por meio da observação do comportamento de outras pessoas e das respectivasconsequências que pode resultar a aprendizagem. Para que haja imitação, é necessário mobilizar um conjunto de processoscognitivos,tais como: atenção, memória, reprodução e motivação, de maneira que facilite a construção de umarepresentaçãomental.

TEORIAS HUMANISTAS

As teorias humanistas desenvolvidaspor Maslow e Roger (1968) ressaltam o fator único da experiência individual,constituindo-seem uma combinação da teoria behaviorista com a cognitivista,defendendo que o processo de ensino aprendizagem deve estar centrado no aluno, ou seja, cada um tem o seu próprio percurso e tem responsabilidade para decidir o que quer aprender, tornando-o autônomo naconstrução de sua aprendizagem.

CONSTRUTIVISMO

O construtivismo é considerado como uma abordagem psicológica desenvolvida a partir da teoria da epistemologia genética, desenvolvida por Piaget (1999). Nesta teoria, o indivíduo aprende a partir da interação com o meio em que vive eo professor é tido como um mediador do conhecimento.

INTERACIONISMO E INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS

A teoria interacionista foi desenvolvida por Vygotsky (1998). Em sua abordagem, o conhecimento é, antes de tudo, impulsionado pelo desenvolvimento da linguagem no ser humano, considerando também que a interação entre o indivíduo e o meio são essenciais no processo de aprendizagem, ocorrendo de fora para dentro, ou seja, do meio social para o indivíduo.Entretanto, para Vygotsky (1998), é o próprio movimento de aprender e buscar conhecimento que conduz a uma aprendizagem efetiva. A partir dos anos 90, o conceito de inteligências múltiplas, desenvolvido por Howard Gardner (1943), defendia que o ser humano era dotado de várias inteligências diferentes e complementares entre si. Isto explicaria, por exemplo, porque alguns alunos apresentaram maior facilidade para aprender matemática e ciências exatas, ao passo que outros seriam mais melhores para aprender esportes ou atividades artísticas, como o desenho e a música.Todas estas teorias exerceram e ainda exerceminfluências na formade organizaçãodos processos educacionais no mundo inteiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletindo sobre motivação, estímulos e as principais teorias de aprendizagempercebemos como é imprescindívelfazer uso da habilidade de movimentar os indivíduos para a

ação, na busca por uma aprendizagem efetiva e significativa, sem deixarmos de levar em consideração a combinação entre a motivação individual, os recursos motivacionais ofertados e as influências que o meio ambiente exerce sobre cada um na busca pelo conhecimento.Portanto,mediante a análise das principais teorias da aprendizagem, assim como de seus autores, podemos perceber que o comportamento humano é resultado de uma combinação estímulos externos e internose que não podemosrelegar a segundo plano a influência que o meio ambiente exerce sobretodos os indivíduos,impactandodiretamente a sua capacidade de aprendizagem. Assim sendo, no processo de aprendizagem, a metodologia deve ser atrativa e motivadora,levando-se em conta que a motivação é algo individual que abrange uma complexa relação do indivíduo com o seu meio,além de existirem inúmeros fatores tanto internos quanto externos que influenciam no seu acionamento. Em virtude disso, cabe à educação como um todo, professores, gestores, possibilitarem aos alunos seu envolvimento na elaboração do processo de ensino aprendizagem, considerando, a individualidade de cada um, viabilizando o enfrentamento de tarefas desafiadoras, colaborando para o empenho e a perseverança desses indivíduos,por meio da construção e reconstrução de metodologias, planejamentos e currículos que sempre despertem nos alunos o desejo de seguir aprendendo,sem deixar de considerar a enorme importância que a contextualização entre a realidade dos alunos, os conteúdos didáticos e a motivação exercempara a construção de um conhecimento significativo e libertador.

MARIZETE PEREIRA DE SOUSA SANTANA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade UNIESP (2009); especialista em Alfabetização e Letramento pela Faculdade Sumaré (2011); Professora de Educação Infantilno CEI Parque Bristol.

REFERÊNCIAS

ALLPORT, G. W. (1960). Personality: A problem for scienceor for art? In G. W. Allport, Personalityand social encounter (pp. 3–15). Boston: Beacon Press.

BANDURA, A.Social learningthroughimitation. Em M.A. Jones (Ed.), Nebraska symposium on motivation: 1962. Lincoln: University of Nebraska Press, 1962, 211-269.

BERGAMINI, Cecília Whitaker. Motivação nas organizações. 4.ed. São Paulo: Atlas,1997.

BIRNEY, R. C. & TEEVAN, R. C. (1962). Measuring human motivation. New York: Van Nostrand.

BOLLES, R. C. (1967). Theory of motivation. New York : Harper & Row.

COFER, C. N. (1972). Motivation and Emotion. Glenview: Scott, Foresman and Company.

DARWINCorrespondence Project. University of Cambridge, 2014. Disponível em: <http://www.darwinproject.ac.uk.htm>. Acesso em30Dez. 2018.

DUARTE, A. M.Aprender Melhor: aumentar o sucesso e a qualidade
da aprendizagem. Lisboa: Escolar Editora, 2012.

FREUD, S. (1987m). Psicologia de grupos e análise do ego (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, Vol.18). Rio Janeiro: Imago. (Originalmente publicado em 1921).

GARDNER, Howard. Estruturas da mente: a Teoria das Múltiplas Inteligências. Porto Alegre: Artes Médicas, c1994. Publicado originalmente em inglês com o título: The framsofthe mind: theTheoryofMultipleIntelligences, em 1983.

GARRIDO, I (1990). Motivación, emoción y acción educativa. Em: Mayor, L. & Tortosa, F. (Ed) Âmbitos de aplicación de la psicologia motivacional Bilbao: Desclee de Brower.

HULL, C.L. (1943). Principles of behavior. New York: D. Appleton-Century.

LEWIN K. Teoria de campo em ciência social. São Paulo: Pioneira: 1965.

MASLOW, Abraham H. Introdução à psicologia do ser. 2.ed. Rio de Janeiro: Eldorado, 1968.

MOSCOVICI, Fela. Desenvolvimento interpessoal: treinamento em grupo. 7.ed. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1997.

MURRAY, Edward J. Motivação humana. 5.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

PFROMM, S. N. (1987). Psicologia da aprendizagem e do ensino. São Paulo: EPU.

PIAGET, Jean. Seis estudos de psicologia. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

PINTRICH, P. R. A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in College students. [S.l.] EducationalPsychologist, 16(4), 2004, p. 385-407.

ROGERS, C. (1989). La persona como centro. Barcelona: Herder.

SCHUNK, D.H. Self efficacityandacademic motivation. [S.l.]EducationalPsychologist, 26 (3,4), 1989, p. 207-231.

SKINNER, B. F. (1953). Science and human behavior. New York: MacMillan.

TAVARES, J. & ALARCAO, I. (1989). Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem. Coimbra: Almedina.

VERNON, M. D. Motivação humana. Petrópolis: Vozes, 1973.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ABORDAGEM EM SALA DE AULA SOBRE O PROBLEMA DA ÁGUA EM SÃO PAULO

RESUMO: A escassez da água é um problema desde os tempos mais remotos abarcando todo o território do planeta. Mas na região Sudeste do Brasil, em especial em São Paulo, a crise hídrica veio à tona, há poucos anos. Segundo Pena: “Com um problema grave de seca e também de gestão dos recursos naturais, o país vem apresentando níveis baixos em seus reservatórios em épocas do ano em que eles costumam estar bem mais cheios. Essa ocorrência, de certa forma, representa uma grande contradição, pois o Brasil é considerado a maior potência hídrica do planeta.” (PENA, 2015, p. 01). Tratar esse problema na sala de aula se faz necessário. Uma vez que é conscientizando as crianças que podemos mudar as atitudes da população e cobrar das autoridades responsáveis.

Palavras-chave: Crise Hídrica; São Paulo; Educação Ambiental; Sala de Aula

INTRODUÇÃO

Para entender a problemática da água num país rico hidricamente, há de se pensar na questão geográfica e demográfica do Brasil. A maior parte da população está concentrada nas regiões Sudeste e Nordeste. Mas são exatamente tais regiões em que há menos água potável disponível no Brasil. A maior parte da água potável disponível brasileira está na região Norte, no lugar em que há exatamente menos população.

A grande concentração populacional no Sudeste, em especial São Paulo e a baixa precipitação nos anos de 2011 a 2014, junto com o problema de gestão, gerou a maior crise hídrica dos últimos tempos da história brasileira. Segundo Pena outra causa para esse problema além do referente à utilização e a gestão do recurso hídrico no Brasil foi a baixa precipitação na região sudeste.

Estudar tal assunto em sala de aula é de suma importância. Há de se começar a conscientização com as crianças para que esses, possam crescer já acostumados a exercer as atitudes que sejam sadias para meio ambiente e para a sociedade em geral. Além disso, pelas crianças pode-se formar também a conscientização das famílias.

A QUESTÃO HÍDRICA

As causas da falta de água são inúmeras e variadas. Mas deve-se ressaltar a grande utilização tanto por parte da população quanto pelas atividades econômicas, especialmente a indústria e a agricultura. Também há o desperdício de água de forma gritante, e isso não é somente pelos banhos demorados ou pelas torneiras mal fechadas, mas também pelas perdas nas tubulações em ambientes públicos e privados.

Uma pesquisa recém divulgada da Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz (Esalq) da USP, em Piracicaba, constatou que a atual situação do Sistema Cantareira é um problema de governança, acentuado pelas questões climáticas e por sua realidade socioambiental. Falta de articulação e diálogo também contribuíram com o colapso do sistema. Entre os anos de 2013 e 2014, a mestre e doutora em Ecologia Aplicada, Micheli Kowalczuk Machado, conduziu estudos que mostram que atualmente não existe nenhum tipo de mecanismo de interação entre as ações das Unidades de Conservação e dos Comitês de Bacias Hidrográficas. “Ações articuladas entre essas organizações são essenciais e cada vez mais necessárias para procurar soluções”, afirma. Segundo Micheli, a população deve estar realmente envolvida nas discussões, por isso há também a necessidade de elaborar estratégias que ampliem a participação e a mobilização social e que trabalhem o diálogo de saberes. (VELLEI, 2015, p. 01)

Lembra-nos Pena, que entre as causas variadas de desperdício de água, há de se destacar a degradação dos rios e reservas de água; a remoção de boa parte da vegetação que tinha como função auxiliar a infiltração da água das chuvas nos solos, proteger os mananciais e cursos d'água e atuar na evaporação para garantir a continuação do

ciclo da água; a falta de chuvas, com índices de precipitação muito abaixo da média; a má gestão dos recursos hídricos, que tornou o abastecimento muito dependente do Sistema Cantareira (que abastece a maior parte da Região Metropolitana de São Paulo); entre outros fatores.

Gráfico nº 1 Referente ao consumo de água na produção de alguns alimentos.

Fonte: https://conflitosnapalestina.wordpress.com/2013/06/26/falta-de-agua-sera-problema-mundial-para-o-seculo-xxi/ Acesso em 28 de nov. de 2018.

A oferta de água potável está cada vez menor. Mas também a contaminação é cada vez mais crescente segundo Ceratti(2016, p. 01): A indústria ainda é uma das principais causadoras da degradação ambiental no Brasil. O SCD, Diagnóstico Sistemático de País (SCD, na abreviatura em inglês), mostra como os recursos naturais podem contribuir para o desenvolvimento econômico do país. Segundo o SCD os "pesquisadores encontraram efluentes industriais, incluindo metais pesados e hidrocarbonetos, nos cursos d'água de diversas regiões metropolitanas. Tais poluentes são descarregados sem qualquer tratamento prévio." (CERATTI, 2016, p. 01).

Para explicar a complexidade do problema hídrico paulista, Cesar Neto divide o estado de São Paulo em duas realidades: "de um lado, a Região Metropolitana de São Paulo, com 22 milhões de habitantes e 8,5 mil km² de área, isto é, 2,6 milhões de habitantes por km², com imensos problemas urbanos, sanitários, ambientais, socioeconômicos e político-institucionais e, de outro, o resto doestado, com 18 milhões de habitantes e 241,5 mil km²m, isto é, 75 habitantes por km²" (CESAR NETO, 2016 p. 01).

Para Neto é um mito dizer que na Região Metropolitana de São Paulo há pouca água. “nas nascentes do Tietê junto à Serra do Mar, apresenta os maiores índices de precipitação do estado: 4.000 mm/ano.” (Cesar Neto 2016 p. 01). Segundo ele, na região há muita oferta de água, o que acontece é que na região metropolitana não há o tratamento de “seus esgotos e transformou todos os seus canais, galerias, córregos e rios em canais de esgoto a céu aberto, e, nessas condições, imprestáveis para o abastecimento.” (CESAR NETO, 2016, p. 01)

O investimento em saneamento básico, além de outras contribuições, é um investimento com retorno econômico garantido para o poder estatal, visto que

o investimento de cada real no abastecimento de água se traduz numa economia de R$4,00 em despesas com tratamento das doenças de “veiculação hídrica” que são contraídas em razão de sua inexistência, como é o caso de surtos de diarreia, epidemias de febre tifoide, hepatites e até poliomielite. (CESAR NETO, 2016, p.1)

Segundo o autor, a própria história da região comprova tal afirmação.

No final da década de 1960, apenas 50% da região metropolitana era atendida com o abastecimento de água. Nessa época o índice de mortalidade infantil era de 130 mortes por mil nascidos vivos. Após a construção do Sistema Cantareira, inaugurado no início dos anos de 1980, atingiu-se o índice de oferta de água para 100% da população da região metropolitana. Nessa época o índice de mortalidade infantil caiu para 30 mortes para cada mil nascidos vivos.

Foto nº 1 Referente à ocupação territorial em volta da Represa Guarapiranga que abastece São Paulo.

Fonte:https://vejasp.abril.com.br/cidades/represa-guarapiranga-problemas-ambientais/ Acesso em 28 de nov. de 2018.

Direitos autorais: Pulsar Imagens - http://www.pulsarimagens.com.br

O ESTUDO NA SALA DE AULA

É de extrema importância tratar em sala de aula o assunto problema hídrico em São Paulo. A água é um bem precioso e essencial para a vida. Sem ela nenhum ser vivo sobrevive.

Os Jesuítas afirmavam que a melhor e mais fácil forma de atingir a consciência de uma família é partindo da conscientização das crianças. Pensando assim, para poder buscar soluções ou pelo menos amenizar

a problemática da água, é essencial que se comece a desenvolver o tema em sala de aula desde a tenra idade.

O processo de educação atual é cada vez mais uma prática formal e social de forma ampla. Há tempos deixa de ser algo restrito ao âmbito do núcleo familiar.

Nos primórdios das diversas civilizações há algo recorrente entre elas que era "a educação inicial era completamente concentrada no núcleo familiar, e aos mais velhos cabia a função de inculcar nas crianças os valores de obediência e respeito à hierarquia, além de instruções necessárias para a realização dos tipos de trabalho que já eram empreendidos por seus pais" (CARNEIRO, 2017, p. 12).

Com o desenvolvimento e complexidade das civilizações, os filhos dos nobres passaram, por meio de um processo lento, a obter seu aprendizado com os tutores. Com isso, ao mesmo tempo se tem o desenvolvimento da escrita. Isso foi "uma revolução do conhecimento e permitiu a organização, a conservação e a ampliação dos saberes humanos, também se revelou crucial para o estabelecimento de um regime de educação formal" (CARNEIRO, 2017, p. 12).

Porém esse desenvolvimento ocorreu somente a um grupo seleto de pessoas.

Entre os povos da Palestina, da Mesopotâmia, da Índia e da China observamos dinâmicas semelhantes: a educação fundamental oferecida por familiares, servindo à fixação de preceitos religiosos/morais, o rigor das técnicas de aprendizado, a presença de profissionais educadores, bem como de um aparato literário que colocava conhecimentos armazenados em escrita à disposição de grupos sociais mais privilegiados. (CARNEIRO, 2017, p. 12).

No início do período da Pós-modernidade mundial, entre os anos 1950 e 1970, ocorreu o desenvolvimento de inovações tecnológicas sem precedentes na história da humanidade. Incrementou-se radicalmente no âmbito da comunicação em massa, difundindo informações e propagandas das mais variadas. Isso levou a girar vertiginosamente a economia. O fato ocorreu por causa do elevado consumo nas mais diversas áreas, como moda, carros, aparelhos eletrônicos, refrigerantes, sabonetes e turismo.

Em 1973 houve a crise do petróleo estremecendo "a crença dos anos dourados em uma prosperidade e um progresso crescentes, bem como revelava a instabilidade e as incertezas econômicas, políticas e ecológicas das sociedades industriais modernas" (RONCAGLIO, 2012, p. 39).

Entre 1825 e 1970, teve-se uma explosão no desenvolvimento demográfico mundial. Passou de um bilhão de habitantes da Terra em meados do século XIX, para cinco bilhões na década de 1970. Esse crescimento elevado da população mundial gerou uma preocupação quanto a instabilidade econômica e social global

Depois dos anos de 1970, a taxa de natalidade começou a cair assustadoramente em especial nos países ricos. Esse fato introduziu um desequilíbrio populacional entre as regiões do globo, o que contribuiu também para uma instabilidade econômica e social.

Com a intensidade da instabilidade econômica e social, os problemas ecológicos passaram a ter maior visibilidade. O que antes, nos anos dourados, passaram-se ignorados pelos diversos setores da sociedade mundial.

Os problemas ecológicos, ignorados pela maioria dos cidadãos nos anos dourados, passaram a constituir uma ameaça crescente e a tomada de consciência do cidadão comum, bem como os debates públicos, assumiram um tom apocalíptico na década de 1970. O ritmo com que o crescimento econômico e a aplicação da tecnologia moderna aumentaram a capacidade das sociedades humanas para transformar a natureza demonstra que, mesmo que se leve em consideração a possibilidade de não ocorrer uma aceleração da degradação ambiental, o tempo para tratar dos problemas deve ser medido em década e não em século (HOBSBWAM, 1995, p. 547). Levando-se em conta apenas a poluição do ar, entre 1960 e 1996, a emissão de dióxido de carbono (CO^2). Em 1950, havia 70 milhões de veículos no mundo. Em 1994, havia 630 milhões. A frota em circulação no mundo joga mais de 900 milhões de toneladas de CO^2 na atmosfera por ano, sendo que os países desenvolvidos são evidentemente os maiores responsáveis pela poluição. (RONCAGLIO, 2012, p. 40-41).

A expressão Educação Ambiental surgiu recentemente, somente em 1965 na Conferencia de Educação da Universidade de Keele, Inglaterra. No Brasil, foi na década de 1980, que houve as primeiras conferencias nacionais, para tratar o assunto Educação Ambiental. Em 1986 houve o Primeiro Seminário Nacional sobre Universidade e Meio Ambiente em 1989 o Primeiro Encontro Nacional sobre Educação Ambiental e Ensino Formal. A elaboração da primeira Carta Brasileira para a Educação Ambiental feita pelo Ministério da Educação aconteceu em paralelo à Conferência Intergovernamental Rio-92, como indica Spazziani (2012, p. 185).

Na década de 1990 tem a produção da Carta Brasileira para a Educação Ambiental. Nesse documento a Educação Ambiental está assinalada com “uma das ferramentas fundamentais para que as questões ambientais sejam colocadas no centro de toda e qualquer área de atuação e de conhecimento nas sociedades atuais” (SPAZZIANI, 2012, p. 185). O documento afirma a necessidade dos setores governamentais atuarem para a efetiva implementação da Educação Ambiental em todos os níveis de ensino brasileiro.

Os movimentos sociais são outras formas de atuação. Eles são os mais participativos na mobilização dos diferentes espaços da Educação Ambiental. Os movimentos sociais atuam na organização e atuação das diversas esferas da sociedade.

No Brasil foi em meados dos anos de 1980 que surgiu o primeiro curso na área de Educação Ambiental, na Universidade Nacional de Brasília. Após tal surgimento há o desenvolvimento de diversos cursos pelo país inteiro nessa área e nos diferentes níveis de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O assunto sobre o problema da água no estado de São Paulo, pode ser trabalhado amplamente em sala de aula, com temas geradores. Dessa maneira há a participação de muitas disciplinas facilitando a interação dos diversos aprendizados. Para tanto, se faz necessário desenvolver o estudo de forma consciente e crítico, com passeios, trabalho de campo, estudos práticos do meio para desenvolver o conhecimento da realidade do meio ambiente, em especial no meio próximo à escola, além do estudo teórico/científico.

FÁTIMA APARECIDA
DOS SANTOS SILVA

Graduação em Ciências Sociais pela Fundação Santo André em 1996, Especialização em Educação Ambiental pela Faculdade de Educação São Luís de Jaboticabal–SP em 2018. Professora do Ensino Fundamental I na EMEF Júlio de Grammont.

REFERÊNCIAS

ALCANTARA, Vania. Inserção curricular da Educação Ambiental. Curitiba: IESDE, 2012.

CARNEIRO, Maristela. História da educação. Curitiba: IESDE, 2017.

CERATTI, Mariana Kaipper. "O Brasil tem sede, embora seja o dono de 20% da água de todo o mundo. Aumento da demanda dos setores agrícola e de energia, entre outros, exige melhor gestão" Disponível em <https://brasil.elpais.com/brasil/2016/08/01/politica/1470076598_000832.html>. Acesso em 08 de nov. de 2018.

CESAR NETO, Julio Cerqueira A crise hídrica no estado de São Paulo. Geousp – Espaço e Tempo (Online), v. 19, n. 3, p. 479-484, mês. 2016. ISSN 2179-0892. Disponível em http://www.revistas.usp.br/geousp/article/view/101113. Acesso em 08 de nov. de 2018.

COSTA, Margarete Terezinha de Andrade. Teorias do Currículo. Curitiba: IESDE, 2017.

COSTA, Marta Morais da. Literatura, leitura e aprendizagem. Curitiba: IESDE, 2009.

ECHTERHOFF, Gisele; AMORIM, Claudia; ARAUJO, Marcos Dias de; PALADINO, Mariana. Direitos humanos e relações étnico-raciais. Curitiba: IESDE, 2018.

MAGALHÃES, Mauricio Ferreira; FRASSON, Marcia Lapa; SILVA, Sandro Menezes. Ecossistemas Brasileiros e gestão ambiental. Curitiba: IESDE, 2012.

PENA, Rodolfo F. Alves. "Escassez de água no Brasil"; Brasil Escola. Disponível em <https://brasilescola.uol.com.br/geografia/escassez-agua-no-brasil.htm>. Publicado em 2015. Acesso em 08 de nov. de 2018.

PRESTES, Irene Carmem Piconi; MINETTO, Maria de Fátima Joaquim. Psicologia da educação. Curitiba: IESDE, 2018.

Guia do Estudante Abril <https://guiadoestudante.abril.com.br/blog/atualidades-vestibular/pesquisa-da-usp-mostra-que-crise-hidrica-em-sp-foi-agravada-por-problema-de-governanca/> Acesso em 08 de nov. de 2018.

RONCAGLIO, Cynthia; JANKE, Nadja. Sociedade contemporânea e desenvolvimento sustentável. Curitiba: IESDE, 2012.

SIÉCOLA, Marcia. Legislação educacional. Curitiba: IESDE, 2016.

SILVA, Nathieli K. Takemori; SILVA, Sandro Menezes. Educação ambiental e cidadania. Curitiba: IESDE, 2016.

SPAZZIANI, Maria de Lourdes; SILVA, Pedro G. Fernandes. Planejamento e avaliação em projetos de educação ambiental. Curitiba: IESDE, 2012.

VELLEI, Carolina "Pesquisa da USP mostra que crise hídrica em SP foi agravada por problema de governança"; Guia do Estudante. Disponível em < https://guiadoestudante.abril.com.br/blog/atualidades-vestibular/pesquisa-da-usp-mostra-que-crise-hidrica-em-sp-foi-agravada-por-problema-de-governanca/>. Publicado em 30 de jan. 2015. Acesso em 08 de nov. de 2018.

COMO APLICAR EM SALA DE AULA OS PRINCIPAIS MOVIMENTOS ARTÍSTICOS

RESUMO: O presente trabalho trata da abordagem da metodologia do ensino no processo de ensino e aprendizagem, visando como a Arte pode contribuir para um melhor aprendizado. Na sala de aula, muitas vezes, alguns professores têm dado muita ênfase aos conteúdos da matéria esquecendo-se de que, ali estão seres humanos em busca de um espaço ou um olhar que possibilite a construção de uma aprendizagem. Nossa proposta enquanto, profissional da educação, é refletir sobre a importância de uma tomada de consciência do nosso papel para possibilitarmos ao aluno, um desenvolvimento sadio de sua aprendizagem.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem, Arte, Educação, Métodos pedagógicos.

INTRODUÇÃO

Segundo Sobral (2007), a educação tem como objetivo a preparação do educando para o exercício da cidadania; nos diz a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96, Art. 2º, p. 5). Porém, as relações interpessoais na educação, principalmente a relação professor/aluno, tem produzido indivíduos sem a consciência de suas capacidades. Por isso, é preciso que se reconsiderem algumas posturas adotadas pelo professor, bloqueadoras da aprendizagem do aluno.

A escola de hoje tem proporcionado, na maioria das vezes, um ensino baseado na transmissão-recepção-memorização de conteúdos que não têm significado nenhum para os alunos (SOBRAL, 2007).

De acordo com Rios (2001), os professores esquecem que o estreitamento dos laços afetivos com e entre os alunos é muito importante, pois dependendo da relação afetiva entre o professor e os alunos, ocorre um desenvolvimento de sentimentos de interesse com relação à escola e ao ensino.

O professor precisa criar um ambiente em que o aluno se sinta emocionalmente feliz, favorecendo, desta forma, seu aprendizado.

Atualmente, se busca mais estímulo para o ensino. O dia-a-dia continua cada vez mais tecnológico e globalizado, impondo limitações aos indivíduos alheios aos avanços da Educação. O desafio que se apresenta nos últimos anos, para o Brasil e outros países no mundo, é superar a simples escolarização dos cidadãos e oferecer condições para que os mesmos possam resolver questões práticas.

Se faz necessário, em sala de aula, que se valorizem a construção de conhecimentos pelo aluno e a ampliação do processo ensino-aprendizagem ao dia-a-dia ligadas a práticas à Arte para que o aluno realmente pratique o que está aprendendo.

Este trabalho irá tratar de como o conhecimento da arte pode influenciar na formação do indivíduo.

O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

O homem, entre os demais seres da natureza, encontra-se em uma constante predição evolutiva, por ser dotado de uma consciência intencional. Isso implica dizer que a complexidade dos fatores que envolvem a vida humana é captada e apreendida pelo homem e, em determinado momento, surgem as necessidades de transformá-las de acordo com as próprias carências e valores.

No decorrer da história humana, podemos perceber as notáveis modificações que a sociedade sofreu, marcadas, principalmente, pelos efeitos da Revolução Agrícola e da Revolução Industrial.

A partir dessas revoluções, surge a invenção de novas técnicas na agricultura, na eletricidade e nas máquinas, decorrentes da necessidade de ampliação dos negócios e enriquecimento da burguesia, o que levou as pessoas a mudarem sua forma de pensar e agir.

A aprendizagem é um processo de aquisição e assimilação consciente de novos padrões e novas formas de perceber, ser,

pensar e agir. O indivíduo só demonstra que aprende quando ele é capaz de reelaborar de maneira diferente o que lhe foi apresentado, ou seja, capaz de conceituar e abstrair.

Um tratamento adequado das implicações metodológicas do ensino de química, durante a formação dos professores, pode contribuir muito para minimizar a situação. As disciplinas de caráter profissionalizante, como a Psicologia da educação e Didática, ainda que possam indicar princípios e direção para o trabalho docente, não são suficientes para capacitá-lo à docência de um conteúdo específico como o de química.

É grande a responsabilidade do professor na formação dos alunos, principalmente considerando-se que a grande maioria da população não consegue ir além das séries iniciais da escolarização.

Assim sendo, o professor precisa perceber que o mundo atual exige, cada vez mais, que a sua prática docente transforme as informações em conhecimento. O processo histórico-cultural constrói meios de interação humano-social, os quais necessitam que as informações sejam transformadas em opiniões para que os professores possam melhor entender o mundo e, assim, compreender melhor seus alunos.

O "ensinar" é complexo, e para que se obtenha bons resultados são preciso que muitos fatores estejam atuando na busca de um mesmo objetivo. Não existem regras exatas para serem cumpridas, nem fórmulas mágicas ou infalíveis, porque os alunos são diferentes e as situações em sala de aula são muito imprevisíveis. O que existe são fatos concretos e estudos que apresentam alguns pontos comuns que podem servir de guias, rumo a uma melhoria da qualidade do ensino.

Ensinar é uma arte, pois os educadores precisam agir como verdadeiros artistas. A sala de aula é o palco mais difícil principalmente porque o artista precisa saber transmitir o que sabe, reconhecer o que não sabe e estimular o querer saber. Muitas vezes o texto original precisa ser substituído, repentinamente, por textos improvisados para agradar a platéia.

Nem todos os professores agem com urgência e decidem na incerteza, pois o professor que se contenta em ensinar sem entusiasmo e paixão raramente vive com o sentimento de urgência que faz parte da vida da vida daqueles professores que desejam ardentemente fazer o melhor no momento certo, na hora exata, nem antes ou depois, assim como um bom cirurgião ou um bom cozinheiro que agem de modo correto e preciso no momento oportuno para atingir o objetivo almejado.

UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO PELA ARTE

Duas premissas devem ser inicialmente consideradas: a primeira é que a disciplina Metodologia do Ensino não será desvinculada do conteúdo que ela se propõe a sistematizar em termos didático-pedagógicos; a segunda é que os conteúdos que são desenvolvidos em sala de aula integrantes do currículo da habilitação para o magistério têm subjacentes Metodologias de Ensino, que precisam ser consideradas.

Considera-se artificial dicotomizar método-conteúdo. Enquanto disciplina

isolada no currículo, Metodologia do Ensino cristalizará esta artificialidade, podendo tornar-se simplesmente um discurso quando, na realidade, tem como função servir de instrumento didático para o professor, numa perspectiva crítica. Uma alternativa seria a de considerá-la como prática de Ensino e reflexão sobre essa prática – que deve permear todo o processo de ensino-aprendizagem no longo do curso de magistério. Assim posicionada, a disciplina Metodologia do Ensino será uma etapa do curso de formação, organizada com os seguintes atributos:

a) Explicação e fundamentação das metodologias e práticas estabelecidas durante o processo de ensino-aprendizagem.

b) Reflexão sobre um conteúdo a ser desenvolvido com os alunos e a correspondente adequação das metodologias de ensino praticadas.

Nesta perspectiva, a proposta encampa uma abordagem que exige unidade em dois níveis. Primeiro, unidade método-conteúdo durante a aprendizagem de conhecimentos universais pelos professores. Segundo, unidade entre este processo de aprendizagem, sua análise e fundamentação, para sistematizar a atividade didática de modo que esta se torne um instrumento de trabalho do futuro professor.

De um lado, a abordagem precisa levar em conta a já citada necessidade de se ensinar nas escolas de 1° grau, mesmo que esteja dentro da disciplina, bem como a sua justificativa e função; e, consequentemente, a necessidade desse ensino nos cursos de Magistério. De outro, uma reflexão, ainda que não exaustiva, sobre o processo de produção de conhecimento, para indicar possíveis parâmetros que auxiliem o ensino numa perspectiva dinâmica e evolutiva. Procura-se com isto evitar a visão de produto acabado e estanque, tão preponderante em muitos livros didáticos.

Com relação à necessidade do ensino, ressaltamos que o professorando deverá necessariamente apropriar-se dos conteúdos de maneira a torná-los instrumentos para melhor exercer a sua cidadania, como qualquer outra pessoa escolarizada; mas também e, principalmente, porque terá que veicular esses conteúdos de forma adequada, possibilitando que os seus alunos também se apropriem do conhecimento, tornando-se cidadãos capazes de abraçar qualquer profissão quando adultos.

A meta a ser atingida poderá ser alcançada se a formação do futuro professor for essencialmente distinta daquela que ele deverá proporcionar aos seus alunos, no futuro. A formação do professor deverá articular a orientação teórica com a prática efetiva. Senão, há risco de se estimular uma postura distante do comportamento desejável, uma postura que reforce apenas o discurso e não ofereça alternativas ao costumeiro ensino das regrinhas.

O USO DA ARTE NAS ESCOLAS

O problema da relação entre a arte e a formação do homem desempenhou sempre um papel muito importante em todas as literaturas que alcançaram certo grau de desenvolvimento. Na maioria dos casos, esse problema tem sido resolvido e se resolve em

dois sentidos diametralmente opostos.

Alguns costumavam dizer e dizem: "o homem não foi feito para o sábado, mas o sábado para o homem"; a sociedade não foi feita para o artista, mas o artista para a sociedade. A arte deve contribuir para o desenvolvimento da consciência humana, para a melhoria do regime social.

Outros rechaçam em bloco essa opinião. Segundo eles, a arte é um objetivo em si; convertê-la em um meio de alcançar outros objetivos que lhe são estranhos, mesmo que sejam os mais nobres, equivale a rebaixar o mérito da obra de arte.

Segundo o antropólogo social Malinowski, a arte tem a função de tratar de uma variedade ímpar de posições. Primeiro, é preciso aceitar que função não se "define por uma realidade única, mas pela relatividade de suas formas".

De acordo com Lowenfeld (1977), o ensino da arte é de extrema importância para desenvolvimento do homem desde criança, pois arte é conhecimento e envolve o pensamento, o sentimento estético e a formação intelectual. Como coloca o autor: "... a arte desempenha um papel potencialmente vital na educação das crianças. Desenhar, pintar ou construir, constitui um complexo em que a criança reúne diversos elementos de sua experiência, para formar um novo e significativo todo".

Para Barbosa (2007), muitos são os entendimentos sobre a função da arte. Mas, atualmente, o que tem chamado a atenção é a importância da arte em mostrar caminhos para a conscientização social, para a experimentação e reflexão sobre si e o mundo. Encaminhando para os passos do desenvolvimento do ser humano.

Como diz Read (2001):

A educação é incentivadora do crescimento, mas, com exceção da maturação física, o crescimento só se torna aparente na expressão – signos e símbolos audíveis ou visíveis. Portanto, a educação pode ser definida como o cultivo dos modos de expressão – é ensinar crianças e adultos a produzir sons, imagens, movimentos, ferramentas e utensílios. [...] Todas as faculdades, de pensamento, lógica memória, sensibilidade e intelecto, são inerentes a esses processos, e nenhum aspecto da educação está ausente deles. E são todos processos que envolvem a arte... (READ, 2001; p. 12)

Atualmente, se busca com mais frequência usar a arte para promover um contato melhor com a disciplina dada, com o objetivo de entende-la como dimensão humana e como viés para o desenvolvimento de habilidades de criação, desinibição, comunicação e expressão. A arte ajuda no processo ensino-aprendizagem nos diversos níveis de ensino (VERGNANO, 2006).

Segundo Carvalho (2007), a falta de motivação para o ensino se deve à crise de criatividade, pois os indivíduos parecem experimentar as consequências de um tipo de educação muito criticada por Freire (1996) que foi a chamada "educação bancária", que é uma educação cheia de conteúdos que são impostos e apartados de seus contextos e suas questões práticas.

Por este motivo, ensinar usando a arte pode ser uma espécie de didática que pode ajudar na criatividade, aumentando as

possibilidades de sucesso nos processos de ensino.

Segundo Paviani (2005):

O professor é um homem de ciência e um artista e não um técnico. Exige-se dele postura ética, sensibilidade frente à realidade, conhecimentos científicos e razão crítica. Somente essas características possibilitam a educação como ato de conhecimento e não apenas um ato de aquisição e transferência de conhecimentos (PAVIANI, 2005, p. 27).

O professor tem um papel importante na construção de ferramentas necessárias para proporcionar ao aluno o interesse e motivação para a disciplina. A Arte pode ser um recurso com a capacidade de oferecer aos estudantes algo que os ajudem a desenvolver e entender a disciplina de forma clara e real, com acompanhamento das transformações do mundo.

A arte é um elemento importante na vida das pessoas, porque ajuda no processo de humanização. Falar de arte significa, antes de tudo, mostrar que é possível estender a muitos o conhecimento básico indispensável para se familiarizarem com inúmeras modalidades.

Como esclarecimento sobre a atividade artística deve-se levar em conta todos os participantes do processo artístico, desde os autores, os significados das obras, a divulgação e até o público. Portanto, a arte e a educação congregam-se numa disciplina curricular que demonstra como se usa a criatividade e a reflexão, por meio de vivências emocionais e cognitivas que assimilam os processos artísticos nas diversas formas de expressão.

A compreensão das práticas pedagógicas artísticas é obtida, primeiramente, pela história, nos seus respectivos momentos, ou seja, a correlação da história com as concessões do ensino da arte pode esclarecer os rumos da educação (BARBOSA, 2006).

A Educação em arte dá oportunidade ao indivíduo o acesso ao conhecimento, a forma de expressão e linguagem. No âmbito da escola, uma das possibilidades da educação artística consiste em desenvolver as apreciações estéticas do aluno, dando condições para que ele compreenda esta forma de arte e saiba interpretar, no plano do significado, mensagens contidas.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), entretanto, Arte é apresentada como área de conhecimento que requer espaço e constância, como todas as áreas do currículo escolar. O indivíduo aprende com mais sentido para si mesmo quando estabelece relações entre seus trabalhos artísticos individuais, em grupos, e a produção social de arte, assimilando e percebendo correlações entre o que faz na escola e o que é e foi realizado pelos artistas na sociedade no âmbito local, regional, nacional e internacional. Aprender Arte envolve, além do desenvolvimento das atividades artísticas e estéticas, apreciar arte e situar a produção social da arte de todas as épocas nas diversas culturas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o desenvolvimento deste trabalho, foi observada a importância da Arte no processo de aprendizagem e crescimento

pessoal, já que, como alguns autores concordam, ela melhora a eficácia da ação pedagógica. Um ambiente facilitador dessa aprendizagem melhora muita a qualidade do ato de aprender. O uso da metodologia no ensino permite ao professor verificar se os objetivos esperados foram alcançados de uma forma dinâmica, contínua e versátil, voltada para o aluno e abrangendo os vários aspectos de sua personalidade e da sua constituição humana.

Pôde-se concluir, que desta forma, os alunos se mostram abertos para o conhecimento e também descobrem outras habilidades, tais como a facilidade de relacionar os conceitos da Arte com os de outras disciplinas.

FÁTIMA CRISTINA DE LIMA

Graduada em Ciências (Habilitação em Química) pelas Faculdades Oswaldo Cruz (1980). Professora de Ensino Fundamental II – Ciências Naturais na EMEF Ana Maria Alves Benetti.

REFERÊNCIAS

CODO, W.; GAZZOTTI, A. A. Educação: carinho e trabalho. Petrópolis, RJ: 3ª Edição. Ed. Vozes. Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 2002.

CODO, W.; VASQUES-MENEZES, I. Educar, educador. In: CODO, W. (Coord.). Educação: carinho e trabalho. 2. ed. Petrópolis: Vozes, p. 37-47, 2000.

PAVIANI, J. Problemas de filosofia da educação: o cultural, o político, o ético na escola, o pedagógico, o epistemológico no ensino. 7. ed. Caxias do Sul. Educs, 2005.

RIOS, T. A. Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2001.

SOBRAL, M. de L. A influência da afetividade no ambiente pedagógico. 2007, p. 1-12. Disponível em: https://revista.fafica-pe.edu.br/index.php/import1/article/viewFile/63/35. Acesso em 28 novembro 2015.

VERGNANO, S. S. O meio ambiente a partir da Arte de Krajcberg: perspectivas educacionais em Ensino de Biociências e saúde. Dissertação de Mestrado – Instituto Oswaldo Cruz – Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2006.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO: Essa pesquisa apresenta um breve histórico da Educação Infantil, com intenção de abordar de forma simples e clara, os primeiros passos da Educação Infantil até a atualidade. Também, apresenta um resumo sobre a legislação que norteia a Educação. Podendo, dessa forma, explanar com mais fundamentos, qual a real importância do brincar para as crianças, no processo de aprendizagem e desenvolvimento, assim como, para o seu crescimento integral, em seus aspectos físico, cognitivo, social e emocional. O texto argumenta, sobre o papel do professor nesse processo e quais seriam suas principais intervenções, no seu compromisso como observador e mediador. Também, ressalta a importância da família, comunidade e escola, nesse processo de formação contínua.

Palavras-chave: Criança; Brincar; Educação Infantil.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Desde o seu surgimento a Educação Infantil foi caracterizada por seu aspecto assistencialista. No auge da Revolução Industrial, as mães precisavam de um local para deixar seus filhos e assim poderiam trabalhar sossegadas. As pessoas que ficavam responsáveis por essas crianças se preocupavam apenas com o cuidar. Porém, esse contexto mudou e as pesquisas de vários estudiosos só reforçam a necessidade da Educação Infantil ser fundamentada no cuidar e no educar.

A Constituição de 1988, determinou a Educação Infantil, como um dever do Estado com a educação, afirmando o atendimento em creches e pré-escolas como direito social das crianças. Desde então, a Educação Infantil, revisa as suas práticas pedagógicas de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, buscando orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e assegurar práticas junto às crianças de quatro a seis anos que garantam a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental.

Espera-se, que na Educação Infantil, as crianças brinquem. Mas, não é brincar só para passar o tempo, esse brincar tem importância essencial, a criança idealiza, simula, imagina, cria, explora, experimenta, aprende, ensina, desenvolve suas potencialidades, entre outras infinitas características que o brincar pode despertar. Porém, para alguns profissionais, o brincar ainda não exige seriedade, intenção, objetivos e assim, a brincadeira deixa de proporcionar aprendizagens e o desenvolvimento integral das crianças.

Quando foi determinado que, na Educação Infantil, as crianças não deveriam mais ser alfabetizadas e nem ter contato com situações de aprendizagens relacionadas a esse universo, porque, isso só seria discutido no Ensino Fundamental. Parece que para muitos profissionais, retirou-se da Educação Infantil seu caráter educativo e de responsabilidade, com o desenvolvimento das crianças e a construção de suas aprendizagens. Ou seja, a criança de zero a seis anos estaria na escola, apenas para ser cuidada e para brincar. Um brincar sem intencionalidade e sem intervenção. O que é completamente contraditório, na busca por uma educação de qualidade.

Dessa forma, torna-se necessário esclarecer a função do brincar na Educação Infantil, como um dos principais responsáveis em promover as interações e a brincadeira. Para que assim, as crianças se desenvolvam de forma integral, desenvolvendo todas as suas potencialidades.

HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na antiguidade acreditava-se que a criança era fruto do pecado original e por isso, era considerada algo ruim e sem valor. Dessa forma, a família não sentia pela criança nenhum carinho e não havia dedicação.

Assim, a infância era ignorada e rejeitada pela sociedade, por causa das suas crenças, valores e costumes. (RIZZO, 2011)

Sendo assim, a criança aprendia desde muito cedo como se tornar membro do seu grupo, por meio do convívio com os adultos e as crianças mais velhas. Não havia nenhuma instituição que ajudasse a educar as crianças, os únicos responsáveis por isso eram a família e a sociedade, e ambos não se importavam com as reais necessidades infantis, mas apenas com o crescimento dessa criança para tornar-se um adulto.

A criança era vista como um adulto em miniatura, e a partir do momento que se tornava independente, começava a ajudar os adultos no dia-a-dia, aprendendo o necessário para integrar-se na sociedade.

O surgimento das instituições de Educação Infantil, encontra-se entre os séculos XVI e XVII, relacionando-se com o nascimento da escola e do pensamento pedagógico moderno.

A escola surgiu por meio de muitos acontecimentos, entre eles, o descobrimento de novas terras pela Europa, os novos mercados, o desenvolvimento científico, a invenção da imprensa que possibilitou o acesso à leitura, a nova forma de encarar a infância, a organização dos espaços (escolas), o surgimento de especialistas que discutiam a infância e a desvalorização dos outros modos de educação que existiam. (CRAIDY; KAERCHER, 2001, p.14)

As creches e pré-escolas surgiram a partir de mudanças econômicas, políticas e sociais que ocorreram na sociedade: pela incorporação das mulheres à força de trabalho assalariado, na organização das famílias, num novo papel da mulher, numa nova relação entre os sexos, para citar apenas as mais evidentes. Mas, também, por razões que se identificam com um conjunto de ideias novas sobre a infância, sobre o papel da criança na sociedade e de como torná-la, através da educação, um indivíduo produtivo e ajustado às exigências desse conjunto social. (CRAIDY; KAERCHER, 2001, p. 15)

Atualmente a Educação Infantil envolve dois processos: educar e cuidar. Porém, esses dois processos têm sido entendidos de uma forma muito pequena. O cuidar tem se voltado para a higiene, o sono e a alimentação. Porque, a escola também tem a obrigação de possibilitar ambientes seguros, estimulantes, com profissionais competentes, que forneçam experiências desafiadoras e aprendizagens adequadas para cada criança. Já o educar tem se voltado para a submissão, o disciplinamento, a obediência, ou para experiências de “escolarização precoce”. Quando deveria propiciar aprendizagens significativas para o desenvolvimento, mas de acordo com a faixa etária.

Desta forma, perdeu-se a essência de que a criança deve viver momentos de sonho, fantasia, afetividade, brincadeiras e assim muitas vezes a infância passa a ser somente um momento de passagem, não uma fase da vida prazerosa, cheia de descobertas e aprendizagens.

No Brasil, até meados do século XIX, quase não existiam instituições (como as creches) que atendessem as crianças pequenas. Essa situação começou a mudar a partir da segunda metade do século XIX, período em que

ocorreu a abolição dos escravos e acentuou-se a migração para zona urbana. Surgindo assim, condições para o desenvolvimento cultural e tecnológico, e para a Proclamação da República. (OLIVEIRA, 2011, p.91)

Nesse momento, surgiram iniciativas de proteção à infância, com a criação de creches, asilos e internatos, mas que eram vistos como instituições que deviam cuidar das crianças pobres e abandonadas, ou seja, ainda tinham o caráter assistencialista.

No final do século XIX, chegou ao Brasil ideias vindas da Europa, para a criação do "jardim de infância", o que gerou muitos debates, entre críticas e defesas. Em 1875 no Rio de Janeiro e em 1877 em São Paulo foram criados os primeiros jardins de infância no Brasil.

Em 1889 com a proclamação da República, os avanços continuaram...

Particulares fundaram em 1899 o Instituto de Proteção e Assistência à Infância, que precedeu a criação, em 1919, do Departamento da criança [...] Ao lado disso, surgiu uma serie de escolas infantis e jardins de infância, alguns deles criados por imigrantes europeus para atendimento de seus filhos. Em 1908, instituiu-se a primeira escola infantil de Belo Horizonte e, em 1909, o primeiro jardim de infância municipal do Rio de Janeiro. (OLIVEIRA, 2011, p. 94)

Nas décadas de 20 e 30, o movimento operário reivindicava melhores condições de trabalho e de vida, locais para guarda e atendimento das crianças durante o trabalho das mães. Então em 1923, criou-se a primeira regulamentação que previa a instalação de creches e salas de amamentação próximas do ambiente de trabalho. (OLIVEIRA, 2011, p.96-97)

Em 1922 ocorreu o Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância e em 1932 surgiu o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Com base em todo o debate acerca da renovação pedagógica, surgiram os novos jardins de infância e cursos para formar os professores dessas escolas.

Durante a segunda metade do século XX, o Brasil adotou o capitalismo, o que aumentou a participação da mulher no mercado de trabalho, assim as creches e parques infantis passaram a ser cada vez mais procurados, difundindo assim a Educação Infantil por todo o país.

LEGISLAÇÕES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A mudança do pensamento sobre a importância da criança, assim como, sobre as necessidades e particularidades infantis, fez com que surgisse também, a necessidade da elaboração de leis que a protegessem e definissem seus direitos. Dentre as quais destaca-se algumas a seguir:

1948- Declaração Universal dos Direitos Humanos: que define que todos os seres nascem livres e iguais em dignidade e em direitos (art.1) e que toda pessoa tem direito a educação (art. 26).

1959- Declaração Universal dos Direitos da Criança: a qual visa que a criança tenha condições para se desenvolver de forma física, mental, moral, espiritual e socialmente, com liberdade e dignidade; e que a criança tem direito à educação gratuita e obrigatória.

1961- Lei de Diretrizes e Bases (Lei 4024/61): essa passou a incluir os jardins de infância no sistema de ensino e a educação pré-primária começou a se destinar as crianças de até 7 anos (art.23), outra mudança foi que as empresas que tivessem trabalhadoras com crianças menores de 7 anos, deveriam organizar ou manter instituições de educação pré-primária (art.24).

1988- Constituição Federal: em seu artigo 227 afirma que: "é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e a convivência familiar e comunitária".

1990- Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA): este documento promove avanços sobre a qualidade e o tratamento que deve ser estabelecido na infância e na adolescência, abordando que toda criança tem direitos e deveres, e detalhando-os.

1995- Critérios fundamentais para o atendimento em creches: abordam todos os direitos fundamentais que a criança possui e que devem ser respeitados.

1996- Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9394/96): prevê que o atendimento de crianças de 0 a 6 anos passa a chamar-se Educação Infantil e constitui-se como a primeira etapa da educação básica. A Educação Infantil passa a ter a finalidade do desenvolvimento integral da criança (físico, psicológico, intelectual e social), que complemente a ação da família e da comunidade; ainda garante no artigo 31, que a avaliação será feita por meio de acompanhamento e registro do desenvolvimento, sem objetivo de promoção.

1998- Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI):

A Educação Infantil, segundo os RCNEI, tem por função criar condições para o desenvolvimento integral de todas as crianças, considerando, também, as possibilidades de aprendizagem que apresentam nas diferentes faixas etárias. Torna-se necessário uma atuação que propicie o desenvolvimento das capacidades [...] (MEYER, 2011, p. 44)

[...] de ordem física, cognitiva, afetiva, estética, ética, de relação interpessoal e de inserção social.

1999- Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil: contém propostas pedagógicas que devem respeitar os princípios éticos, políticos, estéticos, de identidade pessoal, da prática de educação e cuidados, de interação e de avaliação sem objetivo de promoção.

2001- Plano Nacional de Educação: este documento estabelece padrões que garantem a qualidade no atendimento as crianças. Além de outras orientações.

REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil é um documento que:

[...] constitui-se em um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam a contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da

cidadania das crianças brasileiras. (RCNEI, 1998, p. 13)

Relacionado à educação infantil o RCNEI é norteado pelos seguintes princípios: respeito à dignidade e os direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças; direito da criança a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil; acesso das crianças aos bens socioculturais; socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma; atendimento aos cuidados essências associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade.

Desta forma, ele sugere a experiência de vivências prazerosas nas instituições educacionais e reconhece a importância do prazer, do lúdico, no ambiente da experiência educativa. Para atender e orientar todos esses princípios os RCNEI organizam-se em introdução, aspectos teóricos, objetivos, organização por faixa etária, conteúdos (blocos), orientações didáticas e orientações gerais para o professor.

Assim, a Educação Infantil deve propiciar condições para o desenvolvimento integral de todas as crianças, nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social, considerando as possibilidades de cada faixa etária.

Desta forma, os profissionais devem atuar desenvolvendo as capacidades de ordem física, de ordem cognitiva, de ordem afetiva, de ordem estética, de ordem ética, de relação interpessoal, de inserção social.

Os educadores devem seguir objetivos que abrangem os aspectos socioafetivos, cognitivos e físicos, que se organizem da seguinte forma: autoestima e autonomia; brincar; socialização; responsabilidade; curiosidade e observação; compreensão; expressão e comunicação.

Para atingir esses objetivos, selecionam-se os conteúdos que auxiliam no desenvolvimento das capacidades. Assim, os conteúdos foram divididos nas seguintes categorias de acordo com o RCNEI (1998): conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais.

Os objetivos gerais do RCNEI são divididos em dois âmbitos: formação pessoal e social, e conhecimento de mundo. O âmbito formação pessoal e social, refere-se às experiências que favorecem a construção do sujeito, e engloba dois eixos: identidade e autonomia. O âmbito conhecimento de mundo, refere-se à construção de diferentes linguagens e as relações que se estabelece com os objetos de conhecimento, e assim engloba seis eixos: movimento, artes, música, linguagem oral e escrita, matemática, natureza e sociedade. (MEYER, 2011)

Esse documento é um norteador educacional com o objetivo de auxiliar e orientar as práticas pedagógicas, para que se busque o crescimento da qualidade e promova o exercício da cidadania, formando cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade, além de buscar a formação integral das crianças.

REFLEXÃO SOBRE O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A importância do brincar na Educação Infantil como um instrumento de descoberta de si mesmo, tem como base a construção das relações sociais, para o desenvolvimento da aprendizagem, entre outros inúmeros aspectos. Ou seja, o brincar é fundamental para a evolução de uma criança feliz, saudável e completa, buscando seu desenvolvimento integral.

Para fundamentar a importância do brincar, ressalta-se que existem evidências arqueológicas de que o brincar já existe a muito tempo na vida dos seres humanos, desde os homens primitivos, que deixaram registros de suas brincadeiras, em gravuras nas paredes das cavernas.

Mas, na atualidade o brincar está cercado por uma grande preocupação, porque tem perdido espaço e tempo, tanto nas instituições escolares, quanto no meio social. Tudo isso resultou, em um alerta sobre a diminuição do brincar e a necessidade de demonstrar sua importância em estudos e pesquisas, com o objetivo de resgatar sua essência.

Não se trata de uma simples encruzilhada, que pede desvios de percurso ou pequenas reformas, como acontece em crises menores. O momento exige invenção, com ousadia de imaginação para criar o novo. O modelo da escola tradicional mostra-se anacrônico, e as propostas para o ensino e aprendizagem não se referem apenas às novas gerações, mas aos que permanecem excluídos do sistema, bem como à educação continuada dos adultos educados pelos antigos padrões. É preciso detectar com urgência os sintomas do mundo que emerge, o que não é fácil. (ARANHA, 2006, p.357)

Ou seja, não é só no âmbito do brincar, que a Educação requer atenção, mas em toda sua estruturação. A Educação precisa adaptar-se para adequar-se as crianças de hoje, que possuem outras necessidades e características muito diferentes de outras gerações. O brincar e toda a educação, precisam ser resgatados, mas com uma nova estrutura, com um novo olhar e com inovações criativas. Porque, o perfil das crianças também teve enormes mudanças, elas perdem o interesse e o foco facilmente, são inquietas, aprendem rápido e possuem habilidades para solucionar situações rapidamente, especialmente na área tecnológica.

E dando enfoque ao brincar como um direito de todas as crianças, conforme descrito no Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA (1990), em seu 7° Princípio, “a criança terá ampla oportunidade para brincar e divertir-se, visando os propósitos mesmos da sua educação; a sociedade e as autoridades públicas empenhar-se-ão em promover o gozo deste direito”.

Dessa forma, é importante destacar alguns aspectos que são fundamentais sobre o brincar infantil, para que assim o brincar, seja responsável por um desenvolvimento integral e ocorra de forma estruturada e com intencionalidade, se tornando uma atividade prática no desenvolvimento das aprendizagens.

Kishimoto (1997) faz uma distinção entre jogo, brinquedo e brincadeira:

- Jogo: assume concepções variadas em cada sociedade, sendo definido pelo contexto social e possui um sistema de regras.

- Brinquedo: como objeto, é suporte da brincadeira e representação da realidade.
- Brincadeira: brinquedo educativo, brincadeiras tradicionais infantis, brincadeiras de faz de conta, brincadeiras de construção.

Por isso, o papel do professor é tão importante nesse processo, adequando suas ações, ao que é necessário em cada momento, seja relacionado ao jogo, ao brinquedo ou a brincadeira, tendo a postura de observador, ouvinte, intervindo quando necessário, sendo claro e breve ao explicar a proposta das atividades, entre diversos aspectos necessários a prática educativa.

"Ao adotar tais posturas, o educador alcança o seu papel como educador lúdico e criativo, que compartilha o processo de desenvolvimento de seu grupo. " (FRIEDMANN, 2012, p. 55)

Com tudo isso as crianças irão se desenvolver, tendo acesso a conhecimentos gerais de seu interesse e necessidade, que desafiem sua inteligência, encorajem a sua autonomia e desenvolvam o seu pensamento crítico independente. Tudo isso, pode ser alcançado, por meio do brincar infantil, que irá progredir o indivíduo nos seus aspectos afetivo, físico, social, moral e cognitivo.

Entretanto, é preciso destacar que, segundo Meyer (2011) o papel do "jogo ou brincadeira" educativos é bastante forte, mas nem tudo é marcado pela função pedagógica. As crianças precisam de momentos da brincadeira pela brincadeira. Cabe ao professor o papel de observador/ mediador nestes momentos, intervindo quando necessário.

De acordo com Meyer (2011), a brincadeira é um espaço de inovação para a criança que experimenta comportamentos novos para ela, desenvolvendo a sua criatividade, que é essencial para a descoberta de suas competências. Sendo assim, compreende-se a brincadeira como um espaço de socialização, de experimentação da relação com o outro, de apropriação da cultura, do exercício da decisão e da invenção, que ocorre segundo o ritmo de cada criança e tem caráter aleatório e incerto.

Nesse sentido, observar, conhecer e considerar as diversidades lúdicas de cada região, contexto cultural, grupo infantil e, ainda, de cada criança, sem perder de vista o conhecimento de como o ser humano se desenvolve (e todo o processo lúdico implicado nesse desenvolvimento), são ações que precisam dialogar permanentemente para que o trabalho de cada educador seja adequado às necessidades interesses e singularidades de seus alunos. (FRIEDMANN, 2012, p. 25)

Esse processo de observação e diagnóstico, deve acontecer de forma imprescindível. Só assim teremos uma educação de qualidade e inclusiva, na qual nenhuma criança fique desamparada nas suas dificuldades. Ao contrário, é preciso que todos se sintam envolvidos, em um ambiente educacional, que respeite todas as limitações e necessidades.

Sendo assim, as atividades lúdicas,

devem respeitar as culturas infantis. Ou seja, respeitar o contexto cultural e social no qual a criança está inserida, a partir, do qual, ela irá absorver esse contexto cultural e social, podendo assim, criar suas próprias produções, tornando-se atores sociais e também produtores de cultura.

A observação de crianças revela a diversidade e complexidade de comportamentos, atitudes e influências multiculturais. Conhecendo-as, a partir da observação, o educador tem a oportunidade de enriquecer e criar repertórios lúdicos que atendam às singularidades de cada criança ou do grupo. (FRIEDMANN, 2012, p. 57)

Por isso, o olhar diferenciado do educador, terá um papel fundamental no desenvolvimento e aprendizagem dessas crianças. O professor precisa conhecer seu aluno, seu contexto social, suas necessidades e interesses, assim como as suas potencialidades e dificuldades. Partindo daí, poderá oferecer um ensino que seja significativo para o aluno, que respeite sua individualidade e proporcione vivências de aprendizagem real.

Também, é importante que o professor tenha material disponível para o seu trabalho, assim como, possa oferecer recursos, como brinquedos e/ou materiais, que promovam a inclusão das diversidades e estimulem suas potencialidades. O espaço/ambiente escolar também é importante no desenvolvimento das atividades escolares, devendo ser acolhedor e confortável.

Outro aspecto a ser destacado, é o uso do tempo na rotina escolar, que exige planejamento e o olhar crítico do professor, ao observar as necessidades do grupo.

A construção do conceito de tempo para a criança é um processo longo, onde inicialmente ela só percebe os acontecimentos isoladamente, sem articular parte/todo. É por meio da rotina que a criança localiza-se no tempo, no espaço e nas atividades, equilibrando o tempo individual e o coletivo, o de livre escolha e o dirigido. (MEYER, 2011, p.112)

Além de tudo isso, também é importante que as instituições de Educação Infantil aprimorem os procedimentos para acompanhar o trabalho pedagógico e para avaliar o desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação. Esses instrumentos auxiliam muito o trabalho pedagógico do professor em atender às crianças e promover avanços em sua evolução. Podendo avaliar o que foi significativo, o que precisa ser adequado, entre diversas outras características. Esses instrumentos criam práticas de avaliação e auto avaliação. Estes instrumentos são: a observação, o registro, a avaliação e planejamento.

Dessa forma, ...

Observar é direcionar o olhar, estudando a si próprio (exercitando a nossa autoavaliação), o contexto (a escola e a comunidade), o grupo (as relações entre a turma) e cada criança, à luz da teoria que nos inspira. É por meio do registro de nossas observações e do planejamento que estruturamos nossa reflexão. Posso rever meus referenciais e encontrar-me por meio do entendimento do outro. (MEYER, 2011, p. 119-120)

Com tudo isso, compreende-se que, cabe

à família e a escola, proporcionar à criança seu direito de brincar e aprender ao mesmo tempo. Para que isso aconteça, o brincar não pode acontecer de qualquer maneira e nem ser para a criança apenas um passatempo cansativo e monótono. O brincar deve ter fundamentos e objetivos, deve ser inteligente e criativo e, muito mais do que isso, deve proporcionar momentos de prazer e a criança tem que se divertir. O brincar deve desenvolver a criança em seus aspectos físicos, cognitivo, social e emocional. Porém, essas características estão sendo esquecidas e o brincar, sobretudo dentro da escola, está se tornando apenas um momento de ocupação para as crianças.

Quadro que deve ser mudado urgentemente, as crianças precisam passar por uma infância repleta de ludicidade, tendo a oportunidade de se desenvolver de forma integral, sendo feliz, sendo criança, vivendo sua infância de forma completa. Todos devem estar empenhados nesse processo, família, escola, comunidade e sociedade.

Visto que ...

Pelas pistas que possuímos do mundo que espera nossos jovens, só sabemos que será muito diferente do presente, com inevitável mudança de paradigmas. Se melhor ou pior, impossível prever. Apenas precisamos não permanecer como espectadores, mas tomar nas mãos o desafio de construir o novo. (ARANHA, 2006, p. 364)

Portanto, se queremos uma Educação de Qualidade, é preciso que todos os envolvidos estejam empenhados em fazer parte desse processo. A responsabilidade não é maior para um ou para outro, nesse processo cada envolvido tem seu papel e sua importância para o sucesso. Porque, não haverá qualidade se uma parte se sobrecarregar fazendo as funções da outra. Família, Escola, Comunidade e Sociedade, devem estar unidos e empenhados, na busca por uma Educação de Qualidade, só assim ela será valorizada em sua importância e haverá progresso em seus resultados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A exposição dessa pesquisa, buscou esclarecer a função do brincar na Educação Infantil, como o principal responsável em promover as interações e a brincadeira. Sempre com o intuito de proporcionar experiências ricas e diversificadas, por meio das seguintes características: a imaginação, a imitação e a regra. Dessa forma, as crianças se desenvolvem de forma integral, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, tornando-se cidadãos críticos, produtores de sua própria cultura e vivenciando aprendizagens significativas para o seu desenvolvimento.

Por isso, essa pesquisa teve como objetivo, fundamentar a importância do brincar para crianças de zero a seis anos, assim como, salientar a contribuição da atividade lúdica para o desenvolvimento no ensino e na aprendizagem da Educação Infantil. E também, esclarecer o papel do professor como um mediador nesse processo, com uma atitude de observação e de intervenção, oferecendo possibilidades de vivenciar o lúdico, tendo como objetivo o desenvolvimento das crianças,

complementando a ação da família e da comunidade. Com todos sendo responsáveis pelo desenvolvimento integral das crianças, cada cumprindo suas características nesse processo.

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

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. História da Educação e da Pedagogia. São Paulo: Moderna. 2006.

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, Distrito Federal: Senado Federal, 1998.

BRASIL, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Parecer CEB nº 22/98 aprovado em 17 de dezembro de 1998.

BRASIL, Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro, 2002.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, RCNEI, Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CRAIDY, Carmen Maria e KAERCHER, Gládis (org.) Educação Infantil: Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

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 1 Dez. 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 1 Dez. 2018.

FRIEDMANN, Adriana. O brincar na Educação Infantil: Observação, adequação e inclusão. São Paulo: Moderna, 2012.

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 2 Dez. 2018.

MEYER, Ivanise Correa Rezende. Brincar & Viver: Projetos em Educação Infantil. 5.ed. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. Educação Infantil: Fundamentos e Métodos. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RIZZO, Gilda. Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento. 5.ed.

Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

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 2 Dez. 2018.

WINNICOTT, Donald Woods. O Brincar & a Realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

A PRÁTICA DE ALFABETIZAÇÃO E DA ESCRITA

RESUMO: A alfabetização pode ser compreendida como parte de um processo que reflete determinado momento e contexto social, na medida em que expressa, no seu interior, as concepções que esse mesmo entorno histórico-social imprime. Os conceitos são produzidos e produzem novas formas de pensar e realizar o fazer docente e a própria maneira que determinado conceito é incorporado também sugere que em algum momento ele sofre mudanças porque as relações sociais estão constantemente se alterando, nunca são dadas e acabadas. De acordo com Klein, não existe um 'conceito acabado' sobre as coisas, na medida em que podemos com elas estabelecer, a qualquer momento, novas relações.

Palavras-chave: Alfabetização; Escrita; Aprendizagem; Letramento.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A alfabetização pode ser compreendida como parte de um processo que reflete determinado momento e contexto social, na medida em que expressa, no seu interior, as concepções que esse mesmo entorno histórico-social imprime. Os conceitos são produzidos e produzem novas formas de pensar e realizar o fazer docente e a própria maneira que determinado conceito é incorporado também sugere que em algum momento ele sofre mudanças porque as relações sociais estão constantemente se alterando, nunca são dadas e acabadas. De acordo com Klein (2002), não existe um 'conceito acabado' sobre as coisas, na medida em que podemos com elas estabelecer, a qualquer momento, novas relações. No entanto, isto não nos pode levar a afirmar que às coisas não se atribuem conceitos determinados, definidos, exatos, pois, no interior de uma dada relação humana, uma coisa é aquilo e somente aquilo que essa relação determina. No interior daquela relação, o conceito é dado, acabado e imutável. A mudança do conceito decorre da mudança na relação que o homem estabelece com o objeto; portanto, não é o conceito, o conhecimento que muda por si mesmo: as relações do homem com as coisas mudam e, a partir dessa mudança, como expressão mesma dessa mudança.

Em uma sociedade letrada, a alfabetização tem um papel primordial para que as pessoas possam adquirir conhecimentos socialmente valorizados. Nesse contexto, a escola é determinante, já que, formalmente, é uma instituição centrada nas práticas de ensino de leitura e de escrita.

A alfabetização consiste no aprendizado do alfabeto e de sua utilização como código de comunicação, e apropriação do sistema de escrita, e pressupõe a compreensão do princípio alfabético, indispensável ao domínio da leitura e escrita. De um modo mais abrangente, a alfabetização é definida como um processo no qual o indivíduo constrói a gramática e em suas variações, sendo chamada de alfabetismo a capacidade de ler, compreender, e escrever textos, e operar números.

Consideramos esta concepção de alfabetização não compatível, incompleta, quando se considera o contexto social e as produções teóricas atuais, em relação às culturas do escrito.

Nesta concepção, a alfabetização tem sido considerada em relação ao método utilizado e ao estado de "maturidade" ou "prontidão" da criança. Os dois polos do processo (quem ensina e quem aprende) têm sido desconsiderados, pois também não se leva em conta o terceiro elemento: a natureza do objeto de conhecimento. De um lado temos o sistema de representação da língua, por outro, as concepções das crianças e dos professores sobre esse objeto.

A escrita pode ser considerada como uma representação da linguagem ou como de transcrição gráfica das unidades sonoras. A invenção da escrita foi um processo histórico de um sistema de representação, não um processo de codificação. Pode-se

dizer que a criança reinventa o sistema de escrita, bem como o de numeração, mesmo que não inventem as letras e os números. Ao se deparar com dificuldades conceituais semelhantes às que ocorreram na construção do sistema, afirma-se que essas dificuldades que enfrentam ao tentar ler são semelhantes às dificuldades que ocorreram durante o processo de construção social da escrita.

Quando a escrita é compreendida como transcrição das unidades sonoras em unidades gráficas, o primeiro plano no ensino é reservado para a discriminação visual e auditiva. Ao contrário, quando a escrita é compreendida como um modo de construção de um sistema de representação o primeiro plano é reservado para a compreensão da construção do próprio sistema, sendo o aprendiz sujeito do processo.

Na linha psicogenética, baseando-se nos estudos de Piaget e nos avanços das ciências linguísticas, Ferreiro e Teberosky (1991) realizaram estudos experimentais, utilizando o método clínico desenvolvido por Piaget como um instrumento de abordagem dos sujeitos pesquisados. O objetivo era revelar e interpretar as hipóteses elaboradas pela criança no processo de construção do conhecimento sobre a escrita.

Os resultados desse trabalho apontam para uma transformação na concepção do sujeito que aprende a língua escrita, não mais por alguém que aprende por repetição, copiando e reproduzindo letras isoladas, sílabas, palavras, frases, mas um sujeito que aprende atuando com a língua e sobre a língua, buscando compreender o sistema de escrita, formulando hipóteses.

Esse processo de aprendizagem começa a ocorrer muito antes de a criança entrar na escola. As crianças, pelas próprias experiências no mundo das culturas do escrito, começam a aprender a língua escrita já no período pré-escolar. De fato, ao ouvirem a leitura de histórias, acompanharem a execução de uma receita culinária, compartilharem em família a leitura de convites, cartas ou e-mails, as crianças, desde muito cedo, refletem sobre os papéis da língua escrita (funções sociais), seus modos de apresentação (gêneros textuais) e de circulação (suportes), sua natureza convencional (como o formato das letras e a direção da leitura) e suas formulações típicas (construções diferentes da oralidade). Para além das aprendizagens em si, elas desenvolvem também uma relação de proximidade com o universo da língua, o que faz toda a diferença no processo formal de alfabetização. Uma diferença marcada por oportunidades desiguais, já que as crianças menos favorecidas costumam ficar à margem das experiências letradas.

Em relação ao processo de aprendizado da escrita, o trabalho de Ferreiro e Teberosky altera significativamente a concepção de erro: se antes eram tratados como algo a ser evitado, um desvio de processo, eliminados por meio de treino e repetição, os erros da escrita das crianças passam a ser vistos como parte do processo, construtivos, indicadores das hipóteses que a criança constrói sobre a escrita, os conhecimentos que já possui sobre esse objeto. Nessa perspectiva altera-se a orientação do processo de ensino-aprendizagem na escola, redimensionando-

se práticas centradas apenas na codificação e decodificação do código escrito.

Considerando a natureza heterogênea da escrita, que o que se vê na apropriação da escrita, na sala de aula, é uma diversidade de formas de interpretação desse objeto de conhecimento pela criança, derivada das experiências que cada uma tem com a leitura e a escrita em seu meio sociocultural. O professor desempenha um papel fundamental no processo de apropriação, apontando e nomeando aspectos do sistema de escrita que não seriam percebidos espontaneamente. Essa apropriação, portanto, não ocorre da mesma forma para todas as crianças, dada a diversidade das práticas de ensino da leitura e da escrita.

Para Ferreiro (1996) a leitura e escrita são sistemas construídos paulatinamente. As primeiras escritas feitas pelos educandos no início da aprendizagem devem ser consideradas como produções de grande valor, porque de alguma forma os seus esforços foram colocados nos papéis para representar algo.

Os estudos sobre processos de apropriação da escrita no contexto da sala de aula apontam novas orientações para o processo de ensino, ao evidenciar que o professor exerce um papel determinante, não sendo apenas um facilitador ou um orientador, mas um mediador da prática pedagógica.

A escrita e a leitura produzidas pela escola, muitas vezes, pouco têm a ver com as experiências de vida e de linguagem da criança fora da escola. A realidade cotidiana é o resultado de um conjunto complexo de condições e circunstâncias em que pesam fatores socioeconômicos, políticos, ideológicos.

Outra situação de ensino e aprendizagem evidencia uma relação diferente do professor e dos alunos com a escrita, a partir de uma concepção de linguagem como interação e como discurso. A interação da criança com alguns materiais escritos evidencia uma variedade de modos de leitura e estratégias de interpretação das crianças. Evidencia que o que as crianças percebem como relevante ou significativo não é sempre a mesma coisa e não é a mesma coisa para todos. Que os recortes que as crianças fazem dependem das informações adquiridas na sua experiência de vida e que essas interpretações dependem também do contexto, das situações, das funções e usos que elas fazem da escrita em seu meio social, depende de seus esquemas. Isso significa que o processo de apropriação da escrita não pode ser considerado como regular e homogêneo, universal, como propõe Ferreiro e Teberosky. A diversidade é parte constitutiva de processo.

Alguns elementos são relevantes para o subsídio de práticas de alfabetização, a apropriação da escrita ocorre na interação com o outro, e não na interação direta do sujeito com o objeto de conhecimento; a atividade mental da criança no processo de alfabetização não é apenas cognitiva, mas é uma atividade discursiva; as apropriações são diversas e variadas e refletem as características sociais; ao apropriar-se do sistema de escrita, a criança apropria-se também de um modelo de escrita e de texto;

das condições de produção da prática de leitura e de escrita.

De acordo com suas experiências com crianças, Ferreiro (1999), esquematiza algumas propostas fundamentais sobre o processo de alfabetização inicial: restituir a língua escrita seu caráter de objeto social; desde o início (inclusive na pré-escola) se aceita que todos na escola podem produzir e interpretar escritas, cada qual em seu nível; permite-se e estimula-se que as crianças tenham interação com a língua escrita, nos mais variados contextos.

De acordo com Ferreiro (1999) as 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 a alfabetizar muito antes, devido 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 (2000) afirma que nenhuma pratica pedagógica é neutra. Todas estão apoiadas em certo modo de conceber o processo de aprendizagem e o objeto dessa aprendizagem.

Cada sujeito deve reconstruir o processo de leitura e escrita percorrido pela humanidade de forma pessoal e original.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O educando possui diferentes interações com o código escrito e, dependendo do seu uso social, a criança elabora hipóteses que juntamente com as experiências vividas, enriquecem e significam o processo. É por isso que se enfatiza a importância de que as crianças entrem em contato com o uso social da leitura e da escrita, reconhecendo a função social da linguagem.

Para Vygotsky (1987) a aprendizagem está relacionada ao desenvolvimento e só acontece quando o sujeito está envolvido num grupo ou meio cultural. A partir das experiências vivenciadas por cada indivíduo, o significado de uma palavra pode carregar sentidos diferentes a partir de uma situação que ela vivencia, a experiência individual é mais complexa do que a generalização que se apresenta nos signos.

Neste processo de alfabetização, o sujeito alfabetizando precisa ser permeado por situações de conflitos singulares que para uns poderá ser essencial, ao passo que os outros o consideram desnecessário, pois não há uma linearidade e uma uniformidade nas vivências e na identidade de cada sujeito.

A estas inquietações podemos agregar os estudos da Psicogênese da Língua Escrita de Emília Ferreiro (1985), que vieram estabelecer níveis progressivos para o desenvolvimento da escrita e que ajudam a melhor identificar a etapa vivenciada por cada sujeito em determinado espaço de tempo. Essa situação de atualização de experiências vividas é explicada pela Psicologia, que menciona o fato do sujeito comumente poder transferir para uma situação ativa o que viveu em situação passiva, de modo que boas experiências de aprendizagem revertem numa possível relação amistosa para aprender, e seu inverso também.

O processo de alfabetização depende

também das experiências prévias de cada alfabetizando, que acontecem antes mesmo da educação escolar, por meio das atividades não formais que as crianças vivenciam e, assim, podem criar estratégias para tentar identificar, interpretar o que está no texto codificado pelas letras.

É importante valorizar o envolvimento que o aluno dá ao processo de conhecimento, feito pela escolarização. Porque, ao reconhecer a alfabetização como processo que lhe permite autonomia no ser, fazer, conhecer e conviver, fica a possibilidade de associar-se à descoberta do prazer em aprender. Se o sujeito escolar aprender a conhecer, conseguirá de modo autônomo, aprender a aprender.

Ferreiro (1990) aborda que aprender a ler e a escrever, em uma sociedade letrada, tem o significado de apropriação de poder, de um instrumento que permite participar na sociedade como um cidadão pleno, e não como cidadão pela metade.

Na escola precisamos ensinar com leituras e produções reais, significativas, assim como ouvimos para falar, deve-se cumprir essa relação entre escrever para ser lido e ler para escrever melhor, utilizando a função prática da linguagem em nossa sociedade.

Alfabetização é um processo que se inicia muito antes do ingresso dos sujeitos na escola e não tem limite para terminar, pois no decorrer da vida estaremos nos alfabetizando, imersos em culturas do escrito. Nossa sociedade é identificada com as culturas do escrito, cercada de materiais escritos, conhecimentos socialmente construídos e que transitam no cotidiano de todos nós, ao qual devemos ter acesso e domínio.

Não é possível dissociar a alfabetização de culturas do escrito. Não há dissociação, pois, a alfabetização se refere aos usos sociais e funções sociais da escrita

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

FERREIRO, Emília. A escrita ... antes das letras in: SINCLAIR, Hermine (Ed.) A produção de notações na criança: linguagem, número ritmos e melodias. São Paulo: Cortez Editora, 1990.

_____. A representação da linguagem e o processo de alfabetização. Caderno de Pesquisa, São Paulo, n. 52, p. 07-17, fev./85.

_____. Alfabetização em Processo. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. Com Todas as Letras. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. Cultura escrita e educação: conversas de Emilia Ferreiro com José Antonio Castorina, Daniel Goldin e Rosa MariaTorres. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

_____. Reflexões Sobre Alfabetização. São Paulo: Cortez, 2000. FERREIRO, Emilia; Teberosk, Ana. A Psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Ronaldo. Alfabetização: leituras do mundo, leituras da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

KATO, Mary Aizawa. A concepção da escrita pela criança. Campinas, SP: Pontes, 1994. 55p. KLEIMAN, Ângela. Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura. Campinas, SP: Pontes, 1995. 156p.

KLEIN, L. R. Alfabetização: quem tem medo de ensinar. São Paulo: Cortez, 2002.

RIBEIRO, Vera Masagão. (Org.). Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF (Indicador Nacional de Analfabetismo Funcional). São Paulo: Global, 2003. - São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da

Cidade: Ensino Fundamental: Português. São Paulo: SME / COPED, 2017 pp.64 a 77.

TEBEROSKY, Ana; CARDOSO, Beatriz. Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes Editora. 1987.

A IMPORTÂNCIA DO BRINQUEDO PARA CRIANÇAS DE 0 A 4 ANOS DE IDADE

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo analisar a importância do brinquedo no desenvolvimento da criança de 0 a 4 anos. Mediante dele, proporcionar o entendimento do material mais adequado, auxiliando pais e responsáveis a qual brinquedo escolher. Levando em consideração a faixa etária e o grau de maturidade da criança, respeitando os aspectos a serem trabalhados, entre eles: a estimulação, imaginação, autonomia, iniciativa, autoestima, exploração do lúdico, reforço e ampliação do desenvolvimento da linguagem, auxiliando na conduta afetiva e progressão na construção do conhecimento. Observar o material oferecido vai muito de um simples brinquedo de consumo e lazer, pois brincar é algo sério, faz parte de potencializar a inteligência e proporcionar diferentes papéis. Deste modo, com a oportunidade de desenvolvimento e aprendizagem significativa a escolha do material precisa ser pensada.

Palavras-chave: Desenvolvimento; Brinquedo; Criança; Socialização.

INTRODUÇÃO

Este estudo tem como objetivo principal de ser um instrumento para pais, responsáveis, educadores e professores para análise do desenvolvimento da criança. É a busca de reflexão e alerta sobre a importância de se escolher o brinquedo correto e as possíveis formas de utilização dos mesmos. Toda criança tem o direito de brincar, pois desde sempre, é fundamental para sua educação, formando e construindo o psicológico e aprendizagem por meio do lúdico.

Sendo assim, não há regras ou cartilhas do quê e como usar, mas conseguir ter um olhar diferente ao se comprar, uma vez que é um instrumento muito rico e repleto de significados. No decorrer desta pesquisa, construiu-se o entendimento de que o brinquedo traz consigo as possibilidades de crescimento no aspecto social, emocional, cognitivo e físico. Contribuindo para interação nas áreas do conhecimento de uma forma lúdica prazerosa, didática e informal.

No primeiro capítulo, conceituo sobre o que é o brinquedo, uma breve historicidade do material dede o Império e o quanto essa arte já é vivenciada como ferramenta de comunicação de sentimentos, anseios e de comunicação social. Sem a pretensão de aprofundar em historicidades, mas uma breve abertura e introdução do material que há tempos permeia o universo humano.

Já, no segundo capítulo, falo sobre as etapas e níveis que a criança transpassa segundo a linha de Piaget. Uma rápida passagem pelas etapas e o olhar que o responsável pela compra do brinquedo precisa compreender. É uma discussão objetiva que leva a observar de forma rápida o processo de maturação que se está passando.

No terceiro momento, avançamos para elencar opções de materiais de acordo com cada idade, respeitando o brincar e o desafio de uma forma prazerosa. Considerando a segurança, o significado, lúdico, criatividade, imaginação e idade. Dentro desse campo, há uma vasta opção de material, mas se faz importante ficar atento nas especificações que o material fornece e o que precisamos considerar.

Nas “Considerações Finais”, não se tem o objetivo de dizer o que é certo ou errado como material, uma vez que é e se faz necessário avaliar o contexto e desenvolvimento que a criança está passando, no entanto, cabe salientar a importância de aguçar o olhar para oferecer sempre brinquedos que estimulem de forma prazerosa, lúdica, significativa e segura, já que eles podem também se tornarem perigosos se não garantir a segurança nas brincadeiras.

O QUE É O BRINQUEDO?

Desde tempos passados já podíamos encontrar o brinquedo em nossa sociedade. Há relatos que no Império e Grécia Antiga os brinquedos já eram utilizados e faziam parte do cotidiano; na Idade Média, o fantoche reinava como uma brincadeira muito comum. O jogo de dama e bolinhas de gude já era conhecido no Antigo Egito. Já na Europa, por volta de XVIII, os brinquedos começam a ser

criados em oficinas e confeccionados com materiais de mais perfeição. Os famosos e antigos soldadinhos de chumbo foram criados na França, como jogos de batalhas e o Rei Francês, Luís IX (1214- 1270), divertia-se em articular os pequenos soldados. Aproximadamente, há 4 e 5 mil anos atrás, encontraram bonecas em túmulos egípcios. No Brasil, a história é marcada com a família lusitana Rebelo que trouxe os primeiros brinquedos ao país, ao qual montou uma das lojas que atualmente é referência na América Latina.

A fascinação com o brinquedo vai do adulto aos pequeninos e sua transformação e evolução marca a história da sociedade. E é por meio dessa evolução que os brinquedos foram se aperfeiçoando, a boneca de pano que antes era criada por um artesão ou costureira, hoje é industrializada, ganhou forma, sendo planejada e desenvolvida por especialistas, que projetam aliando o lúdico e o comercial.

Dentro do desejo a esse objeto, como aponta Kishimoto (2014), o brinquedo é um objeto que dá suporte a brincadeira. Sendo classificados em estruturados e não estruturados, portanto, estruturados são aqueles que são prontos, já o não estruturado configurou-se como industrializados.

E no meio de tantas opções que comércio oferece o adulto por não refletir, rende-se a dar à criança o brinquedo que está na moda, atrapalhando um processo de desenvolvimento que precisa ser atingido. Acaba-se por não interferir, conforma-se com a dimensão de opções que a indústria e os aspectos comerciais disponibilizam. Perdendo a ideia de qual, como e por que escolher o brinquedo mais adequado, não respeitando a cada faixa etária e o grau de desenvolvimento que se precisa atingir.

(...) É comum os pais assistirem como espectadores ao espetáculo cotidiano que as crianças revelam em sua infância. Não julgam, não interferem, não proíbem apenas se dedicam a oferecer às crianças os objetos que lhes são mostrados virtualmente, em uma dimensão de excesso. Questionar esta atitude é tomado como algo retrógrado e ultrapassado. (MEIRA, 2003, p. 26)

Se antes o brinquedo era feito somente para brincar, sem muitas finalidades, como ursinhos, bonecas, carrinhos, etc; hoje é considerado como uma grande ferramenta no processo do crescimento da criança. Vai ajudar e cooperar com as habilidades, facilitar o momento de ver o eu e seus semelhantes. Brougère (2001) Será mediante dele que também se passa traços culturais de uma sociedade. Por ele, se propõe papéis sociais, imagens realistas ou não que serão projetadas no futuro da criança. Resultando assim, um objeto que tem forte conteúdo simbólico. Que estimula uma conduta introduz comportamentos, portanto, um grande transmissor de esquemas sociais. É considerando que é um produto da sociedade com traços culturais específicos. Um objeto importante naquilo que se revela de cultura.

E nessa transmissão o valor em papéis sociais é fortemente evidenciado quando se trata de relações de gêneros, na qual a diferença sexual é valorizada; o universo feminino é valorizado junto ao cotidiano, a família, ligando a imagem da boneca para o

cuidado, da casa e seus afazeres, ao passo que o do menino traduz ao espaço, a liberdade, ao encontro, evidenciado com carros, foguetes, entre outros. Segundo Brougère, a infância é o momento de apropriação de imagens e representações diversas que transmitem por diferentes canais. "Assim, através do brinquedo, a criança projeta-se nas atividades dos adultos procurando ser coerente com os papéis assumidos'' (REGO, 1995, p. 82).

FASES E ETAPAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO SEGUNDO PIAGET (2002)

E é na apropriação de imagens e representações que vai se formando o processo cognitivo e Piaget (2002) foi o primeiro a ligar o cognitivo com o biológico. Em que a criança brinca dependendo do estágio de desenvolvimento que se encontra. Em suas observações, introduziu a ideia da teoria dos estágios do desenvolvimento, sendo elas: sensório-motor, de zero a dois anos de idade; pré-operatório, de dois a sete anos; operatório concreto, dos sete aos onze anos e operatório formal, a partir dos doze anos.

1. Sensório Motor: Do nascimento aos 2 anos de idade

Nesse período o bebê age com intenção, sua atitude reflete a ação. Sua inteligência reflete à ação. "No recém- nascido, a vida mental se reduz ao exercício de aparelhos reflexos, isto é, às coordenações sensoriais e motoras de fundo hereditário que correspondem a tendências instintivas, como a nutrição'' (PIAGET, 2002, p. 18)". Nessa concepção, para Piaget, o processo de desenvolvimento acontece por meio de atividades reflexivas para representar questões motoras, ou seja, por meio de sentidos irão responder por reflexos. Sua inteligência é definida de forma simbólica, motora e prática. Períodos de isolamento não encontram necessidade de brincar com outro alguém, seu mundo é formado pelo EU. "A consciência começa por um egocentrismo inconsciente e integral, até que os progressos da inteligência senso-motora levem à construção de um universo objetivo, onde o próprio corpo aparece como um elemento entre os outros" (PIAGET, 2002, p. 20).

2. Pré-operacional: 2 aos 7 anos

Na perspectiva do momento que surgi à linguagem, fortemente evidenciado com a fase dos porquês. "É, portanto, a "razão de ser" das coisas que procura o "porquê", isto é, uma razão casual e finalística, e é exatamente porque é preciso que haja uma razão para tudo (...)'' (PIAGET, 2002, p. 30)". Todos falam ao mesmo tempo, sem que tenha a argumentação, com dificuldade de assumir ponto de vista do outro, superdeterminação: pautado na teimosia. Duplamente egocêntrica, com dificuldade de repartir. A postura modifica-se tanto no âmbito afetivo como cognitivo. Devido à linguagem, começa-se a socialização, resultando assim, antipatia ou simpática por outro alguém. A criança começa a dar sentido aos objetos, com imitações, jogos simbólicos, representações, momento da fantasia, o "faz de conta'', dão o devido interesse ao objeto de acordo com sua necessidade".

3. Operacional Concreto: De 7 anos até 12 anos

Na fase concreta, marca-se uma mudança significativa do desenvolvimento mental, tanto no sentido físico, psíquico, afetivo e social. Retrata Piaget, que nesse estágio, ela consegue compreender regras e estabelecer compromissos. Com seu cognitivo bem estimulado, já consegue resolver operações matemáticas, problemas, tamanhos e grandezas com o raciocínio e lógica, passando o problema lógico para o concreto. Com uma linguagem já bem compreensível, argumentam e andam em grupos. Momento muito conflitante, de autoafirmação. (...) "As explicações mútuas entre as crianças se desenvolvem no plano do pensamento e não somente no da ação material. A linguagem egocêntrica desaparece quase que totalmente" (PIAGET, 2002, p. 41).

4. Operacional formal: De 12 anos em diante

Com uma estrutura de cognição mais madura, como diz Piaget, que esse momento é de crise, mas passageira, afinal, chega o momento da puberdade, na qual se questiona que não se é criança, mas também não é adulto. (...) "A vida afetiva do adolescente afirma-se através da dupla conquista de personalidade e de sua inserção na sociedade adulta'' (PIAGET, 2002, p.61). Momentos de oscilações temporárias de humor ocorrem. A sexualidade é percebida e aflorada, bem característica desse período. Criam e constroem teorias e sistemas. Sua linguagem passa da discussão à conclusão.

A cada etapa que passa, salienta Piaget (2002), será por meio delas que vamos constatar qual grau a criança se encontra para operar com pessoas e objetos, acontecendo de forma ordenada, mesmo que varie de criança para criança. E é dessa forma que a criança se diferencia do adulto na forma de pensar. Cabe ao adulto compreender e ser o mediador para esse conhecimento.

Devemos como educadores, pais ou responsáveis, nos atentar para as etapas do desenvolvimento e tentarmos oferecer a criança seu progresso correto, não prejudicando o processo de maturação que se faz necessário. E o brinquedo é um grande aliado para a construção do sujeito para o mundo físico e cultural. Por meio dele transmitimos comportamentos, traços culturais. Dando suportes que ajudam o crescimento de forma saudável, pois proporcionam desafios. Fronza (2005)

Devemos considerar as necessidades das crianças e ajudá-las a colocar em ação. Todo o que avanço que eles desenvolvem precisa ser incentivado, uma vez que toda mudança é por meio de motivações, incentivos e tendências. Sendo assim, se não compreendermos a necessidade e sua singularidades, acabamos por não contribuir com o processo de aprendizagem.

NESSE MERCADO VASTO DE OPÇÕES, QUAL BRINQUEDO ESCOLHER?

No mercado há várias opções, mas devemos ter os critérios básicos, sendo eles, como aponta Almeida, que o material não é somente pela forma e beleza estética ou com o maior valor. Nesta perspectiva,

é o que convida ao pequeno para brincar, desafia seu pensamento de forma prazerosa, proporcionando experiências novas, descobertas por meio de alegrias de forma significativa. Outro ponto importante é considerar a faixa etária de cada etapa. Ter um olhar para o material de faz de conta, o qual tem como objetivo a estimular a imaginação e criatividade. Nota-se tais momentos quando se apropria de um lápis que se transforma em um avião, microfone, entre outros.

Não há regras se o brinquedo é certo ou não. O que precisamos, primeiramente, é nos atentar a segurança do mesmo. Devemos analisar a segurança, qual eventual risco que o cerca. De acordo com Friedman (1998), é ideal que ele não tenha peças pequenas, pois estas podem vir a ser engolidas, ou colocadas nos ouvidos e narinas. Evitar os que tenham cordas e barbantes, e caso tenham, que seja no máximo de 30 cm de comprimento. Pontas, lascas quebram-se facilmente, ou seja, ficar atento é a melhor opção. Materiais elétricos precisam sempre de alguém por perto, principalmente, quando a criança for menor de oitos anos. Os que possuem ruídos fortes podem ser prejudiciais à audição. E, por fim, alguns podem apresentar defeitos, portanto, sempre verificar embalagens antes da compra e se corresponde ao que diz. Deve estar claro na embalagem qual é a faixa etária, se tem selo do Inmetro, qual objetivo dele, o que pode vir a contribuir para uma estimulação adequada, tanto necessidades afetivas, cognitivas e interesses motores de uma forma saudável.

No selo do Inmetro, podemos constatar qual faixa etária adequada para o determinado brinquedo, assim sendo, precisamos seguir o bom senso e a idade. Se ao entregarmos o brinquedo que muitas vezes não corresponde à idade certa, podemos desestimular a criança, ou até mesmo estimular algo não próprio à sua idade. A estimulação é importante para que o brinquedo se mantenha vivo para o pequenino. Alguns fatores desestimulam.

Como aponta Friedman (1998), hoje com a tecnologia, a questão de desestimular é fortemente evidenciada, sendo assim, brinquedos que envolvam muitos efeitos tecnológicos, aqueles que não permitem à criança participar, mas ser um mero espectador, logo é esquecidos e deixados de lado. Prefira os que façam ativamente à criança se envolver, manipular, participar. Brinquedo muito “pronto” apresenta situações e efeitos de apagamento da vida social que só se constrói na do outro.

Para não deixá-los de lado tão rapidamente, é importante o brincar com alguém. Em sala devemos ressaltar que se faz necessário não somente dar o brinquedo, mas se sentar rente à criança e acompanhá-la no seu processo. Assim, criamos laços afetivos mais fortes e conseguimos observar o nível e qual etapa de desenvolvimento que ela está passando. Devemos indicar pontuar e mostrar quais são as funções e eventuais perigos que podem acontecer.

O momento de sentar com a criança e apresentar-lhe o objeto se tornaram, atualmente, cada vez mais raro. É importante participar, mostra-se presente. Com o passar dos tempos, a tecnologia e globalização modificou a estrutura do núcleo familiar.

Hoje a mulher saí de casa para trabalhar; o espaço físico nas cidades diminuiu; a falta de segurança nas ruas se faz presente; a propaganda e indústria de brinquedos modificaram o modo de brincar com alguém, muitos deles são totalmente motores, não dando abertura nem para participação da própria criança, exclama Friedman (1998).

Se a criança não participar do brinquedo, o mesmo perderá a sua importância, portanto, o participar, o tocar, o se sentir importante deve ser ativo. Para Rego (1995), a criança pelo brinquedo cria situações que vão satisfazer seus desejos que por algum motivo não realizaram. Por intermédio dele ela potencializará suas vontades. Aponta Friedman (1998), precisam ser valorizados, carregam forte dimensão simbólica, até mesmo os games e jogos virtuais. Contudo, devemos ponderar games, afinal, apresentam efeitos de apagamento ao mundo social, sendo muito deles solitários e enclausurados.

Todos os brinquedos possuem características próprias. O urso de pelúcia tem uma forte feição de afeto, eles oferecem conforto e aconchego, consolando à criança, pontua Fronza (2005). “Os brinquedos de faz-de-conta, funcionam como elemento introdutório e de apoio à fantasia, facilita o processo de simbolização, além de proporcionar experiências” (...) (FRONZA, 2005, p. 30). No faz-de-conta, a criança revela suas vontades, dar abertura para emoção, desafia, modifica o real, suas expressões, descobre.

No jogo simbólico, o crescimento é o que se procura soluções para se resolver. Resultando assim, uma estimulação global, seu vocabulário aumenta o lado criativo, cognitivo, motor, psicológico, sentimental, entre outros.

Sempre precisamos trabalhar algo, envolvendo o lúdico. Para cada faixa etária temos um perfil mais indicado, por exemplo, com 0 e 1 ano de idade os mais indicados são os que tenham por objetivo oferecer ao mundo da visão, audição, olfato, paladar e tato. Os coloridos, mordedores de borracha, móbiles são os mais indicados, pois o bebê tem a necessidade de tocar, escutar, morder e olhar. Somente atentar-se com os que emitam som com excesso de barulho, diz Friedman (1998).

Com base em um ano a dois de idade, a criança está no período em que o brinquedo se resume no prazer de rolar bola, produzir sons. Na idade de 1 a 3 anos, já se começa a entender mais a realidade, sendo assim, necessita-se apalpar, vê-lo para entender sua existência. Ou seja, bonecas e carrinhos são os que mais fascinam, mas, os de empilhar e de encaixe são de desafio mais correto, em particular, irão trabalhar a coordenação motora e corporal. Com dois aos seis anos, o caráter simbólico se concretiza, representando o mundo para evocar a realidade, resultando assim o brinquedo que envolva fantasia os mais indicados. O quebra- cabeça, sequência lógica, entre outros, contribuem no desenvolvimento de situações problemas. Aumentando a motivação e gosto ao desafio.

Segue algumas sugestões retiradas do livro: O direito de brincar, Ed. Fund. Abrinq (apud OLIVEIRA, 2006)

Três meses- Chocalhos, mordedores,

figuras enfiadas em cordão para instalar no berço ou carrinho.

- Seis meses- Quadros com peças coloridas, de formas diversificadas, peças que correm em trilhos.
- Oito meses- Bolas, cubos em tecidos, caixas de música com alça para puxar.
- Dez meses – Bonecos em tecido com roupas fixas, animais em tecido (não pelúcia), sem detalhes que possam ser arrancados.
- Um ano- Cavalinhos de pau, carrinhos de puxar e empurrar, blocos de construção simples, cadeiras de balanço.
- Dois anos- Veículos sem pedais, que se movem pelo impulso dos pés.
- Três anos- Veículos com pedais, triciclos, bonecas com pés e mãos articulados, jogos de memória.
- Quatro anos- Roupas de fantasia, super-heróis, máscaras.
- Cinco anos- Miniaturas de figuras simples, soldados de chumbo, maquiagem, bolsas, bijuterias, móveis do tamanho da criança.
- Seis anos- Aviões, barcos e autoramas.
- Oito anos- Jogos de xadrez, damas, simulação e mistério.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do estudo e mesmo por ser tratar de uma pesquisa bibliográfica, o trabalho possibilita uma visão sobre a importância do brinquedo. Ele é o suporte de muitas brincadeiras, sendo assim, é importante permitir o manuseio de forma por orientação para que se aproveite o desenvolvimento por completo.

Desta forma, se faz importante a estimulação sem interferir. Cabe ao adulto mostrar as possibilidades de exploração, ativar a imaginação, intensificar o senso de companheirismo, propiciar um ambiente enriquecedor de construção, de estimulação motora e cognitiva. Assegurando assim a sobrevivência de sonhos.

O brinquedo ultrapassa etapas de aprendizagem e desenvolvimento que precisam ser valorizadas, sendo eles não estruturados ou fabricados. Se basearmos a maturidade mental, a criança irá apresentar desenvolvimento motor íntegro. Brincar é tão sério que responsáveis, pais e educadores precisam ter em mente e repensar a forma de apresentar, proporcionar e oferecer o brinquedo certo e a brincadeira correta.

É por meio da brincadeira que a criança assume diferentes papéis, socializar com o outro, conhecer o corpo e habilidades motoras, criar regras, solucionar seus problemas. E o brinquedo assume o papel de objeto motivacional, auxiliando a transpor o universo imaginário com o mundo real.

Sendo assim, o oferecimento do material precisa sempre ser analisado e garantido de qualidade para oportunizar e instigar o que a criança tem de melhor, a pureza do lúdico e imaginário.

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

ALMEIDA, Telma Teixeira de Oliveira. Jogos e brincadeiras no ensino infantil e fundamental. São Paulo, Cortez, 2006, Ed 2.

BENJAMIN, Walter. Reflexões sobre o brinquedo, a criança e a educação, SP, Ed. 34, 2002.

BOMTEMPO, Edda. Brinquedo e educação: na escola e no lar. Psicol. Esc. Educ, Campinas, 1999, vol 3, no 1, p 61- 69. ISSN.

BOMTEMPO, Edda. O direito de brincar. São Paulo, Scritta, 1998.

FRIEDMAN, Adriana. Brincar um direito- a evolução do brincar. In: O direito de brincar: A brinquedoteca. São Paulo, Scritta, 1998.

FRONZA, Dionízia Antonia. Memorial de Formação: A importância dos jogos, brinquedos e brincadeiras na educação infantil. Trabalho de conclusão de curso (graducação)- Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Programa Especial de formação de professores em exército da região Metropolitana de Campinas (PROESP). Campinas, SP:[s.n.], 2005.

KISHIMOTO, Tizuko Morchidda. Jogos, brinquedose brincadeiras do Brasil. Espac. blanco, Ser. indagaciones, Tandil , v. 24, n. 1, jun. 2014 . Disponible en <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-94852014000100007&lng=es&nrm=iso>. Acesso em 11 Nov. 2018

LIMA, Jaqueline da Silva. A importância do brincar e do brinquedo para crianças de três a quatro anos na educação infantil.

Pedagogia em Foco, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: https://pt.scribd.com/document/255464334/A-Importancia-Do-Brincar-e-Do-Brinquedo-Para-as-Criancas-de-Tres-a-Quatro-Anos-Na-Educacao-Infantil. Acesso em 17 Nov. 2018.

MEIRA, Ana Marta. Benjamin, os brinquedos e a infância contemporânea. Psicol. Soc., Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 74-87, Dec. 2003. Available from <http://www.scielo.br/scielo.ript=sci_3000200006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 16 Nov. 2018. http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822003000200006.

PIAGET, Jean. Seis estudos da psicologia. 24ª Ed. Rio de Janeiro: Florence,2002.

SOUZA, Lucinéia de. A importância dos pré- requisitos na educação infantil- o brincar e na música. TCC- Trabalho de conclusão de curso apresentado à Faculdade de Educação, Administração e Tecnologia de Ibiti- FEATI- curso de Pedagogia, Ibaiti, 2006.

AFETIVIDADE E APRENDIZAGEM: INTERFACES DO ENSINO

RESUMO: O objetivo deste trabalho foi investigar quais aspectos afetivos contribuem para o ensino - aprendizagem escola pública, e porque gostar de um professor pode levar o aluno a ter um desempenho melhor. Como base teórica para a análise de dados utilizei a Abordagem Centrada na Pessoa de Rogers (1977 e 2012) e sua transposição para a educação, complementei com os estudos de Krashen (1988), Duarte (19888 e 1996), Stevick (1982). O estudo apontou a importância do papel do professor como facilitador da aprendizagem do aluno, e aquele que deveria estar apto a compreender as necessidades e expectativas do aluno em relação ao seu aprendizado.

Palavras-chave: Afetividade; Relações Interpessoais; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho surgiu da necessidade de entender como a afetividade pode atuar no processo de ensino-aprendizagem de na escola pública. Todos sabem que fazemos melhor aquilo de que gostamos. O mesmo pode ser transposto para o contexto educacional: os alunos tendem a fazer, ou ao menos (tentar) entender aquelas disciplinas de que mais gostam.

No trabalho diário na escola pública, percebe-se, que muitas vezes, gostar ou não do professor pode influenciar a aprendizagem dos alunos. Da mesma forma, quando o professor não possui empatia com determinada classe, o ensino também fica comprometido.

Como professora da Rede Pública Estadual pude observar, experimentar e refletir sobre como a qualidade estabelecida na relação professor-aluno pode influenciar, positivamente ou negativamente, as situações de ensino-aprendizagem. Muitas vezes, é essa relação que influenciará a maneira como o aluno aprende e como o professor ensina.

Ao buscar autores que embasassem a pesquisa bibliografia percebe-se que o tema afetividade teve seu ponto alto na educação, com a transposição para esse contexto, da teoria Abordagem Centrado na Pessoa (ACP), do psicólogo Carl Ransom Rogers (1969).

Segundo essa teoria a educação pode liberar todo o potencial humano, se focarmos nossa atenção nas relações interpessoais. Para o autor o mais importante seria o relacionamento entre facilitador (o professor) e o aprendiz (aluno). Essa relação e seus desdobramentos serão analisados no presente trabalho.

A relação afetiva está prevista também em documentos oficiais, que também serviram de base bibliográfica para este trabalho, pois mencionam a importância das capacidades afetivas nas situações de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais:

(...) na formulação dos objetivos, além das disciplinas cognitivas, éticas, estéticas, motoras e de inserção de atuação social devem também ser levadas em conta as afetivas. Lembramos que a aprendizagem de um L.E é uma atividade emocional e não apenas intelectual. O aluno é um ser cognitivo, afetivo, emotivo e criativo. (BRASIL, 2000 p.36).

A função primordial do professor, de acordo com o exposto acima, seria entender o aluno como um todo, um ser completo que tem desejos, vontades e aspirações, assim como o próprio professor.

Partindo-se do exposto acima, utilizou-se a teoria de Krashen (1988) segundo a qual deve- se fornecer aos alunos o ambiente propício para que a aprendizagem ocorra de maneira efetiva. Dentre outros, o autor criou o conceito de filtro afetivo, que impediria os alunos de adquirirem uma linguagem de forma adequada de acordo com as emoções que estão envolvidas no momento da aprendizagem. Se as emoções envolvidas são negativas, o filtro afetivo estaria baixo

e impediria a aprendizagem. Por outro lado, se as emoções são positivas, o ambiente seria perfeito para as situações de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, é possível entender como alguns professores atuam positivamente em determinadas salas de aula, enquanto outros mantêm o filtro afetivo baixo. Nesse caso, seria interessante para manter o filtro afetivo em alta, proporcionar aos alunos aprendizagens que sejam significativas "significant learning" (Rogers apud Duarte 1996, p.32) que liberem todo o potencial do aluno. Para isso, o professor deve refletir, como pessoa, par mais experiente, sobre sua prática e como adaptar as situações de ensino-aprendizagem a esse propósito.

Além disso, o professor tem que ter em mente que trabalha em prol do aluno, tornar as relações humanas positivas bem como as relações interpessoais. Mas, nada disso funcionará se o professor não tiver a consciência reflexiva, tiver consciência de que a mudança nos alunos acontecerá a partir do momento em que estes perceberem, também, a mudança no professor.

Vivemos em um momento extremo na educação. Há conflitos políticos, conflitos pedagógicos, conflitos emocionais. Professores que discutem com alunos e estão perdidos. Alunos que, em situações extremas, agridem professores. Todos esses conflitos acabam por se encontrar em um único lugar: a sala de aula, e acabam prejudicando o andamento das situações de ensino-aprendizagem.

Priorizou-se o estudo de obras que tenham como foco a afetividade, as emoções e, que possam auxiliar nas situações expostas acima, e que se associem com o objetivo do trabalho. Além disso, procurou-se compreender que aspectos afetivos envolvem os alunos que estão na etapa final da educação básica.

Como dito anteriormente, a afetividade não é um tema novo. Muitos autores, dentre os quais podemos citar Rogers (1977 e 2012); Moskowitz (1978); Stevick (1982) e Duarte (1988 e 1996) abordam o assunto, mas, durante a pesquisa bibliográfica, percebi que muitos enfocam a afetividade nos anos iniciais da educação (diferentemente desta pesquisa) ou enfocam outros autores dentre os quais podemos citar Vygotsky (1991) e Wallon (1979). O escopo desse trabalho é a afetividade centrada na pessoa, ou seja, nos alunos, e como se relacionam na sala de aula da escola da Rede Pública Estadual.

O objetivo do presente trabalho seria entender as relações entre professor e aluno e a influência dessas relações sobre as emoções de cada um em sala de aula. Para isso, pretende-se traçar um panorama de como a afetividade pode auxiliar o professor em suas práticas em sala de aula.

Este trabalho está organizado da seguinte forma: conceitualização Psicologia Humanista, em seguida apresentamos a Abordagem Centrada na Pessoa de Carl Rogers e sua contribuição para a educação, em seguida explora-se a noção de Aprendizagem Significativa e a Afetividade e aprendizagem.

Nesse trabalho procurou-se fazer um resgate bibliográfico dos principais autores que abordam o tema da afetividade. Para isso, faremos uma breve revisão histórica sobre a psicologia humanista, seu principal expoente

Carl Ransom Rogers e os desdobramentos dessa abordagem na área da educação.

A PSICOLOGIA HUMANISTA

A Psicologia Humanista – surgiu como contraponto às ideias da corrente psicanalista e do behaviorismo. Sua intenção, no entanto, não era a de "revisá-las ou adaptá-las, mas dar uma nova contribuição à psicologia" (psiquehumanista. blogspot.com). A grande contribuição da psicologia humanista pode ser vista na ênfase dada ao ser humano em sua integralidade, ou seja, não avalia apenas o comportamento como o behaviorismo e nem apenas o passado, como a psicanálise. Pode ser analisada da seguinte forma:

(...) experiência consciente, na crença, na integralidade entre natureza e a conduta do ser humano, no livre-arbítrio, espontaneidade e poder de criação humana. Somente mediante a perspectiva da totalidade, que a consciência é entendida. Esta, por sua vez, deve ser submetida à temporalidade, impedindo-a de ficar estática e desmistificando a existência de uma realidade pura. Seu valor reside na relação que estabelece entre as realidades. Experienciar o tempo presente como uma totalidade que sinaliza a integração eu-mundo é fundamental para a libertação das exigências compulsivas do passado e futuro. (psiquehumanista.blogspot.com)

Brumfit (1982) salienta que alguns autores descrevem como a psicologia humanista emergiu de uma base filosófica do existencialismo. Em oposição à figura do especialista, na psicanálise e na terapia junguiana, nessa teoria o terapeuta e o paciente começam da sua igual necessidade para compartilhar a experiência no presente. "Explicação e compreensão são produtos do passado e dependem da perícia, no diagnóstico de causa e efeito, mas o contato pode ser adquirido através de um relacionamento imediato com o terapeuta sem barreiras criadas pela perícia". (BRUMFIT, 1982 p.13).

A partir disso, podemos de deduzir então que na psicologia humanista o papel de especialista/terapeuta não é supervalorizado, ou seja, o mais importante é a forma como se dá a relação terapeuta/paciente, ou como prefere Rogers: o cliente.

Ainda tratando de terminologia, Underhill (1990) afirma que os termos humanismo e humanista são usados das mais variadas formas e não somente no que concerne a psicologia. Há registros dessa terminologia na literatura, na pintura e, segundo o Dicionário Oxford de Inglês (1971) o termo serve também para caracterizar o que é humano em distinção ao que é animal. O autor então relaciona cinco componentes que são enfatizados pela teoria humanista:

(H1) sentimentos, inclui emoções pessoais e apreciação estética. Este aspecto do humanismo tende a rejeitar o que quer que seja que faz a pessoa sentir mal, ou o quer que proíba ou destrua a apreciação estética.

(H2) relações sociais, este lado do humanismo encoraja amizade e cooperação. E se opõe ao que tenta reduzi-las.

(H3) responsabilidade este aspecto aceita a necessidade de escrutínio público, criticismo, e correção e desaprova o que nega sua importância.

(H4) Intelecto, inclui conhecimento, razão

e compreensão. Este aspecto luta contra o que quer que interfira com o exercício livre da mente e suspeita de tudo o que não pode ser testado intelectualmente.

(H5) Autoatualização, A procura pela completa realização das mais profundas qualidades próprias. Este aspecto acredita que desde que a conformidade lida com a escravização, à procura da singularidade traz sobre a liberação. (UNDERHILL, 1990 p.23)

A teoria humanista, muito mais que os componentes elencados acima acreditam no poder de autoatualização de cada ser humano, ou seja, cada pessoa carrega dentro de si a capacidade de entender o que é melhor para si e, constantemente, atualizar-se.

Por tratar de algo tão subjetivo do ser humano, as relações interpessoais, a teoria recebeu críticas que giram em torno da sua falta de cientificidade, e do fato de não ajudar pessoas com distúrbios mais graves. Além disso, no que concerne a educação, alguns autores como Brumfit (1992) e Stevick (1992) citam o paradoxo humanista: a psicologia humanista e a educação estão empenhadas em proposições (a experiência humana não pode ser dividida e o homem é essencialmente um todo) que tornam difícil a discussão e descrição de tais proposições.

Essa crítica é particularmente importante quando se trata da educação na perspectiva da teoria humanista. “Um resultado dessas descrições do que fazer no ensino humanista pode ser facilmente convertida em um conjunto de instruções separadas e com isso perder sua integridade e inteireza”. (BRUMFIT, 1992, p.16)

Outra crítica é o fato de transpor um modelo como esse é aplicado à educação. “Há maior risco quando transferimos ideias das demandas médicas para as demandas não médicas” (Brumfit, 1992, p.13). Fica evidente que ao transpor a teoria humanista para a educação há que se levar em conta as peculiaridades inerentes ao contexto de ensino-aprendizagem, ou seja, como dito no parágrafo anterior, a educação por si só é fragmentada, seriada e, não poderia apropriar-se da teoria humanista pois não veria o aluno como um todo, já que a cada ano, a cada série, as necessidades seriam diferentes bem como os professores. Assim, não seria possível criar o vínculo professor (que na educação equivaleria ao terapeuta) aluno (equivalente ao paciente/cliente).

Partindo dos pressupostos da Psicologia Humanista, Rogers cria a teoria da Abordagem Centrada na Pessoa, que veremos no item a seguir.

ABORDAGEM CENTRADA NA PESSOA

Para falarmos da Abordagem Centrada na Pessoa temos que falar sobre Carl Rogers. Ambos estão intrinsecamente ligados de acordo com Rosenberg (1977) que afirma que teórico e teoria são indissociáveis, podendo-se dizer que a vida de Rogers foi a sua teoria.

Zimrig (2010) menciona que ele foi um dos mais eminentes psicólogos americanos de sua geração. Tinha uma concepção pouco comum da natureza humana, a partir da qual elaborou uma psicoterapia original. “Considerava que cada pessoa possui uma capacidade de autoatualizar, a qual, uma

vez liberada, lhe permitiria resolver seus problemas". (ZIMRIG 2010, p. 11)

A hipótese central de Rogers (2012, p. 38) seria a de que "os indivíduos possuem dentro de si vastos recursos para a auto compreensão e para a modificação de seus autoconceitos, de suas atitudes e seu comportamento autônomo". Ele acredita que o ser humano sempre agirá para o próprio bem, possuía uma visão muito otimista da vida e do homem como um todo.

A Abordagem Centrada na Pessoa – "denominação genérica adotada por Carl R. Rogers e colaboradores para englobar atividades desenvolvidas em diversos campos, entre os quais a prática da Terapia Centrada no Cliente" – (Cury, 1987: VI apud Duarte, 1996 p.11), expôs, em 1957, o essencial de suas ideias em matéria de psicoterapia em um artigo intitulado The Necessary And Sufficient Conditions Of Therapeutic Personality Change.

De acordo com Rogers (2012) a Abordagem Centrada na Pessoa baseia-se na confiança em todos os seres humanos e em todos os organismos. Essa confiança reside no fato de que todos os seres humanos têm uma tendência natural para o desenvolvimento. O autor utiliza a expressão "tendência realizadora" para nomear esse processo.

Segundo ele a vida é um processo ativo, e seja num ambiente favorável ou desfavorável, os organismos lutarão para a manutenção do crescimento e a reprodução da vida.

"As condições em que se desenvolveram essas pessoas têm sido tão desfavoráveis que suas vidas quase sempre parecem anormais, distorcidas, pouco humana. E, no entanto, pode-se confiar que a tendência realizadora está presente nessas pessoas" (ROGERS, 2012, p.41).

A tendência acima mencionada é a base da Abordagem Centrada na Pessoa. De acordo com essa tendência e utilizando as condições facilitadoras é possível proporcionar crescimento pessoal, motivar e chegar à autorrealização. O autor resume-a da seguinte maneira:

Os organismos estão sempre em busca de algo, sempre iniciando algo, sempre "prontos para alguma coisa". Há uma fonte central de energia no organismo humano. Essa fonte é uma função do sistema como um todo, e não de uma parte dele. A maneira mais simples de conceituá-la é como uma tendência à plenitude, à autorrealização, que abrange não só a manutenção, mas também o crescimento do organismo. (ROGERS, 2012 p. 44)

Assim, de acordo com o objetivo deste trabalho e citando Rogers (2012), se permitimos que as pessoas sejam – sejam elas clientes, estudantes, trabalhadores ou membros de um grupo – estamos descobrindo todas as potencialidades de que o organismo humano é capaz.

Para que o que foi exposto acima ocorra o autor elenca três condições de facilitação: a autenticidade, (também chamada de sinceridade ou congruência); a aceitação incondicional (também denominada interesse ou consideração), e a compreensão empática. Essas condições facilitadoras, que foram transpostas para a educação, serão

mais bem explicitadas no item seguinte, dedicado à educação.

Conforme acentua Rogers (apud ZIMRIG 2010, p.14): "Sentir o universo particular do cliente como se fosse o seu próprio universo sem, porém, jamais esquecer a restrição implicada no 'como se', e isto é a empatia, e ela parece indispensável à terapia". Convém sublinhar que, para Rogers, estas condições são ao mesmo tempo necessárias e suficientes, e aquilo que não é necessário deveria ser anotado.

Rosenberg em prefácio na obra de Rogers "A pessoa como centro" (1977) trata a questão das críticas em torno das abordagens do autor da seguinte maneira:

Nestas razões hipotéticas, mas que me parecem plausíveis, o denominador comum é o sentido de ameaça ao status quo, ao poder da ciência, ou à nossa própria acomodação. A alternativa de Rogers, para muitas pessoas, implica a ameaça de que algo deverá mudar em nós e em nossa forma de nos relacionarmos. (ROSENBERG, 1977 p.10).

Outros autores criticam também o fato de as emoções desempenharem papel importante, tanto para o humanismo quanto para a Abordagem Centrada na Pessoa.

As emoções desempenham um papel qualitativamente diferente daqueles, por exemplo, desempenhados pela percepção da forma, cor ou movimento? Então como devemos lidar com outras sensações? Ou devemos lidar com o lado emocional das coisas e ninguém além do professor deve pensar nelas? (STEVICK, 1982, p.9)

A bibliografia estudada aponta para a importância das emoções para a área educacional de uma forma geral. É esse o foco do próximo item do trabalho, no qual se propõe analisar os desdobramentos do ensino centrado no estudante e as emoções que permeiam as situações de ensino-aprendizagem.

CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM CENTRADA NA PESSOA PARA A EDUCAÇÃO

Em sua obra intitulada Client-Centered Therapy (1951), no capítulo dedicado ao "ensino centrado no estudante", Rogers estabeleceu um paralelo entre a evolução de sua concepção de ensino e suas ideias relativas à psicoterapia.

Os estudos sobre a afetividade relacionados com educação são relativamente novos. Um dos primeiros teóricos a estudá-la foi Carl Rogers ao transpor conceitos da psicologia humanista para o contexto educacional ao lançar em 1969 o livro "Freedom to Learn".

Seu método correspondia à ideia que ele tinha da natureza humana. Considerava como dito anteriormente, que cada pessoa possui a capacidade de se autoatualizar, a qual, uma vez liberada, lhe permitiria resolver seus problemas. O terapeuta, segundo ele, mais do que agir como um especialista que compreende o problema e decide sobre a maneira de resolvê-lo, deve liberar o potencial que o paciente possui para resolver, por si mesmo, seus problemas.

Esta é a mesma concepção de natureza humana que inspirou seus escritos sobre a educação, nos quais afirma que o aluno tem

motivações e entusiasmos que o professor deve liberar ou favorecer. Essa então poderia ser citada como uma das interfaces da afetividade: respeitar as motivações e aspirações do aluno, mesmo que elas não coincidam com as do professor.

Poderíamos citar como uma das inovações propostas por Rogers, isso nos anos 60, o fato de o foco da educação centrar-se especificamente no aluno, no que ele sente e almeja e, como fator mais inovador ainda para a época, o fato de ser o professor o propulsor de tais aspirações. Para isso o professor deveria possuir determinadas atitudes que facilitariam o aprendizado dos alunos.

De acordo com Rogers (2012) não pode haver aprendizagem significativa, se o aluno não trabalhar situações reais e que tenham valor para ele. Para isso o professor deve ser capaz de aceitar o aluno sem reservas e com verdadeira estima, ser capaz de compreender e compartilhar com sinceridade sentimentos de temor, expectativa e de desânimo que os alunos possam experimentar em seu primeiro contato com uma nova aprendizagem. Se o professor agir dessa maneira contribuirá para uma aprendizagem autêntica e verdadeira.

Acolher, aceitar e estimar são palavras que não fazem parte do cotidiano das escolas, em virtude de uma série de problemas que ocorrem no contexto educacional e que não são o foco deste trabalho. Mas o objetivo é mostrar que as palavras acima citadas podem transformar e revolucionar a educação de uma forma que as políticas educacionais não conseguiriam em longo prazo.

A partir da confiança de que o organismo humano (do professor e do aluno) em sua jornada para a "autodescoberta, autoestima e aprendizagem auto direcionada" (Rogers, 1969) pode atualizar-se e encontrar o melhor caminho para educar-se. Nossos alunos são organismos vivos e, portanto, podem evoluir. Muitos professores podem achar tais ideias utópicas ou não concordar com elas, mas a possibilidade para atingir a tão sonhada qualidade na educação seria o caminho: partir de algo que está dentro de cada professor e de cada aluno, ou seja, dentro de ser humano, enxergar que a mudança pode começar dentro de si mesmo e, pode irradiar para todos.

Todas as teorias que tem por tema afetividade e aprendizagem, (no caso deste trabalho ensino-aprendizagem) tem como foco o aluno, e o professor seria o meio pelo qual os fins de tais teorias seriam atingidos. Assim sendo, o professor deve refletir sobre essas teorias, o que traz em si que poderia utilizar afetivamente em sala de aula em prol do aluno e da melhoria do seu ambiente de trabalho: a sala de aula.

Mas, para que isso aconteça é preciso que o professor, dentro de sua área de atuação, conheça seu aluno. De acordo com Rogers (1969), mediante atitudes do próprio professor que possam "facilitar" o ensino-aprendizagem. Além das atitudes facilitadoras, ele definiu dez princípios que regem a aprendizagem centrada no estudante, que serão explicitados a seguir:

1. O ser humano possui aptidões naturais para aprender.
2. A aprendizagem autêntica supõe que o assunto seja percebido pelo estudante

como pertinente em relação aos seus objetivos. Esta aprendizagem se efetiva mais rapidamente quando o indivíduo busca uma finalidade precisa e quando ele julga os materiais didáticos que lhe são apresentados como capazes de lhe permitir atingi-la mais depressa.

3. A aprendizagem que implica uma modificação da própria organização pessoal – da percepção de si – representa uma ameaça e o aluno tende a resistir a ela.

4. A aprendizagem que constitui uma ameaça para alguém é mais facilmente adquirida e assimilada quando as ameaças externas são minimizadas.

5. Quando o sujeito se sente pouco ameaçado, a experiência pode ser percebida de maneira diferente e o processo de aprendizagem pode se efetivar.

6. A verdadeira aprendizagem ocorre em grande parte através da ação.

7. A aprendizagem é facilitada quando o aluno participa do processo.

8. A aprendizagem espontânea que envolve a personalidade do aluno em sua totalidade – sentimentos e intelecto imbricados – é a mais profunda e duradoura.

9. Independência, criatividade e autonomia são facilitadas quando a autocrítica e autoavaliação são privilegiadas em relação à avaliação feita por terceiros.

10. No mundo moderno, a aprendizagem mais importante do ponto de vista social é aquela que consiste em conhecer bem como ele funciona e que permite ao sujeito estar constantemente disposto a experimentar e a assimilar o processo de mudança. (ROGERS, 1969 p. 114)

Todos esses princípios chamados de capacidade organísmica de valoração, são características dos estudantes, "como algo que orienta seu comportamento na busca de experiências através das quais pode realizar sua capacidade de aprender", (DUARTE, 1988 p. 32).

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Além dos princípios acima mencionados, Rogers procurou definir o que significa uma aprendizagem significativa, item de extrema importância para a aprendizagem centrada no estudante. Mahoney define a aprendizagem significativa da seguinte forma:

(...) é envolvimento pessoal, a pessoa toda – sentimento e intelecto – está no evento da aprendizagem... é autoiniciada, mesmo quando o estímulo vem de fora, a sensação de descoberta, de alcançar algo, de compreender, vem de dentro do aluno... é pervagante, altera o comportamento, as atitudes, até mesmo a personalidade do aluno... é avaliada pelo aluno, ele sabe se está satisfazendo ou não sua necessidade, se caminha para o que quer aprender. O lócus da avaliação reside no próprio aluno. A sua essência é significativa. (MAHONEY, 1976, p. 42).

Levando-se em conta também as ideias de Rogers (1969) pode-se dizer que a aprendizagem significativa também engloba "o lógico e o intuitivo, o intelecto e os sentimentos, o conceito e a experiência, a ideia e o significado".

Para que esse tipo de aprendizagem aconteça é preciso rever algumas

concepções que são a base da educação atual. É preciso mudar e redefinir o que é, realmente, aprender. Rogers (1969) afirma que para que ocorra mudança é preciso deixar de lado apenas o lado cognitivo que, durante anos foi privilegiado em detrimento do lado afetivo. O resultado disso, segundo ele, é que o entusiasmo foi suprimido do ensino, apesar de não negar que quando o "verdadeiro aprender" ocorre não há como negar o entusiasmo proveniente.

A aprendizagem significativa seria uma forma de prover a educação de um caráter afetivo, que proporcionaria tanto para o aluno quanto para o professor o entusiasmo em aprender, em que ambos se transformariam a partir das situações de ensino/aprendizagem vivenciadas no cotidiano escolar. Nesse tipo de aprendizagem as relações interpessoais ganham destaque.

São as relações interpessoais e as emoções (a afetividade) nela envolvidas que farão com que o estudante modifique, se transforme e siga em frente em qualquer aprendizado durante sua vida. O aluno aprende a aprender, a educar-se, o que na concepção de Rogers (1977, p.110) "o único homem que se educa é aquele que aprendeu a aprender; que aprendeu como se adaptar e mudar: que se capacitou de que nenhum conhecimento é seguro, que somente o processo de buscar conhecimento oferece uma base de segurança".

Essa forma de aprender só pode ser alcançada se houver da parte do professor certas atitudes mencionadas anteriormente e que serão esmiuçadas no próximo item.

A AUTENTICIDADE DO FACILITADOR DA APRENDIZAGEM

Essa talvez seja a atitude mais difícil para os professores. Como ser real, como ser autêntico para os alunos, e nas situações de sala de aula. Para que essa atitude aconteça em é preciso que essa seja uma característica da própria pessoa, para que ela possa ser dessa maneira com os alunos.

De acordo com Zimrig (2010, p. 51) não posso ser real com outra pessoa porque não sei o que é real para ele. Só posso dizer se quiser ser verdadeiramente honesto, o que vai por mim.

A autenticidade (ou congruência) foi transposta do trabalho de Rogers na terapia para a área da Educação. Ela seria uma condição básica nas situações de aprendizagem e ser um professor real, seria recompensador. No entanto, é um risco para o facilitador tornar-se transparente, e ao mesmo tempo, mais previsível e vulnerável.

O professor/facilitador deve então abandonar as máscaras e mostrar que os sentimentos que está vivenciando com o aluno estão disponíveis para ele, disponíveis para sua consciência e que ele é capaz de comunicá-los se for apropriado. No trabalho cotidiano de sala de aula a autenticidade pode ser uma ferramenta muito eficaz para se evitar confrontos, já que o professor "realmente" se mostraria para o aluno. Este por sua vez enxergaria o professor como alguém próximo, uma pessoa como ele, que também não gosta de determinadas situações em sala de aula. Dessa forma, professor

e aluno poderiam esclarecer sentimentos que, muitas vezes atrapalham as aulas, e passariam para o ensino/aprendizagem que seria o objetivo.

Essa não é uma situação fácil para nenhum professor, ou mesmo para as pessoas de uma forma geral, já que mostrar sentimentos não é fácil em nenhuma esfera de trabalho, porém de acordo com Rogers "é fundamental para a pessoa que deseja tornar-se um indivíduo revolucionário, um facilitador da aprendizagem". (ZIMRIG 2010, p.47).

Rogers nos chama atenção para o seguinte ponto:

Mas se não me sinto empático, se, em dado momento, não tenho apreço, nem receptividade ou estima pelos meus alunos! Que ocorrerá? Respondo que a autenticidade é a mais importante das atitudes que mencionei e não foi por acaso que comecei minha exposição por esta atitude. Assim, se alguém tem escassa compreensão do mundo interior do aluno, não gosta dele ou do seu comportamento, é quase certamente mais construtivo ser real do que ser pseudoempático ou do que exibir uma máscara de quem se interessa por ele. Mas isso não é tão simples quanto parece. Ser autêntico, ou honesto, ou congruente, ou real, significa ser dessa maneira em relação a si próprio (ROGERS 1977, p. 178).

A autenticidade é um ponto de extrema controvérsia, ela envolve ao mesmo tempo a empatia e a personalidade do professor. De acordo com Rogers essa característica deve fazer parte do professor, como pessoa, ele deve sentir-se empático e autêntico, os alunos devem "sentir" essas características no professor. Os professores, geralmente, têm relutância em se mostrar para os alunos. Pensam que com isso perderão o respeito, que os alunos se aproveitarão de sua "fraqueza", preferindo então usar uma máscara (como já dissemos anteriormente) ou não ser "autênticos", mantendo uma distância respeitável dos alunos.

Em situação de sala de aula é preciso negociar, para que as situações de ensino-aprendizagem efetivamente aconteçam, mas isso só acontecera se o professor/facilitador, como dito anteriormente, já possuir determinadas atitudes.

EMPATIA

Podemos perceber que as atitudes facilitadoras se complementam: se sou autêntico consigo manter uma relação interpessoal com meus alunos e trazê-los para o meu lado, qual seja: aprendizagem significativa. Mas, além dessa atitude facilitadora, outra também traz benefícios para as situações de ensino/aprendizagem: a empatia.

Ser uma pessoa real é algo difícil de imaginar em situação de sala, imagine colocar-se no lugar do outro, ou seja, do aluno. Essa é a função primordial da empatia "quando o professor tem a capacidade de compreender internamente as reações do estudante" (ROGERS, 2012 p. 42).

Mais uma vez está nas mãos do professor facilitar a aprendizagem, dessa vez colocando-se no lugar do aluno, entender os sentimentos que demonstra ou verbaliza, e, tentar agir de modo não avaliativo.

Essa seria uma das consequências da compreensão empática: o seu caráter não avaliativo. O aluno deve perceber que não será continuamente avaliado "passa a supor que talvez não devesse julgar com tanta severidade os outros... e a si mesmo, aumentando, em consequência disso, sua autoaceitação" (DUARTE 1996, p. 34).

Além do caráter não avaliativo, ser empático tem outra consequência: a percepção do indivíduo em relação a si mesmo ao se perceber como membro da raça humana adquire o sentido de identidade, estreita suas relações interpessoais e passa a sentir-se mais valorizado.

Quando o professor é capaz de enxergar a situação de sala de aula pelo olhar do aluno, a reação deste obedece ao padrão que se exprimiria assim: "Finalmente alguém compreende como é que é e parece estar do meu lado, sem querer analisar-me ou julgar-me. Agora, posso desabrochar crescer e aprender" (ROGERS, 1985 p. 132 apud DUARTE, 1996 p. 35).

Dessa forma o aluno pode desenvolver todo o seu potencial nas situações significativas de aprendizagem que o professor/facilitador proporcionará a partir dessas atitudes facilitadoras, que se completaram com o conhecimento da Consideração Positiva Incondicional.

CONSIDERAÇÃO POSITIVA INCONDICIONAL

Essa atitude facilitadora da aprendizagem é a consideração do outro como ele é, em sua plenitude, como ele se sente no momento, é o respeito natural pela pessoa do cliente e por sua capacidade de atualização (DUARTE, 1996).

No caso da educação e, em se tratando da aprendizagem significativa temos as figuras do professor e do aluno em seus papéis em sala de aula e, como o próprio nome diz e de acordo com a concepção de Rogers, a condição positiva incondicional é uma atitude facilitadora em que o professor deve aceitar o aluno de maneira incondicional. O que é realmente difícil ao lidar com sentimentos conflitantes nas situações de ensino/aprendizagem.

Rogers (2012 p. 96) usou diversos termos para definir a Consideração Positiva Incondicional, que considerava como "condição – é um pré-requisito proposto para a mudança construtiva da personalidade ou para a aprendizagem significativa".

Nada mais difícil em situação de sala de aula, em que conflitos aparecem a todo o momento, e nem sempre o professor tem o discernimento de separar-se, distanciar-se dessas situações e acaba por julgar e avaliar todas as situações por aquelas em que houve o conflito ou sentimentos negativos.

Segundo Duarte (1996 p. 31) a consideração positiva, "ajuda a substituir o clima autoritário em sala a de aula por um clima de confiança, de segurança e menos ameaçador ao aluno". Mas é preciso deixar claro que mesmo assim a autoridade do professor prevalece.

Para que o professor não volte ao autoritarismo deve sempre ter em mente a sua autenticidade, "assim, ele entra em contato com seus próprios sentimentos,

não mascara a dificuldade em alcançar a positividade e a incondicionalidade da sua consideração" (DUARTE, 1996 p. 32).

Um professor assim aceita a apatia ocasional de um aluno, suas inclinações repentinas por explorar as zonas marginais do conhecimento em vez dos esforços que são necessários para atingir objetivos importantes, valoriza o ser humano imperfeito, mas rico de sentimentos e de potencialidade. Isto é a tradução operacional de sua confiança e fé nas capacidades do organismo humano. (Rogers 1983, apud Zimrig 2010 p. 18).

Depois do que foi exposto no que concerne às atitudes facilitadoras da aprendizagem e da visão de Rogers sobre a educação e aprendizagem significativa, é possível perceber que grande parte das mudanças na área da educação está focada no professor. É ele que deve refletir como as atitudes acima pode desenvolver o potencial dos alunos, além de ajudar no desenvolvimento de suas aulas.

Afinal de contas, a teoria de Rogers (1986) só confirma o que já é sabido dos professores (mesmo que muitos se recusem a perceber) o foco do trabalho é o aluno, é em prol dele que devemos concentrar os nossos esforços. Se fizermos isso, consequentemente, nosso trabalho será mais prazeroso, de certa maneira, mais fácil.

Os sentimentos – positivos, negativos, confusos – tornam-se parte da experiência de sala de aula. A afetividade pode ajudar a aprendizagem a transformar-se em vida. "O estudante acha-se a caminho, às vezes excitadamente, às vezes relutantemente, de tornar-se um ser em mudança, de aprender". (ROGERS, 1986 apud ZIMRIG 2010 p. 55).

Até aqui se procurou tratar das contribuições de Rogers para a educação, agora nos deteremos na questão da afetividade no humanismo e no ensino de língua inglesa mais especificamente.

AFETIVIDADE E APRENDIZAGEM: INTERFACES DO ENSINO

Como vimos anteriormente a psicologia humanista vê a pessoa em sua totalidade, o humano em toda sua potencialidade. Dessa teoria Rogers criou sua Abordagem Centrada na Pessoa e, também uma teoria análoga em educação na qual o foco seria o estudante, suas potencialidades, seus sentimentos e emoções.

No ensino público de uma forma geral, no qual há sempre o debate acerca de novas metodologias e abordagens que podem ser usadas para melhorar o desempenho dos alunos ou para desenvolver o gosto pela aprendizagem, a questão da afetividade configura-se como item de extrema importância, já que pode fazer que os alunos "venham" para o lado do professor.

Entre o final dos anos 60 e os anos 80, em reação debate infindável e inconclusivo sobre métodos e técnicas de ensino e a ênfase tecnicista do período anterior, a temática da afetividade é vista sem relação a dois aspectos: ao papel central desempenhado pelo aprendiz na aprendizagem e às características individuais e pessoais desse aprendiz que podem interferir ou contribuir para o processo. (CASTRO, 2007, p. 191)

Aqui, creio que se deve abrir um parêntese: se o que foi exposto acima faz parte do universo das escolas particulares na escola pública a questão do componente afetivo ou da afetividade é ainda mais importante. Muitas vezes é o único trunfo que o professor tem para que o aluno participe eficazmente das aulas.

Nas aulas o professor deve se ver como facilitador da aprendizagem e, se possível utilizar-se das atitudes facilitadoras da aprendizagem: autenticidade, empatia e consideração positiva. Além disso, deve ter em mente que "... sucesso depende menos de materiais, técnicas e análise linguística, e mais sobre o que se passa dentro e entre as pessoas na sala de aula." (STEVICK, 1980 p. 4 apud DUARTE 1988).

Sendo assim, de nada adianta o professor ter à disposição uma gama infinita de materiais e toda formação acadêmica se não conseguir um ambiente facilitador e acolher para o aluno e isso depende em grande parte do professor. É o que se percebe no argumento de Brumfit (1982) se a metodologia for baseada na afetividade a organização da sala de aula deve ser suficientemente livre para habilitar os estudantes para fazer suas próprias iniciativas em seus próprios termos em quaisquer disciplinas relacionadas com seus sentimentos. Se desejarem falar sobre política ou sobre questões pessoais, devem se sentir livre para comunicar isso e negociar os termos com o professor sobre como farão isso.

O autor ainda cita alguns contextos educacionais em que o ensino afetivo pode se desenvolver são eles:

- Aqueles em que os alunos estão em contato com os funcionários por um longo período e tem tempo para construir um relacionamento genuíno;
- Aqueles em que o professor realiza suas próprias tarefas eficientemente, mas com a consideração consistente pelos sentimentos e necessidades variáveis dos estudantes;
- Aquele em que os profissionais da educação são confiantes nas habilidades dos estudantes;
- Aqueles em que os estudantes são confiantes que os profissionais da educação entendem exatamente o porquê eles estão fazendo o que estão fazendo;
- Aqueles em que os funcionários visivelmente respeitam um ao outro e trabalham juntos como um time. (BRUMFIT, 1982, p.15).

Se formos comparar as proposições de Brumfit (1982) ao que, verdadeiramente, vemos nas escolas públicas perceberemos a distância que o ensino na escola pública ainda terá que percorrer para que seus alunos ao menos cheguem a um nível em que realmente aprenda a aprender.

De acordo com Duarte (2003), é necessário oferecer ao aluno uma gama de opções para que ele escolha o que e como estudar. Além de oferecer ao aluno a oportunidade de refletir sobre o próprio processo de aprendizagem, isso contribui, consequentemente para que ele se conscientize sobre o que quer ou não estudar.

A questão do componente afetivo envolve além das questões ligadas a individualidade do aluno, a questão do controle exercido

pelo professor. Stevick (1992) acredita ser legitimo o controle do professor. É o professor quem estabelece o clima da sala de aula; ele estrutura as atividades, os objetivos, e a divisão do tempo e pronúncia. Entretanto, para que não interfira nas atitudes facilitadoras da aprendizagem o professor deve ter a consciência de que não pode ser o detentor do poder.

Nesse momento seria interessante mencionar a Hipótese do Filtro Afetivo, que também depende da maneira como o professor conduz a afetividade em sala de aula. De acordo com Krashen (1988) se o aluno está ansioso, ou tem baixa autoestima, ou não se considera parte do grupo, ele poderá entender o input (a informação dada) mas não aprenderá efetivamente, ou seja, o filtro afetivo o manterá fora. Isso explicaria porque, numa mesma aula, com as mesmas informações, as mesmas explicações e alguns progridem enquanto outros não.

Segundo o autor as variáveis afetivas que interferem no sucesso podem ser divididas em três categorias:

- Motivação: quanto maior a motivação, melhor o desempenho;
- Autoconfiança: quanto maior a autoconfiança e a autoimagem, melhor o desempenho;
- Ansiedade: quando menor a ansiedade, maior a tendência que a aquisição se estabeleça. (KRASHEN 1985 p. 31)

É necessário então que o professor, em situação de sala de aula, mantenha o filtro afetivo baixo, para que a interação em sala de aula aconteça e, o desempenho do aluno melhore.

Assim, Moskowitz sugere para o processo de ensino-aprendizagem, a combinação do "conteúdo" a ser aprendido com os "sentimentos, emoções e vidas", dos alunos "A educação humanística está preocupada com a educação da pessoa como um todo – as dimensões intelectuais e emocionais". (MOSKOWITZ, 1978 p.11).

Stevick (1982) elenca cinco passos para o professor que envolve sua postura frente ao aluno e à aprendizagem:

- Levantar as necessidades dos alunos e adequá-las aos objetivos do curso
- Avaliar o que propicia segurança ao aluno e bem-estar ao aluno em relativamente à atitude do professor em relação a ele.
- Deixar claro para o aluno o que é esperado dele.
- Questionar o papel do professor no que se refere a sua infalibilidade, poder e necessidade de gratidão.
- Conhecer cada um de seus alunos, suas formas de aprender e suas necessidades individuais. (STEVICK, 1982 p.15)

O humanismo enfatiza o aprendizado da pessoa como um todo o afetivo e o cognitivo, enfatiza a centralidade no aluno, não no conteúdo e não no professor, mas, é preciso ter em mente que essa centralidade depende de mudanças, muitas delas, na personalidade do professor, na maneira como ele enxerga o aluno.

É preciso, também, ter em mente que é necessário um nível de autonomia e responsabilidade e criatividade que os alunos ainda não estão preparados para assumir. Rogers (2012) menciona que no início oferecer autonomia aos alunos

pode ser assustador para o aluno. Apesar de reivindicarem eles ficam desnorteados quando a obtém, não estão preparados para arcar com as consequências de suas decisões e não conseguem lidar com a incerteza das escolhas que fizeram.

Fica claro que afetividade desempenha papel importante na sala de aula, todo o trabalho do professor deve ser o de minimizar sentimentos negativos em sala de aula, sem com isso minimizar a autoridade do professor. É despertar no aluno a vontade de aprender sem que com isso o professor perca de vista o conteúdo a ser trabalhado.

E, apesar deste trabalho ser sobre a afetividade e como ela é importante nas situações de ensino-aprendizagem, procuramos mostrar a forma como o professor pode atingir os alunos se modificar suas próprias emoções, trabalhar sua própria afetividade. É importante mencionar Duarte (2010), o cotidiano da sala de aula tem seu funcionamento próprio e, nesse universo, o professor com suas verdades e sentimentos, pode propor um modo mais humanizado de ensinar e aprender e apresenta-se como pessoa coerente com seus valores, aberta a riscos e descobertas.

A Abordagem Centrada na Pessoa e a afetividade, juntas podem trabalhar positivamente no ensino-aprendizagem em sala de aula, mas, antes de qualquer coisa, é preciso reconhecer que elas não podem garantir mudanças nas relações entre professor e aluno, quando há elementos do cotidiano da escola, da sociedade e da família que escapam da ação do professor e das relações em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No cotidiano de sala de aula e, nas situações de ensino-aprendizagem, vários fatores acabavam por atrapalhar que não cabem ser expostos aqui, mas o fato do aluno gostar de determinada disciplina ou de determinado professor poderia levar a aula a fluir.

Todos esses sentimentos ou falta deles acabavam por tornar as aulas difíceis, pois tinha que fazer, a cada início de ano, um trabalho de “conquista” dos alunos. E, todos esses elementos serviram de motivação para este trabalho e deram origem às perguntas que procurei responder ao longo deste trabalho, são elas:

1- Quais aspectos afetivos contribuem para o ensino-aprendizagem de língua inglesa na escola pública?

2- Por que gostar de um professor faz com que o aluno tenha um desempenho melhor?

Com base na Abordagem Centrada na Pessoa, teoria de Carl Rogers utilizada na terapia psicológica e que, posteriormente foi transposta para a educação procurei responder aos questionamentos que tanto me incomodavam. No decorrer do levantamento do referencial teórico pude observar que essa abordagem veio ao encontro do que acreditava em educação: a capacidade de acreditar que todos os alunos podem aprender e que o professor deve ser o facilitador da aprendizagem dos alunos.

Além disso, as relações interpessoais têm papel fundamental nas situações de ensino aprendizagem. Em se tratando desse item,

duas situações são possíveis, ou os alunos ignoram os professores ou são ignorados por ele, ou seja, não há, na realidade, um relacionamento interpessoal.

Nos dois casos o professor é o elemento principal na promoção desse relacionamento em sala de aula. Ele deve reconhecer-se como tal e trazer o aluno para o centro de sua aula, seu trabalho deve ser em prol do aluno.

Voltando ao meu questionamento inicial de compreender se gostar de um professor faz com que o aluno tenha um desempenho melhor, podemos dizer que sim, pois o aluno tem a percepção de que o professor o reconhece, o respeita, tem empatia, ou como Rogers (1977) explicita "tem uma consideração positiva" sobre o aluno.

Não quero dizer com isso que a afetividade é a resposta para todos os problemas que professores enfrentam diariamente. Nem estou falando, também, de afetividade física como beijar e abraçar o aluno. É algo mais profundo, que abarca como já disse anteriormente, o respeito, a consideração que devemos ter com todos.

A afetividade pode ser um elemento a mais para que os alunos alcancem o sucesso na sua aprendizagem e a qualidade tão sonhada que tanto queremos e que é o objetivo de investimentos em educação.

A pesquisa mostrou então que os aspectos afetivos têm um papel primordial no cotidiano escolar e a forma como o professor age interfere diretamente no desempenho dos alunos e na sua relação com o conhecimento.

CLAUDIA MARIA DA SILVA

Graduação em Licenciatura Plena para Professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental I pela Universidade de São Paulo (2005); Professora de Ensino Fundamental I e Educação Infantil - Antônio Carlos de Andrade e Silva.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Estrangeira. V.2. Brasília: MEC/SEF, 2000.

BRUMFIT, Christopher. Some Humanistic Doubts About Humanistic Language Teaching. In: STEVICK, Earl. Humanism in ELT documents – Humanistic Approaches: an empirical view – 113. The British Council, 1982.

CASTRO, Solange Teresinha Ricardo de. O Desenvolvimento do Componente Afetivo da Aprendizagem de Língua Estrangeira em Cursos de Letras: Fator Crucial para a Formação do Professor. In: SILVA, Elizabeth Ramos da UYENO, Elzira Yoko, ABUD, Maria José Milharezi. Cognição, Afetividade e Linguagem. Taubaté-SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2007.

DUARTE, Vera Cabrera. Aprendendo a Aprender. Experienciar, refletir e transformar: um processo sem fim. Dissertação de Doutorado, PUC/SP, 1996.

DUARTE, Vera Cabrera. As relações interpessoais em sala de aula, num curso de inglês na universidade – o desempenho do aluno numa situação de medo. Dissertação de Mestrado, PUC/SP, 1988.

KRASHEN, Stephen D. Second Language Acquisition and Second Language Learning. Prentice-Hall International, 1988.

MASLOW, Abraham. Introdução à Psicologia do Ser. Disponível em: <www. psique humanista.blogspot.com.br.> Acesso em 26/09/2018.

MOSKOWITZ, Gertrude. Caring and Sharing in the foreign language class. Newbury House Publishers, Inc: 1978.

ROGERS, Carl Ransom. ROSENBERG, Rachel L. A pessoa como centro. São Paulo: E.P.U. Ed. Da Universidade de São Paulo, 1977.

_____, Carl Ransom. Liberdade para aprender em nossa década (tradução de José Octávio de Aguiar Abreu) 2ª. Ed. porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

_____, Carl Ransom. Um jeito de ser. São Paulo: E.P.U. 2012.

SCHÜTZ, Ricardo. Stephen Krashen's theory of second language acquisition. In: www.sk.com.br.Acesso em 26/09/2018.

STEVICK, Earl. Humanism in language teaching: a critical perspective. Oxford University Press, 1990.

ZIMRIG, Fred. Carl Rogers. Recife: Fundação Joaquim Nabuco. Editora Massangana, 2010.

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO REGULAR: O LÚDICO E O DESENVOLVIMENTO DO AUTISTA

RESUMO: O presente artigo aborda e ressalta a importância da educação lúdica para estimular o desenvolvimento dos alunos com autismo, tratando os desafios encontrados na inclusão do sujeito com autismo no ensino regular. Quando se utiliza jogos, brincadeiras, regras e brinquedos como recurso didático, contribui-se significativamente com a aprendizagem das crianças, incluindo as diversidades dos alunos, além de proporcionar a socialização e desenvolvimento das crianças diagnosticadas com autismo. Por meio da realização da pesquisa bibliográfica, identificou-se o autismo como um transtorno global do desenvolvimento, situação que compromete e interfere na capacidade de comunicação, imaginação e socialização das crianças. Apesar de ser uma área em desenvolvimento, com relação às pesquisas, o autismo ainda não tem cura, mas propõe tratamentos e terapias, realizadas com a finalidade de minimizar as dificuldades dos sujeitos, intencionando uma qualidade de vida melhor, alcançada quando existe um trabalho lúdico de aprendizagem, direcionando as crianças ao desenvolvimento da espontaneidade e percepção de suas habilidades.

Palavras-chave: Autismo; Educação Inclusiva; Desafios; Lúdico.

INTRODUÇÃO

Apesar das atuais discussões na área da educação estar direcionada à preocupação com a inclusão de alunos, respeitando as diversidades e limitações, ainda é grande o número de instituições de ensino que não apresentam organização no atendimento às necessidades educacionais especiais. As escolas buscam a inclusão das crianças com deficiências, síndrome e dificuldades, mas ainda existe um despreparo para atender as particularidades dos alunos, como no caso das crianças autistas.

A necessidade deste trabalho surgiu com as discussões que relacionam os desafios da inclusão do autista no ensino regular, destacando a importância do lúdico para o desenvolvimento e aprendizagem, já que a ludicidade representa um meio facilitador para o desenvolvimento afetivo, cognitivo e psicomotor dos alunos, contribuindo com a aprendizagem das crianças com autismo.

Deste modo, a importância deste trabalho justifica-se pelos apontamentos realizados acerca da necessidade de uma educação adequada às crianças, evidenciando os desafios da inclusão, considerando a ludicidade como um processo metodológico fundamental na aprendizagem, a fim de contribuir com o desenvolvimento dos autistas. Por meio do trabalho com o lúdico, o professor permite uma aprendizagem prazerosa dos aspectos mentais, físicos, sociais e emocionais dos sujeitos.

Este artigo tem como principal objetivo identificar os desafios da educação inclusiva, considerando a prática lúdica como meio facilitador da aprendizagem e desenvolvimento da criança com autismo. Dentre os objetivos específicos, destacam-se: ressaltar a importância do brincar na aprendizagem e desenvolvimento discente, proporcionando a aquisição e aprimoramento das capacidades mentais e corporais; ressaltar a necessidade do trabalho lúdico para o estímulo da imaginação, da autoestima, da cooperação com os colegas; relacionar a prática lúdica a interação e socialização, estabelecendo regras que proporcionam o respeito às diversidades nas relações sociais com os demais sujeitos.

Para tanto, a metodologia utilizada para a realização do trabalho foi à pesquisa bibliográfica, buscando em livros impressos, artigos e revistas publicadas em domínios públicos confiáveis, os estudos realizados que contemplassem os objetivos acerca da temática escolhida. Deste modo, os principais teóricos que contribuíram para a fundamentação deste artigo foram: Facion (2009), Cunha (2007), Santos (2008), Kishimoto (2008) e Gauderer (2007).

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Apesar de a sociedade atual reconhecer as diferenças, ainda existem muitas pessoas que escondem suas limitações a fim de evitar conflitos e sofrimentos. Portanto, as pessoas com características consideradas diferenciadas, como a capacidade intelectual, física, cultural, social, entre outros padrões sofrem ao frequentarem salas de aula estruturadas com modelos tradicionais de ensino que mantém uma educação

padronizada em perfeições e aspectos, historicamente preservados e defendidos como normais para a convivência social (MILLS, 2002).

Um sistema de ensino que garante a inclusão deve vetar a utilização de qualquer prática discriminatória, garantindo a igualdade de oportunidades para todos, já que a discriminação ocorre a partir de condutas que negam ou restringem o direito de uma pessoa, considerada diferente, ao acesso às oportunidades que são legalmente asseguradas a todos os cidadãos, independente de suas limitações ou escolhas (FACION, 2009).

Na inclusão, as pessoas são inseridas de forma incondicional, considerando a totalidade dos indivíduos. Já na integração, as pessoas são inseridas de maneira parcial e condicional, ou seja, no primeiro caso não é necessário preparar a pessoa com deficiência para frequentar escolas regulares com os outros alunos, diferente da integração que mantém o aluno em escolas especiais a fim de prepara-lo para lidar com as crianças da escola regular. Incluir significa mudar, de modo a beneficiar todas as pessoas. Portanto, integrar visa mudanças somente às pessoas com deficiência e de maneira superficial (MOSQUEIRA, 2003).

Um sistema educacional inclusivo ultrapassa as reflexões e práticas existentes nas escolas, buscando mudanças efetivas em conceitos, políticas e parâmetros pedagógicos, que estejam de acordo com o direito de todos à educação.

A inclusão é um processo de aperfeiçoar a educação de modo que todos os alunos sejam beneficiados, tendo ou não deficiências, dependendo da vontade e disponibilidade do quadro gestor, dos professores e do próprio sistema educacional de modo a enfrentar as inovações e adotar a inclusão (FACION, 2009).

A inclusão não se limita ao direito de acesso do deficiente em escolas regulares de ensino, estendendo-se a conquista pelo respeito mútuo e pelas adaptações físicas, materiais e profissionais de modo que promovam uma aprendizagem satisfatória e significativa também para as pessoas com deficiência, uma vez que são cidadãos com limitações e não anormalidades (MILLS, 2002).

Ainda são muitos os desafios da inclusão no ambiente escolar, cabendo evidências ao suporte, nas políticas e na aplicação da legislação que asseguram a educação inclusiva, tanto referente à infraestrutura precária, quanto ao oferecimento de cursos de especialização que formem profissionais qualificados para trabalhar com o aluno, respeitando suas limitações e explorando suas habilidades e potencialidades (MOSQUEIRA, 2003)

O AUTISMO

No ano de 1911 surgiu o termo autismo, criado pelo psiquiatra Paul Eugen Bleuler, utilizado para referenciar os casos de esquizofrenia que caracterizavam uma postura mais retraída dos sujeitos. O transtorno conhecido atualmente, registrou-se pela primeira vez em 1943, pelo médico Leo Kanner, após a conclusão de seus estudos sobre um grupo de crianças, classificadas

como lesadas, em virtude da apresentação de características incomuns no modo de agir socialmente e relacionar-se com pessoas em diferentes ambientes, mesmo em casa e na escola (GAUDERER, 2003).

A partir da iniciação do médico Leo Kanner, os estudos voltados às deficiências e necessidades especiais adquiriram mais espaço, objetivando encontrar informações apropriadas para justificar e auxiliar as pessoas com os diferentes distúrbios que afetam o desenvolvimento humano (GAUDERER, 2003).

No caso do autismo, apesar do número elevado de trabalhos e pesquisas realizados na área, não há nada que comprove as causas do distúrbio de maneira cientifica, remetendo a muitas dúvidas. Deste modo, faz-se necessário entender os sintomas que caracterizam uma criança autista, como a identificação de que o distúrbio ocorre com maior frequência entre os meninos, em relação às meninas (FONSECA, 2009).

Os estudos indicam que o autismo apresenta três características comuns, quando identificados nos sujeitos: a comunicação, a socialização e a imaginação. Na qualificação da comunicação, existe uma dificuldade significativa na verbalização e não-verbalização, com a criança apresentando ausência de gestos, expressões faciais e linguagem corporal, ocorrendo situações de repetição frequente das mesmas palavras e frases (GAUDERER, 2007).

Em relação aos aspectos de socialização, o autista apresenta diagnósticos falsos, já que em alguns casos, existe a manifestação de afeto da criança, mas caracterizam apenas uma repetição de gesto, sem um envolvimento emocional. Na imaginação, as crianças com autismo apresentam dificuldades para aceitação de mudanças, considerando a repetição intensa nas brincadeiras, como analisar por muito tempo as características de um brinquedo, por exemplo (GAUDERER, 2007).

Outro fator importante é a fixação por objetos e cenários específicos do autista, levando a criança a fechar-se em um mundo próprio, afetando as rotinas e desenvolvimento do sujeito, direcionando ao déficit cognitivo, bloqueando as expressões de emoções e sentimentos da criança, além da baixa autoestima, surtos, ausência de empatia e dificuldade de organização (BOSA, 2002).

Em virtude da dificuldade em identificar as causas e da variação das características do autismo, este distúrbio não tem cura, mas o tratamento aborda a importância da flexibilidade para escolha de métodos que proporcionem redução aos problemas da criança. Durante o processo, ocorrem retrocessos e avanços espontâneos, cabendo ajuda terapêutica às crianças, além de apoio da família e da escola (GAUDERER, 2003).

CARACTERÍSTICAS E ESPECTRO DOS AUTISTAS

A principal definição do autismo caracteriza-o como um transtorno invasivo do conhecimento, afetando a evolução do sujeito, manifestando-se antes dos três anos de idade, comprometendo os aspectos

humanos fundamentais da comunicação, socialização e imaginação, o que proporciona uma identificação comum aos autistas (MARQUES, 2000).

Nas afirmações de Marques (2000), o autismo não se inicia em um grau leve, aumentando até atingir uma severidade, como no caso de retardamento mental. Muitas situações associam o autista ao sujeito com problemas mentais, que considera as gravidades do retardo, mas esta realidade não está associada à caracterização do autismo.

As crianças autistas com retardo mental representam apenas um terço, identificadas pelas crises de convulsão, manifestadas entre os 11 e 14 anos de idades, além da hiperatividade ou inercia, simbolizando um desequilíbrio emocional intenso. Casos de irritabilidade também são comuns, ocorrendo em razão da dificuldade de expressar sentimentos e seguir rotinas sociais, o que pode desencadear fobias e medos (NEGRINE E MACHADO, 2004).

Atualmente, o autismo está associado a diferentes tipos de síndromes, variando quanto aos sintomas, o que explica a determinação de que o autismo caracteriza-se como espectro de transtorno. Alguns casos são caracterizados apenas como autismo, mas outras situações englobam diferentes distúrbios na formação do sujeito. Além disso, existem síndromes que identificam o autismo de maneira genética, diagnosticando a criança de acordo com suas características mais similares ao espectro (MARQUES, 2000).

O LÚDICO NO DESENVOLVIMENTO DO AUTISTA

O brincar é fundamental para o desenvolvimento e aprendizagem dos indivíduos, especialmente na fase da infância, momento de aprimoramento rápido das capacidades humanas nos aspectos físicos e mentais. Durante a frequência na Educação Infantil, a criança recebe estímulos para ampliar as habilidades, cabendo ao brincar uma representação significativa da integração entre a ludicidade e a aprendizagem, quando existe uma relação apropriada entre as atividades executadas e os objetivos do ensino (CUNHA, 2007).

Os direitos da criança estão assegurados na Declaração Universal dos Direitos da Criança e no Estatuto da Criança e do Adolescente, documentos que mencionam a importância do brincar na fase da infância, incluindo as crianças com deficiência neste processo, além de garantir a educação gratuita e ensino especializado, quando houver necessidade (RIZZO, 2006).

Nas afirmações de Rizzo (2006), a educação é fundamental para qualquer sujeito, mas até os seis anos, considerado o período da infância do indivíduo, a aprendizagem representa um papel importante, uma vez que compreende a construção da personalidade da criança, formando e desenvolvendo o comportamento e as características de cada pessoa, independente das limitações, deficiências ou distúrbios.

Para Rappaport (2006), os alunos com deficiências percebem, aprendem, adaptam e pensam tal como os demais sujeitos, seguindo

os princípios e padrões gerais, diferenciando-se apenas na rapidez e/ou eficiência do processo, ou seja, ao passo que um aluno sem deficiência aprende em um ritmo mais acelerado, os alunos com necessidades educacionais especiais demoram um tempo a mais para que a assimilação seja completada de maneira significativa.

Neste contexto, a educação realizada por meio da brincadeira não se resume apenas a uma diversão, mas representa um meio de enriquecer efetivamente o desenvolvimento das capacidades humanas. Os jogos e o brincar proporcionam a assimilação das tarefas de maneira significativa, transformando a realidade a um processo imaginativo, presente no contexto da criança. Deste modo, os métodos educacionais precisam ser oferecidos aos alunos a fim de que a realidade intelectual aprimore por meio das regras, da compreensão e do trabalho em conjunto.

As crianças que chegam à escola com características de autismo apresentam bloqueios na interação com as pessoas, além da dificuldade de comunicação. Portanto, as oportunidades que os autistas encontram em um ambiente de aprendizagem lúdico pode proporcionar um desenvolvimento potencial dos aspectos motores, cognitivos, afetivos, sociais, emocionais e educacionais, desde que ocorra um trabalho estruturado e planejado, respeitando os limites da criança (RAPPAPORT, 2006).

Para Santos (2008, p.49): "A ludicidade ajuda aos alunos autistas a interagirem com o mundo ao seu redor, com seus amigos e familiares, tornando-os participativos no desenvolvimento suas potencialidades".

A aprendizagem infantil depende da realização de atividades lúdicas, uma vez que o ensino baseado em métodos mecanizados não estimula o desenvolvimento da criança. Sendo assim, a ludicidade em sala de aula caracteriza uma diferenciação na aprendizagem infantil, além de incluir alunos com necessidades educacionais especiais, proporcionando diferentes linguagens para a descoberta de novos caminhos (SANTOS, 2008).

Diante desta realidade, o professor assume o papel de mediador das atividades lúdicas, selecionando as brincadeiras com propósito pedagógico, adequando as tarefas às crianças autistas, de modo que ocorra o desenvolvimento gradativo da cognição e comportamento, permitindo a construção das capacidades humanas, além de formação da identidade e conquista de autonomia das crianças, com ou sem deficiências ou distúrbios.

Santos (2008, p.53): completa afirmando que: "Os métodos e técnicas desenvolvidas pelo professor para aprendizagem do autista deve considerar adaptações, diante do mundo próprio que ele constrói e de suas dúvidas".

As particularidades do autista exigem a utilização de recursos e materiais apropriados, considerando a mediação do professor para potencializar as habilidades das crianças, permitindo reconhecer as limitações de cada sujeito, além de desconstruir a deficiência e valorizar as principais características da criança. As atividades lúdicas permitem ao autista a aquisição do conhecimento

por meio de descobertas, experiências e interesse. O professor deve explorar cada aspecto do lúdico nas atividades elaboradas, levando os alunos ao desenvolvimento dos sentidos das crianças (ROCHA, 2005).

As atividades lúdicas, elaboradas com propósito pedagógico são fundamentais no processo educativo. Os brinquedos de encaixe e os materiais geométricos, por exemplo, permitem a articulação de ordem, tamanho, espessura, cor, peso, entre outros aspectos, direcionando a criança ao manuseio de peças com a finalidade de estimular a cognição, proporcionando a aprendizagem gradativa às crianças, que aprende obedecer às situações e regras, além de compartilhar com os colegas suas conquistas e dificuldades (CUNHA, 2007).

Segundo as afirmações de Rocha:

[...] a mediação pedagógica deve se constituir, portanto, para afetar o processo de desenvolvimento dos alunos, e deve ter como objetivo fundamental possibilitar o deslocamento do pensamento aderido a níveis sensíveis, empíricos, concretos, particularizados da realidade, para níveis cada vez mais generalizados, abstratos, de abrangência cada vez maior, inseridos em sistemas de complexidade crescente; Transformaria, assim, gradualmente, as possibilidades de compreensão e de representação da realidade (ROCHA, 2005, p.44).

Esta mediação pedagógica realizada pelo professor caracteriza a brincadeira como um instrumento de mediação natural para as crianças autistas, direcionando a uma melhor compreensão da aprendizagem, além de permitir a identificação das diferentes especificidades da síndrome. Logo, as atividades lúdicas incentivam a inclusão do autista ao permitirem as manifestações afetivas, por meio da compreensão e paciência, alcançadas quando existe a adaptação das atividades às necessidades educacionais das crianças.

Apesar da dificuldade da criança autista em comunicar-se e socializar-se, por intermédio das atividades lúdicas é possível estabelecer ferramentas para a evolução e produção dos sujeitos. O professor pode auxiliar a criança com autismo a desenvolver-se quando propõe a participação em tarefas lúdicas, com ambientes propícios ao prazer na aprendizagem, permitindo a comunicação e interação da criança com os colegas.

Nas concepções de Kishimoto (2008), os jogos e brincadeiras contemplam diversas e múltiplas formas de representação da inteligência da criança, contribuindo com a aprendizagem e desenvolvimento infantil. No caso das situações lúdicas que intencionam a criação, a utilização de jogos direciona ao transporte das teorias do processo de ensino-aprendizagem à maximização da construção do conhecimento significativo.

As práticas educativas que propõe o trabalho com as atividades lúdicas permitem que a criança aprenda com prazer, facilitando e incentivando o desenvolvimento das capacidades humanas, conforme afirma Saad:

Não há aprendizado sem atividade intelectual e sem prazer, e se não existe aprendizagem sem o lúdico, a motivação por meio da ludicidade é uma excelente

estratégia no auxilio da aprendizagem de crianças com necessidades especiais, pois ao brincar a criança apresenta características de um ser completamente livre, motivado por uma necessidade intrínseca de realização pessoal (SAAD, 2003, p.336).

Quando a criança brinca, apresentando ou não necessidades educacionais especiais, ela aprende a criar, imaginar e descobrir o mundo, levando ao desenvolvimento da autonomia e autoestima, além de permitir a compreensão da linguagem, atenção, concentração e estabelecer meio para o crescimento emocional e social.

No caso das crianças autistas, a expressão de sentimentos e emoções pode ser desencadeada com a intensificação do trabalho com atividades lúdicas, proporcionando melhorias nas relações e comunicação com os demais, refletindo na melhora do desempenho escolar (KISHIMOTO, 2008).

Deste modo, o lúdico facilita o desenvolvimento da aprendizagem, desde que o professor utilize este recurso como uma ferramenta de mediação do processo, buscando caminhos que estimulem a inovação da prática didática e das estratégias de trabalho, adaptando cada situação de aprendizagem às necessidades educacionais especiais dos alunos. Neste caso, o professor permite ao aluno autista o desenvolvimento da capacidade cognitiva, modificando e transformando o meio para que a criança altere seu comportamento diante da sala de aula, colegas e unidade escolar.

"O desenvolvimento do autista depende de um novo olhar para a educação embasada na dinâmica de ensino que atenda aos diferentes ritmos de aprendizagem levando ao processo eficaz e significativo" (KISHIMOTO, 2008, p.77).

O docente enfrenta um grande desafio, considerando a importância de escolher a melhor maneira para a promoção das diferentes formas de aprendizagem, criando situações que retirem os autistas do isolamento, proporcionado à reflexão acerca do mundo da criança, levando a percepção da integração com os colegas por meio das brincadeiras. Esta tarefa requer insistência, já que o resgate e a inclusão dos autistas dependem de um ambiente escolar criativo e inovador, cabendo ao papel ao professor driblar tais desafios (SAAD, 2003).

OS DESAFIOS DO EDUCADOR NO DESENVOLVIMENTO DO AUTISTA

A escola representa um ambiente direcionado ao desenvolvimento emocional dos alunos, uma vez que caracteriza um espaço de socialização interno que pode ser intermediado pela família e sociedade. Na escola, as crianças aprendem a avaliar suas habilidades, potencializando os pontos mais relevantes na personalidade, comportamento e aquisição do conhecimento.

"Dentro da sala de aula há situações psíquicas significativas, nas quais os professores podem atuar beneficamente, consciente ou inconscientemente, agravando condições emocionais problemáticas dos alunos" (RIZZO, 2006, p.18).

Neste contexto, as crianças com

autismo não compreendem as relações de amizade da mesma maneira que seus colegas, já que algumas criam seu próprio mundo e não tem muitos amigos, ao passo que outras crianças acreditam que toda a sala de aula é sua amiga. Deste modo, os autistas agregam às próprias situações emocionais alguns problemas de personalidade, direcionando a consequências negativas nas vivências sociais e familiares.

Para Bosa (2002), os alunos autistas, geralmente, apresentam perfis irregulares de habilidades e déficits, dificultando o desenvolvimento de programas específicos de aprendizagem. Sendo assim, um aluno autista pode ser extremamente habilidoso com relações espaciais e entender os números, mas ao mesmo tempo, ser incapaz de organizar e comunicar estes conceitos a terceiros, guardando para si o que sabe, cabendo ao professor auxiliar estes alunos a expressarem e socializarem suas capacidades.

"São necessários professores com habilidade e com experiência, em ensinar na presença destes pontos fortes e fracos tão singulares" (PEETERS, 2008, p.78).

O docente com alunos autistas em sala de aula precisa entender que a aprendizagem depende da exploração das ações relacionadas ao ensinar, considerando as diferentes estratégias que completam o desenvolvimento da criança, exigindo avaliações constantes do professor a fim de atender os aspectos da capacidade do aluno. Esta ação não pode estar restrita apenas ao desenvolvimento das habilidades acadêmicas, mas precisa considerar os estilos de aprendizagem, as relações em grupo, as habilidades independentes e qualquer situação que reflita na aquisição do conhecimento e potencialização da aprendizagem (MELO, 2001).

As crianças com autismo apresentam especificidades em seu modo de processar as informações, cabendo ao professor encontrar as estratégias mais adequadas a cada sujeito, oportunizando diferentes situações de aprendizagem aos alunos. Deste modo, um trabalho que considere rotinas escolares pode facilitar o desenvolvimento do autista, assim como ampliar a flexibilidade mental ao meio externo à escola. A princípio, o professor precisa insistir na busca pelas estratégias de acolhimento, a fim de atender as necessidades dos autistas, proporcionando situações que não sugiram mudanças constantes no alcance da aprendizagem (PEETERS, 2008).

A observação docente é fundamental para identificar as necessidades da criança e, neste momento, é comum perceber no autista a dificuldade em permanecer na sala de aula, participar de refeições com os colegas, alimentar-se sozinho, expressar seus desejos, seguir rituais com iniciativa, dentre outros. Estas atividades devem ser seguidas pelo autista desde o início da participação escolar, de modo que ele esteja acostumado a realizá-las (MELO, 2001).

Para Negrine e Machado (2004), o desenvolvimento da criança com autismo começa com bases estas simples rotinas, levando a criança a esforçar-se para alcançar êxito na realização das tarefas, caracterizando como uma importante conquista, já que pode intensificar as relações da criança em meios exteriores à escola. A aprendizagem

consiste em um contexto amplo, que envolve as pequenas conquistas da criança, demonstrando interação e avanços no comportamento.

De acordo com Peeters:

Durante as atividades em sala de aula, a atitude de dirigir-se ao aluno verbalmente é fundamental. As estratégias da comunicação podem ser utilizadas para o desenvolvimento do trabalho em classe, fazendo as devidas adequações aos objetivos desse espaço e do tema em questão. Essas crianças podem ou não assimilar determinadas regras de convivência social (direitos e deveres), porém sempre segundo suas convivências (PEETERS, 2008, p.83).

Outro fator que precisa ser reduzido na rotina do aluno é a distração, comum aos autistas, que pode levar a criança a reagir às situações externas à aprendizagem, como a contagem dos passos do professor durante a explicação, por exemplo. Deste modo, identificar o que mais distrai o aluno autista caracteriza um passo importante para auxiliar seu desenvolvimento. Em alguns casos, as distrações ocorrem aos estímulos auditivos e em outros, visuais, levando o professor à necessidade de identificar o que mais distrai seu aluno, apresentando tarefas de inibição às formas de desatenção (MELO, 2001).

Nas afirmações de Peeters (2008), o professor precisa envolver sequências às atividades, de modo que a criança associe as ordens de realização, concretizando detalhes a fim de relacionar situações de aprendizagem. Estas sequências remetem à rotina de trabalho, compensando as dificuldades do autista ao estabelecer hábitos sistemáticos.

Um aspecto importante que precisa ser percebido pela família e escola é a não generalização do autismo, fundamentais às práticas educacionais, uma vez que os alunos com autismo não aprendem em situações específicas de generalização, ou seja, acreditando que todo o autista é igual no desenvolvimento. Sendo assim, compreender as características do aluno representa a identificação da estratégia adequada de aprendizagem (PEETERS, 2008).

Em relação ao tempo que um aluno autista demora a corresponder às expectativas pedagógicas na sala de aula varia, de acordo com as necessidades e dificuldades de cada criança, além de depender das condições de envolvimento da criança e a forma como executa as atividades propostas. Mas, existe a possibilidade de um desenvolvimento rápido, com respostas que demonstrem aquisição elevada do conhecimento do autista, desconhecida pelo professor (MELO, 2001).

O trabalho escolar, aliado ao tratamento terapêutico, permite uma manifestação mais rápida das modificações no desenvolvimento do autista, direcionando as intervenções mais específicas de aprendizagem. Além disso, proporciona uma construção do conhecimento mais embasada na vivência da criança, associando sua realidade ao que é ensinado na escola, promovendo a concretização do conhecimento e a contextualização das situações de aprendizagem (PEETERS, 2008).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

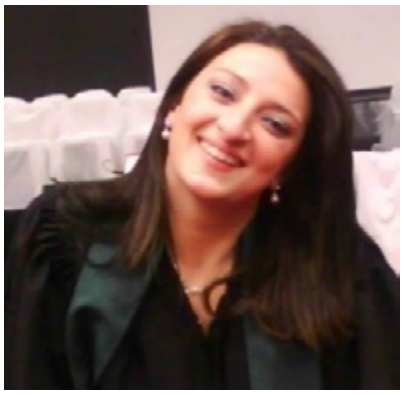
O autismo é um transtorno que afeta, especialmente, a comunicação e socialização dos sujeitos, diagnosticado com maior frequência em crianças. A identificação das características que determinam o autismo varia, já que não existe uma causa específica para caracterizar o transtorno, mas quando percebidas nas crianças, faz-se necessário um apoio dos pais e professores, de modo que o aluno consiga desenvolver suas capacidades humanas, aprimorando as habilidades e interagindo com o meio, alcançando autonomia e formação da identidade.

A educação inclusiva depende da inserção de novas metodologias pedagógicas, adaptando as propostas curriculares à realidade dos alunos, ensinando-os a lidar com as diversidades. No caso das crianças autistas, a forma como existe a construção de um mundo particular acaba dificultando os relacionamentos e expressão das emoções, revelando a importância de superar os obstáculos que interferem no desenvolvimento do sujeito, compreendendo suas intenções, angústias e habilidades.

Neste contexto, o trabalho com atividades lúdicas contribui significativamente para a aprendizagem do autista, desde que ocorra uma organização, planejamento e sistematização das propostas de tarefas, de modo que a ludicidade seja aplicada para auxiliar os alunos autistas a entenderem o mundo ao redor, interagindo com os colegas, tornando-os mais participativos, além de permitir ao professor potencializar as habilidades e identificar as limitações.

As relações entre o desenvolvimento do autista o trabalho com a ludicidade configura possibilidades de inovar e investir em metodologias que direcionem a formação integral dos sujeitos. Deste modo, o professor que trabalha o lúdico em sala de aula, precisa conhecer e entender as dificuldades das crianças, inovando na construção de um processo de ensino-aprendizagem concreto e significativo. A atualização das práticas pedagógicas, com a intenção de oferecer uma educação de qualidade, permite melhorias no desenvolvimento das crianças, incluindo os autistas.

O professor que trabalha com alunos autistas precisa enxergar o mundo por meio dos olhos da criança, encontrando perspectivas de ensino que proporcionem uma aprendizagem das questões culturais, sociais, cidadãs, autônomas e educacionais. Ao passo que o autismo não pode ser curado, o planejamento de programas educacionais lúdicos pode auxiliar efetivamente no desenvolvimento da criança, driblando os desafios diários e proporcionando a interação, socialização, comunicação e capacidade imaginativa dos alunos.



ANDRESSA CARVALHO SANTANA ALVES

Graduação em Pedagogia pela Universidade Cidade de São Paulo - UNICID (2012). Especialista em Administração da Educação com Ênfase em Educação a Distância (2018). Técnica de Educação na EMEI José Duarte.

REFERÊNCIAS

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, 2002.

CUNHA, N. H. S. Criar para brincar: a sucata como recurso pedagógico. São Paulo: Aquariana, 2007.

FACION, J. R. Inclusão escolar e suas implicações. 2. ed. Curitiba: IBPEX, 2009.

FONSECA, V. R. J. R. O autismo e a proposta psicanalítica. In: Revista Mente e Cérebro - Coleção Memória da Psicanálise: Melanie Klein, n. 4, 2. ed. São Paulo: 2009.

GAUDERER, E. C. Autismo. 3. ed. São Paulo: Atheneu, 2003.

_____. Autismo e outros atrasos do desenvolvimento: guia prático para pais e profissionais. Rio de Janeiro: Revinter, 2007.

KISHIMOTO, T. M. (orgs). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MARQUES, C. Perturbações do Espectro do Autismo. Ensaio de uma Intervenção Construtivista e Desenvolvimentista com Mães. Coimbra: Quarteto, 2000.

MELO, A. M. S. R. Autismo: Guia prático. 3.ed. São Paulo: AMA; Brasília: Corde, 2001.

MILLS, J. (org.). Caminhos para inclusão. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MOSQUEIRA, J. Educação especial: em direção à educação inclusiva. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

NEGRINE, A. S.; MACHADO, M. L. Autismo infantil e terapia psicomotriz: estudo de casos. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2004.

PEETERS, T. Autismo: entendimento teórico e intervenção educacional. Rio de Janeiro: Cultura Médica; 2008.

RAPPAPORT, C. R. (Org.). Psicologia do Desenvolvimento. São Paulo: E. P. U. 2006.

RIZZO, G. Jogos inteligentes. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

ROCHA, M. S. P. L. Não brinco mais. Rio Grande do Sul: Unijuí, 2005.

SAAD, S. N. Preparando o caminho da inclusão: dissolvendo mitos e preconceitos em relação à pessoa com deficiência. São Paulo: Vetor, 2003.

SANTOS, S. M. P. dos. (Org.). O lúdico em diferentes contextos. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

CONTAR HISTÓRIAS COMO RECURSO DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO: O presente artigo tem como objeto de estudo contar histórias na educação infantil, podendo ser utilizado como recurso didático. O objetivo é refletir sobre a prática de contar histórias, realizada pelo professor no ambiente escolar de forma a contribuir para formação do aluno, despertando sua fruição literária. Através de estudos descobrimos os procedimentos utilizados e como devem ser mediados pelo professor, para que os benefícios obtidos pelos alunos sejam alcançados. Salientamos a importância de contar histórias como meio para despertar a curiosidade, imaginação, senso crítico e oralidade das crianças, com a intencionalidade de ingressar a criança no mundo leitor, aguçando o interesse pela literatura.

Palavras-chave: Contar histórias; Literatura infantil; Arte literária; Educação infantil; Recurso didático.

INTRODUÇÃO

Entre as últimas décadas do século XX, seja por força de um modismo, ou por uma necessidade inerente ao homem de se comunicar por meio da fala estética, o contador de história voltou a aparecer em cena atuando artisticamente com a palavra (BUSATO, 2011). No âmbito escolar o ato de contar histórias surge pela necessidade de alfabetizar, ao ouvir histórias desde pequena, a criança entra em contato com o mundo da literatura e amplia seu universo cultural, assim, por meio do conhecimento da variedade de textos existentes, adquirem formas próprias de interpretar o mundo (BRASIL, 1998). "A contação de histórias, permite ao sujeito que conta e ao sujeito que ouve um contato com outras dimensões do seu ser e da realidade que o cerca" (BUSATO, 2011).

Ao contar histórias, o adulto trabalha na criança o caráter, o raciocínio, a imaginação, a criatividade, o senso crítico e a disciplina, além de transmitir valores que são fundamentos universais que regem a conduta humana. A história traz o abstrato ao entendimento das crianças e as preenche de experiências novas para suas vivências, aumentando possibilidades dentro de seu relacionamento social (DOHME, 2000).

É ao livro que se atribui a maior responsabilidade na formação de consciência de mundo das crianças, por isso a literatura é tão importante nesta fase, servindo como agente de formação ao cumprir sua função na sociedade, que está em constante transformação. Nesse sentido a escola se torna um lugar privilegiado, onde se devem proporcionar as bases para a formação do indivíduo. Por isso, a literatura estimula o exercício da mente, a percepção do real em suas múltiplas significações, a consciência do eu em relação ao outro, a leitura do mundo em seus vários níveis e, principalmente, dinamizam o estudo e o conhecimento da língua, da expressão verbal, significativa e consciente (COELHO, 2000).

Ao considerarmos a literatura como arte, podemos refletir sobre o desenvolvimento da sensibilidade na criança, sendo um espaço de liberdade, imaginação e aventuras (PERROTTI, 2010). Também o ato de contar histórias é arte, pois, encanta, dá significado ao mundo que nos cerca e o materializa, dando forma às nossas experiências. A arte é a transformação simbólica do mundo, propicia a criação de um universo mais significativo e ordenado, a contação de histórias se configura como comunicação emocional, pois vibra com a vida assim como a arte (BUSATO, 2011).

Propomos uma reflexão sobre contar histórias na educação infantil como estratégia de ensino para promover o desenvolvimento integral da criança. Refletiremos sobre a literatura infantil e sua contribuição para a formação de seres conscientes da transformação da sociedade, levando em conta que a maior parte desse processo acontece na escola, e que o professor pode usar a contação de histórias como um recurso enriquecedor para a criança.

LITERATURA INFANTIL

Segundo Cademartori é na Idade Média que surge a literatura pedagógica, na cultura erudita os textos dos jesuítas eram exemplos, pois detinham o conhecimento. Ao mesmo tempo surge a literatura oral, que através do folclore popular (a partir do século XVI), foi transmitida na forma de contos no qual o povo buscava solucionar suas crises em relação à opressão do momento histórico em que viviam (agravamento das contradições econômicas e Contra-Reforma).

Charles Perraut é frequentemente apontado como o precursor da literatura infantil. No século XVII começou a coletar contos populares, que antes eram endereçados ao público adulto, adaptando-os em uma nova versão para crianças. No entanto, desprezava o popular, explicitando em seus contos sarcasmo e ironia, mas preocupado apenas com os interesses pedagógicos burgueses colocava em seus contos propósitos moralizantes (CADEMARTORI, 2010).

No Brasil, a literatura infantil surge quando Monteiro Lobato percebe a ausência de livros de leitura dedicados à criança. Preocupado com essa necessidade dedica-se a escrever obras infantis, investindo assim progressivamente na literatura para crianças (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999).

Lobato possuía um olhar critico na realidade do país, "seus livros infantis criam um mundo que não se constitui em reflexo do real, mas, na antecipação de uma realidade que supera os conceitos e preconceitos da situação histórica em que é produzida" (CADEMARTORI, 2010). Através de suas obras torna evidente às características da vida cultural brasileira.

Nesse contexto Lígia afirma que:

Para ele o nacional deixa de ser pitoresco para ganhar tipificação humana em Jeca Tatu, personagem polêmica causadora de inumeráveis discussões [...]

Passa a personificar a estagnação, o marasmo, a precariedade da vida nacional, a aceitação passiva das arbitrariedades do poder; o comodismo que prefere tudo perder antes de esforçar-se em uma tomada de posição. (CADEMARTORI, 2010, p.51).

A primeira obra infantil de Lobato, foi escrita em 1920 com o título de "A Menina do Nariz Arrebitado", após dez anos remodela a história original e acrescentando algumas outras muda seu título para "Reinações de Narizinho", obra conhecida por seus famosos personagens que vivem em um sítio chamado Picapau Amarelo (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999).

A fusão entre o real e o maravilhoso não ocorre na primeira obra na qual fica claro a delimitação entre o mundo real e a fantasia, no entanto, ao publicar a versão definitiva (Reinações de Narizinho) percebe-se evidente a total fusão. Que mostra com clareza a evolução do pensamento e da arte de Lobato (COELHO, 2000).

No universo lobatiano o grande desafio dos personagens é o conhecimento, é por meio dele que a moralidade tradicional é dissolvida e a inteligência é valorizada. A personagem que se caracteriza nesse contexto é a Boneca Emília conhecida por sua esperteza e inteligência um tanto

maliciosa (CADEMARTORI, 2010). É o único personagem que evolui dentro do universo lobatiano, vive em tensão dialética, e o espírito de liderança a caracteriza, mostrando que ela mantém seus pontos de vista e opiniões. “E daí pra frente vai se definindo cada vez mais como porta-voz do autor.” (COELHO, 2000; 2010).

Além de Lobato, outros romancistas da década de trinta e quarenta compartilharam a evolução da literatura infantil brasileira, como José Lins do Rego, Luís Jardim, Graciliano Ramos, Érico Veríssimo, Cecília Meireles entre outros. Eles recorreram ao folclore e às histórias populares, ou criaram narrativas originais. A atração pela produção de obras infantis aumenta quantitativamente, demonstrando que o mercado nesta época estava sendo favorável aos livros devido ao avanço da industrialização e da modernização econômica e administrativa do país. Desde a primeira obra de Lobato em 1920 até a década de 40 quando o modernismo encerrava seu ciclo, a literatura infantil , se fortalece e se integra definitivamente a cultura brasileira (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999).

LITERATURA INFANTIL NOS TEMPOS ATUAIS

Segundo Peter Hunt (2010), a literatura infantil pode ser definida como: “livros lidos por; especialmente adequados para; ou especialmente satisfatórios para membros do grupo, hoje definidos como crianças.” Esta definição se confirma ao consultarmos Ligia Cademartori (2010), quando diz que a literatura infantil é caracterizada pela forma de endereçamento dos textos ao leitor, os elementos que a compõe devem estar de acordo com a competência leitora alcançada por seu destinatário, no caso à criança.

Peter afirma que a primeira distinção do termo literatura ocorre entre o que geralmente pressupomos ser e o que ela é em termos lógicos ou hipotéticos e que “para muitos leitores, não está claro que é difícil especificar se um texto é ou não “literatura” apenas por observá-lo. É mais importante o valor que se atribui a ele do que as características que possui.” (HUNT, 2010).

Se pensarmos na literatura como arte, podemos dizer que ela desenvolve em seus leitores a sensibilidade, que ocorre na criança quando ela aprecia o texto, no próprio ato de ler. Por serem processo de comunicação, os textos só se completam na interlocução, por isso a experiência artística não é só do autor que escreve a obra, mas também do leitor (PAULINO, 1999).

Edmir Perrotti concorda com Paulino ao ver literatura como arte quando nos diz:

A literatura é um espaço de liberdade, imaginação e aventuras. Nesse sentido, não pode ser instrumentalizada para uma finalidade de ensino, como por exemplo, uma narrativa que tem como objetivo ensinar padrões éticos e morais. Essa preocupação em ser útil para a criança tirou a essência, o sentimento lúdico que é necessário à vida, já que para viver, é preciso reprimir, ou deixar reprimidos desejos e fantasias. A arte tem o papel de humanizar, fazer uma reconciliação com esse universo de sombras, desconhecidos, ameaças e perigos tão comuns durante a jornada infantil. A

literatura permite vivenciar e superar medos, aflições e outras emoções [...]. O objetivo é fazer com que esse mundo interior de cada um, que é tão real e verdadeiro, dialogue com a arte, mais especificamente com a literatura. (PERROTTI, 2010, p. 17).

Para tanto, precisamos refletir sobre a escolha do livro que, como sabemos, aqueles destinados às crianças são pensados e escritos por adultos. Neles contém a concepção racional e ideológica do que o adulto pensa que deva fazer parte dos conceitos a serem adquiridos pelas crianças. Há livros que respeitam seu público permitindo ao leitor infantil a possibilidade ampla de sentidos sobre aquilo que lê, também estimula a criança a viver uma aventura com a linguagem e seus efeitos, ao invés de deixá-la cercada pelas intenções do autor, cujo interesse pedagógico se sobrepõe ao literário (CADEMARTORI, 2010).

Lígia confirma isto quando diz:

Mesmo sendo inegável o vínculo estabelecido entre literatura infantil e educação, é importante ter clareza de que não cabe ao gênero o papel de subsidiário da educação formal. A natureza literária já o coloca além dos objetivos pedagógicos, assim como dos ideais, costumes e crenças que os adultos queiram transmitir às crianças. (CADEMARTORI, 2010, p. 8).

Ela aponta que a obra literária recorta o real, sintetizando através do ponto de vista do narrador ou do poeta. Sendo assim, manifesta, através da fantasia, um saber sobre o mundo e oferece ao leitor um padrão para interpretá-lo. A valorização dos textos visual (imagens) e verbal, quando mantém interação entre si estimulam múltiplas percepções, possibilitando na criança diversos reconhecimentos e interpretações.

A literatura infantil oferece às crianças padrões de leitura do mundo, pois reordenam conceitos e vivências, através da aventura estética e do entretenimento que em potencial as obras transmitem auxiliam na relação entre a criança e o mundo em que vivem (CADEMARTORI, 2010).

Assim Coelho (2000) nos mostra que a literatura hoje, está atrelada ao fato de estimular a consciência crítica do leitor, desenvolvendo sua expressividade verbal, sua criatividade, fazendo-o observar e refletir sobre o mundo que o rodeia, para que se torne consciente da constante transformação da sociedade e seja capaz de participar ativamente desse processo.

O ENCONTRO DE CRIANÇAS E LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

De acordo com o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil, a criança inicia seu processo de alfabetização e obtém o contato com a literatura, através da leitura (narrativa) feita pelo professor e pelo manuseio de diversos livros, a partir disso se constrói uma relação prazerosa entre a criança e o livro. O desenvolvimento linguístico das crianças ocorre quando há o contato com o maior número de situações comunicativas e expressivas tendo como ponto de partida à literatura.

Cabe ao educador mediar e conduzir momentos entre a literatura e a criança

para que seu primeiro contato seja fator primordial que desperte a curiosidade, auxiliando na formação de seres reflexivos ao pensarem sobre a forma de viver e agir. Através da literatura a criança percebe-se em um universo de valores e a partir dele, pode estabelecer relações com sua forma de pensar e o modo de ser no grupo social o qual pertence, a literatura trabalha nas crianças questões éticas e formas de lidar com as emoções, contribuindo para a construção de sua subjetividade e sensibilidade (BRASIL, 1998).

Para que o contato com a literatura seja proficiente, Coelho (2000) propõe que haja a adequação de livros a cada fase do leitor. Nesse sentido ela considera as crianças entre um a cinco anos pré-leitoras. Na primeira infância (dos 15/17 meses aos 3 anos) a criança inicia-se no reconhecimento da realidade que a cerca, principalmente pelos contatos afetivos; começam a conquista da linguagem e passam a nomear o que está a sua volta. Por isso é muito importante à atuação do adulto, ao apresentar e nomear gravuras e objetos, proporcionando situações simples nas quais se pode fazer a relação entre os objetos e a criança. "Nessa fase que o mundo natural e o mundo cultural começam a se relacionar na percepção que a criança começa a ter do espaço global em que vive" (COELHO, 2000).

A segunda infância a partir dos três anos, é a fase em que inicia-se a predominância dos valores vitais e sensoriais e há o interesse pela comunicação verbal. Através do adulto, seja no ambiente familiar ou escolar, ocorre a orientação para a brincadeira com o livro, aprofunda-se a descoberta do mundo concreto e da linguagem, assim os livros adequados a essa fase devem propor vivencias que retratem o cotidiano familiar contendo predominantemente imagens.

Ao lermos o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (RCNEI) confirmamos o quanto é importante à presença do adulto nessa fase:

A criança que ainda são sabe ler convencionalmente pode fazê-lo por meio da escuta da leitura do professor, ainda que não possa decifrar todas e cada uma das palavras. Ouvir um texto, já é uma forma de leitura. [...] Comunicar práticas de leitura permite colocar as crianças no papel de "leitoras", que podem relacionar a linguagem com textos [...]. (BRASIL, 1998, p.141).

Porém a imagem fala tanto quanto as palavras, por isso é tão importante o livro com gravuras durante a infância, nessa fase o cérebro ainda é pobre de experiências e não dispõe de repertório necessário à decodificação da linguagem escrita. O conhecimento infantil se processa basicamente pelo contato direto da criança com o objeto e promove o encontro dela com imaginário literário (COELHO, 2000).

Segundo Nelly Novaes (2000), o contato com a literatura na educação infantil estimula o olhar da criança na estruturação de seu mundo interior em relação ao exterior que está descobrindo, estimula a atenção visual e o desenvolvimento da capacidade de percepção, concretiza relações abstratas, contribui para o desenvolvimento da capacidade da criança para a seleção, organização, abstração e

síntese dos elementos que compõe o todo, estimula e enriquece a imaginação infantil potencializando sua capacidade criadora.

O Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil nos aponta que a criança precisa ter acesso à boa literatura, assim estará em contato com informações culturais que alimentam a imaginação e despertam o prazer pela leitura. As crianças gostam de escutar a mesma história várias vezes, pelo prazer de reconhecer, de apreender seus detalhes e antecipar as emoções que sentiram ao ouvir pela primeira vez, evidenciando assim, que, quem escuta muitas vezes a mesma história constrói um saber sobre a linguagem escrita. Por isso a tarefa de contar histórias na educação infantil costuma ser uma prática diária e faz com que as crianças, desde pequenas, apreciem esse momento. Partindo desse pressuposto, podemos refletir sobre a prática de contar histórias como uma estratégia eficaz no processo de construção da criança.

CONTAR HISTÓRIAS COMO RECURSO DIDÁTICO

Segundo Cléo Busatto (2011), as histórias existem para serem contadas, ouvidas e conservarem aceso o enredo da humanidade. Antes do século XXI, o contador de história propagou através da oralidade os mitos que fundamentavam sua cultura, mantendo vivo o pensamento do seu povo.

Atualmente o contador de história está inserido em uma cultura letrada, mediado pelos diversos meios de comunicação. Apresenta performances elaboradas, domina técnicas e adota critérios ao selecionar os recursos que serão utilizados. O bom contador de história deixa a narração aberta, deixando o ouvinte interpretar o que é narrado, explorando sua imaginação de acordo com os seus referenciais internos.

De acordo com Betty Coelho (2009) o bom contador de historias, precisa estar seguro, dominar e conhecer as histórias, as técnicas para contá-la e manter-se tranquilo, dessa forma agirá com naturalidade desenvolvendo a capacidade de atenção nos ouvintes. A criatividade é fundamental no momento de narração, pois não se pode proceder como se estivesse representando em um palco, é necessário estar consciente de que a história é importante, e que o contador é apenas o transmissor, narrando o que aconteceu e transmitindo pela voz, seu principal instrumento, as emoções de cada personagem.

Nesse sentido, através de Busatto, entendemos a técnica de contar histórias como:

[...] um recurso a ser aprendido, para, em seguida, ser esquecido. Pois, se contar histórias é uma arte, uma necessidade humana, então o artista da palavra materializada precisa ter um domínio profundo da técnica a ponto de interiorizá-la e não precisar conscientemente dela durante a sua apresentação. Nesse momento de fruição artística, o que transparece não é a técnica, mas, antes, a vida. (BUSATTO, 2011, p.35).

Betty Coelho (2009) nos mostra que por ser uma arte, contar histórias requer certa tendência inata, uma predisposição, em todo

educador e em toda pessoa que se propõe lidar com crianças. O narrador deve ter compromisso com a história, enquanto fonte de satisfação das necessidades das crianças, pois a história prende a atenção, informa, socializa e educa, desse modo quanto menos for à preocupação em alcançar objetivos, maior a influência do contador de histórias. Quando as crianças escutam histórias desde pequenas, mais tarde se interessam por livros, descobrindo neles, histórias que eram contadas na infância.

Betty (2009) destaca que as histórias são um importante alimento da imaginação, pois permitem a auto identificação, favorecem a aceitação de situações desagradáveis e ajudam a resolver conflitos, por isso é uma importante fonte de prazer para a criança, contribuindo em seu desenvolvimento. "A contação de histórias possibilita ao sujeito que conta e ao ouvinte um contato com outras dimensões do seu ser e da realidade que o cerca." (BUSATTO, 2011).

Para que haja o sucesso da narrativa, é fundamental a elaboração de um roteiro para que o narrador tenha segurança, garantindo seu melhor desempenho. Neste roteiro deve conter em primeiro lugar a escolha da história que deve estar de acordo com a faixa etária e os interesses em cada uma delas, levando em consideração a originalidade e a riqueza do enredo.

Após a escolha da história, é necessário conhecê-la, captar a mensagem que nela está implícita e em seguida identificar os seus elementos essenciais, introdução, clímax e desfecho. Assim, o narrador escolhe a melhor forma de apresentá-la, que pode acontecer, como uma simples narrativa (técnica mais usada e tradicional), feita apenas por meio da voz do narrador e sua postura, concentrando sua força na expressão corporal; com o livro, pois há textos em que a ilustração é um complemento; com gravuras, quando o texto a ser apresentado não mantém correspondência com as ilustrações; com desenhos, que são feitos durante a contação, técnica usada no caso de histórias com poucos personagens e traços rápidos, aguçando a curiosidade. Há também a apresentação de histórias com interferências do narrador e dos ouvintes, que consiste em uma participação ativa dos ouvintes pela voz ou gestos (SILVA, 2009).

Ao refletir sobre a interferência que pode ser feita durante a narrativa, Edmir Perrotti traz a seguinte colocação:

Em uma história contada tendo o livro como suporte ou em uma contação sem a intermediação dele, é importante estar envolvido com a história e o contexto. Mais do que isso, é necessário que o narrador escute, preste atenção em seus ouvintes. Afinal, não é só o contador que desempenha esse papel. Cada criança tem a sua história, seu modo de interpretá-la e por tanto, pode querer comentar ou fazer uma nova versão. (PERROTTI, 2010, p. 16).

Assim Coelho (2009) nos relata que o narrador precisa gostar e se divertir com as crianças, narrar é uma interação integral, capaz de captar com sensibilidade a mensagem implícita na narração. É interessante destacar que não apenas as crianças, mas também os adultos podem encontrar a solução de alguns problemas ou

conflitos em contato com as histórias.

O PROFESSOR CONTADOR DE HISTÓRIAS: TÉCNICAS E RECURSOS QUE PODEM SER UTILIZADOS

Segundo Bernardino e Souza (2011), se a contação de histórias for utilizada como um recurso didático pode favorecer de forma significativa o trabalho docente. A escuta de histórias estimula a imaginação, educa, instrui, desenvolve habilidades cognitivas, dinamiza o processo de leitura e escrita, além de ser uma atividade interativa que potencializa a linguagem infantil. A contação no processo de ensino aprendizagem, desenvolve a responsabilidade e a auto expressão, dessa forma a criança se sente estimulada.

Os educadores devem perceber que "a ideia não é apresentar a leitura como ferramenta para aprender, mas como algo lúdico capaz de encantar e divertir. A aprendizagem nesse casso passa a ser um delicioso efeito colateral." (ROJAS, 2010).

Para isso o educador necessita de uma formação básica pela qual adquire a capacidade de analisar e selecionar obras infantis que sejam interessantes ao público para o qual será direcionado, decidindo elementos que serão úteis para ampliação do conhecimento de seus educandos.

Ao contar história alguns aspectos devem ser considerados, como um espaço físico adequado, harmonioso e aconchegante, evitando locais onde possa haver a dispersão, é importante pedir para que as crianças se acomodem ao redor do contador. Fica a escolha dele contar as historias em pé ou sentado, no entanto é importante manter uma postura corporal ereta e equilibrada, para que os movimentos enriqueçam a contação. É necessário estar atento á impostação de voz, respeitando o desenrolar da trama e as características dos personagens, isso faz com que a narração ocorra de forma natural aumentando a expressividade (BERNARDINO; SOUZA, 2011).

Nesse sentido Bussato (2011) aponta para a facilidade de se contar histórias em pé, dessa forma permite a criação de imagens corporais, possibilita um contato visual "olho no olho" aproximando o ouvinte, envolvendo-o ao universo mágico da contação. A participação das crianças é importante, e deve ser direcionada e aproveitada no contexto das histórias, dessa maneira assumem um papel ativo, deixando de lado o antigo conceito onde a criança era apenas passiva em qualquer processo de aprendizagem.

A escolha da história é uma etapa fundamental, que deve ser feita cuidadosamente, contos, fábulas, declamar poesia, adivinhas, são alguns exemplos, analisar as possíveis intervenções com música, uso de fantoches e outros materiais, podem enriquecer o momento e devem ser providenciados antecipadamente (BERNARDINO; SOUZA, 2011).

Ao término da contação é importante que as crianças apresentem suas dúvidas e opiniões sobre a trama e a forma como foi narrada, pois a história permanece na mente da criança, que a incorpora aumentando sua

imaginação. Por isso se faz necessário propor atividades espontâneas, subsequentes à narração, pois, enriquecem e funcionam como um agente desencadeador de criatividade. Há vários tipos de atividades que se pode realizar a partir da história contada, pois, a história não acaba quando chega ao fim. Temos como exemplo, o uso da dramatização, pantomima, desenhos, recortes, modelagem, dobraduras, criação de textos orais e escritos, brincadeiras, construção de maquetes, entre outras (SILVA, 2009).

Nesse sentido, podemos utilizar o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil que nos orienta:

Recontar histórias é outra atividade que pode ser desenvolvida pelas crianças. Elas podem contar historias conhecidas, reconstruindo o texto originas à sua maneira. Para isso podem apoiar-se nas ilustrações e na versão lida. Nessas condições cabe ao professor promover situações para que as crianças compreendam as relações entre o que se fala o texto escrito e a imagem. (BRASIL, 1998 p.144).

Outro aspecto relevante para a contação de história em sala de aula é o educador trabalhar os conteúdos de forma interdisciplinar, assim as histórias são trabalhadas nas diferentes linguagens. Através delas as crianças podem descobrir outros lugares, tempos, jeitos de ser e agir, ampliando sua visão de mundo (BERNARDINO; SOUZA, 2011).

É importante que o educador tenha conhecimento dos benefícios que a prática de contar histórias traz para o desenvolvimento infantil e saiba utilizá-lo adequadamente em sala de aula no processo de ensino aprendizagem dos seus educandos, potencializando os conteúdos trabalhados de forma a estimular a leitura e a formação de uma geração leitora e escritora de alunos (BERNARDINO; SOUZA, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observamos que a contação de histórias na educação infantil é importante para o desenvolvimento das crianças, todavia, essa prática não vem sendo desenvolvida pelos educadores de maneira correta, mas sim superficialmente como apenas meio para entretenimento.

Esse artigo buscou mostrar que a contação de histórias pode contribuir para o desenvolvimento infantil. É imprescindível o professor conhecer os benefícios dessa prática e saber utilizá-la adequadamente no ambiente escolar, estimulando o prazer pela leitura. A história utilizada como meio para formação da criança proporciona o contato com o uso real das palavras, amplia seu vocabulário, discute sobre valores, explora a imaginação, desenvolve a oralidade além de despertar o senso critico para a transformação da sociedade. Por meio das leituras realizadas refletimos que os professores necessitam de um conhecimento prévio da literatura a ser apresentada para as crianças. Devem buscar apreço pela leitura por serem eles os primeiros a assumirem a proposta educativa, apresentando aos alunos o universo literário, pois, deve-se levar em consideração que é nessa fase que a criança precisa do incentivo à leitura sendo este hábito incorporado em seu cotidiano.

REBECA TUNES FARIAS

Graduação em Pedagogia pela Universidade Salesiana de São Paulo (2012); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I - na EMEI Arlindo Veiga, Profº.

REFERÊNCIAS

BERNARDINO, Andreza Dalla; SOUZA, Linete Oliveira de. A contação de histórias como estratégia pedagógica na educação infantil e ensino fundamental. Educere et Educare, São Paulo, jul./dez. 2011 p. 235-249.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a Educação Infantil.Vol.3 Brasília: MEC/ SEF, 1998.

BUSATTO, Cléo. A arte de contar histórias no século XXI: tradição e ciberespaço. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CADEMARTORI, Ligia. O que é literatura infantil. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2010. 163 p.

COELHO, Nelly Novaes. Panorama histórico da literatura infantil/juvenil: das origens indo-europeias ao Brasil contemporâneo. Barueri, SP: Manole, 2010.

_____. Literatura infantil: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000. 287 p.

DOHME, Vania D'Angelo. Técnicas de contar histórias. 2. ed. São Paulo: Informal, 2000. 23 p.

HUNT, Peter. Teoria crítica e literatura infantil. São Paulo: Cosacnaify, 2010.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. Literatura infantil brasileira: história e histórias. 6. ed. São Paulo: Ática, 1999. 190 p.

PAULINO, Graça. Para que serve a literatura infantil. Presença pedagógica, Belo Horizonte, jan./fev. 1999. p. 51.

PERROTTI, Edmir. Um espaço de liberdade, imaginação e aventuras. Pátio educação infantil, Porto Alegre, RS, jul./set. 2010. p.16.

ROJAS, Adriane Kiperman. Uma história com final feliz: será? Pátio educação infantil, Porto Alegre, RS, jul./set. 2010. p. 09.

SILVA, Betty Coelho. Contar histórias uma arte sem idade. 10. Ed. São Paulo: Ática, 2009. 78 p.

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM PARA O ENSINO FUNDAMENTAL I

RESUMO: A finalidade do presente artigo é compreender a questão da ludicidade para o aprendizado, sobretudo, no que se refere ao Ensino Fundamental I por compreender uma faixa etária de crianças entre 6 e 11 anos de idade. A pesquisa entre fontes renomadas evidência o lúdico como facilitador da aquisição de conhecimentos, proporcionando aos alunos o desenvolvimento de habilidades e a compreensão de regras que tornam o processo de educação útil para a vida além dos muros da instituição escolar. Ressalta-se o resultado de que brincadeiras e jogos durante as aulas podem proporcionar mais motivação e eficácia no aprendizado, bem como, criam um ambiente agradável para a aquisição de vocabulário e estruturas, além de aproximar a aula da realidade do cotidiano tornando a mesma significativa para os alunos.

Palavras-chave: Lúdico; Educação; Desenvolvimento Infantil; Crianças; Jogos.

INTRODUÇÃO

O Ensino Fundamental I acolhe crianças em fases iniciais e finais de alfabetização, bem como, em fase de aquisição de conceitos básicos em todas as disciplinas dessa etapa do desenvolvimento educacional. O objetivo deste artigo é destacar a importância do lúdico no crescimento cognitivo infantil durante essa fase a fim de tornar as aulas mais criativas, dinâmicas e interessantes para o público infantil.

Por meio de pesquisa bibliográfica de autores renomados, procura-se analisar e discutir algumas dificuldades e vantagens no emprego da ludicidade como ferramenta de apoio ao aprendizado abordando, ainda, o processo de ensino-aprendizagem, a interdisciplinaridade e a linguagem do lúdico.

As abordagens levantadas se justificam pela possibilidade de se utilizar o lúdico no Ensino Fundamental I uma vez que, para esse público, a questão lúdica é parte inerente da infância.

Não se trata de esgotar o assunto ou mesmo de transformar toda e qualquer aula em brincadeira, mas sim, de se utilizar dessa estratégia com mais frequência tornando o crescimento cognitivo dos alunos algo mais próximo da sua realidade infantil.

O LÚDICO COMO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

O Ensino Fundamental I abrange uma faixa etária de 6 a 11 anos de idade. Sendo esses alunos crianças, não há como dissociá-los da necessidade de brincar. Brincar para aprender, brincar para processar e interpretar a realidade em que vivem. Conforme Santos (1999), para a criança brincar é viver. Esta é uma afirmativa bastante usada e aceita, uma vez que a história nos mostra que as crianças sempre brincaram.

Tampouco, as crianças não podem apenas brincar e jogar sem aprender. Estudar é um direito que lhes é garantido por lei e, consequentemente, existe a necessidade de se adotar uma metodologia de ensino que caminhe lado a lado com o brincar. Vive-se, atualmente, um cenário no qual as pessoas instintivamente realizam múltiplas tarefas ao mesmo tempo, deixando-as mais agitadas e isso não difere do universo infantil. Muitos professores queixam-se da constante hiperatividade de seus alunos e da incapacidade dos mesmos de se manterem fiéis ao modelo tradicional de ensino.

Não se deve esquecer que o Ensino Fundamental I necessita de tempo para brincadeiras, que agitação é algo inerente à faixa etária, compreendida por essa etapa do desenvolvimento escolar. Cabe ressaltar que o aprendizado torna-se mais eficaz, quando caminha lado a lado com o lúdico. Desse modo, é tarefa do educador viabilizar novas maneiras de aprendizagem, uma vez que o modelo de professor transmissor de conhecimento já não faz mais sentido no cenário educacional da atualidade.

Afirmam Piaget (1974) e Winnicott (1975) que, conceitos como jogo, brinquedo e brincadeira são conceitos formados ao longo de nossa vivência. É a forma que

cada um utiliza para nomear o seu brincar. No entanto, tanto a palavra jogo como a palavra brincadeira podem ser sinônimos de divertimento. Piaget (1974) afirma ainda, que a aprendizagem ocorre efetivamente quando há assimilação de conceitos e para tanto a motivação e os interesses das crianças devem ser levados em consideração. Por conseguinte, aparece novamente, o papel do lúdico na aprendizagem, como instrumento metodológico.

Segundo Teixeira (1995),

[...] os educadores devem buscar a ludicidade, pois a brincadeira é um impulso natural da criança, por haver esforço espontâneo, por mobilizar atividades físicas e mentais e por integrarem várias áreas da complexidade humana: a cognitiva, a motora e a afetiva. (TEIXEIRA, 1995, p.23).

Todavia, ao se propor atividades lúdicas aos alunos, há de se levar em consideração que as mesmas necessitam estar vinculadas à realidade sociocultural das crianças para que haja sentido e significação, como afirma Friedmann (2005).

O DESENVOLVIMENTO INFANTIL E A INTERDISCIPLINARIDADE

Os jogos e brincadeiras são cruciais para o aprendizado de qualquer disciplina, considerando as escolas públicas, nas quais a alfabetização compreende as três séries iniciais do Ensino Fundamental, como ensinar a língua para crianças que ainda não dominam a escrita e a leitura sem pensarmos em jogos e brincadeiras, portanto, o lúdico.

Nesta fase é, prioritariamente, por intermédio de atividades lúdicas que se consegue atingir, mais satisfatoriamente, nossos objetivos educacionais. O lúdico propicia que a aprendizagem torne-se mais interessante, motivadora e significante para o aluno.

É nesse momento de ludicidade na aula que o aluno busca o conhecimento sem perder o prazer pelo aprendizado. Contudo, há de se acrescentar que o brincar, na escola, com fins de crescimento educacional tem que ser algo planejado e com objetivos muito bem definidos e delimitados. Não se espera que os professores abandonem por total a aula expositiva, mas que o façam sempre oportunizando momentos de jogos e brincadeiras, constituindo, assim, uma educação criadora e dinâmica. Até mesmo a avaliação, momento tão importante no processo educacional, pode ser realizada por meio do brincar, (sem mesmo que os alunos se apercebam que estão sendo examinados), tornando todo o processo menos estressante para os estudantes.

A aprendizagem de hoje não pode mais ser compreendida como conhecimentos estanques e isolados. A interdisciplinaridade é uma questão crucial para se tornar o aprendizado real e significativo. Ela oportuniza que os estudantes percebam as interligações dos conhecimentos, as implicações das atitudes e prepara os mesmos para as futuras relações pessoais e profissionais do mundo extra-escolar.

Como se ensina Matemática pura e simplesmente sem relacioná-la com outras disciplinas e outros conceitos? Não se entende a Química e a Biologia, como

disciplina, sem que haja uma correlação com outros fundamentos e contextos. No aprendizado de uma língua não é possível aprender o idioma sem que haja uma conexão com a cultura, com a história, com os costumes da referida língua.

Pode-se ensinar Língua Inglesa sem mencionar História, Geografia e hábitos de países falantes do inglês, sem que se explorem outras questões também vinculadas à língua? Não se pode estudar Língua Portuguesa sem a contextualização histórica dos antecedentes, os fatos culturais e regionais, suas consequências e reflexos para a sociedade. Obviamente, em se tratando de Ensino Fundamental I e de crianças, há de se fazer todo um trabalho de adequação e aproximação para que os trabalhos com os temas transversais sejam eficazes.

Uma vez mais, deparamo-nos com a questão da interdisciplinaridade abordada nas escolas, conforme o comentário de Holden (2009).

Outra vantagem do ambiente escolar é que os alunos estão cursando outras matérias além do inglês. Também estão aprendendo ciências, história, geografia, língua e literatura portuguesa. Assim, parece sensato tirar proveito disso e relacionar as matérias quando for o caso, em vez de tratá-las em espaços distintos, como frequentemente acontecia no passado. (HOLDEN, 2009, p.25).

A abordagem interdisciplinar torna-se então um importante passo no avanço da educação como um todo uma vez que rompe barreiras entre as diversas disciplinas estudadas. Todavia, deve-se atentar para a necessidade de um caminhar em conjunto entre as diversas disciplinas, verificando se o que se estuda em uma disciplina é também estudado em outra, além, é claro, de se cuidar da veracidade dos fatos. Tudo isso, caminhando com o lúdico proporciona uma aprendizagem mais realística, dinâmica e participativa na vida de nossos alunos que se tornam então, sujeitos de seu saber e responsáveis por seu aprendizado.

A LINGUAGEM DO LÚDICO

Afirma Freire (2005) que, “se a educação sozinha não pode transformar a sociedade, tampouco sem ela a sociedade muda”. A educação moderna requer do estudante um papel ativo em sua vida escolar, requer um papel de protagonista e sujeito de si mesmo, implicando no desenvolvimento de responsabilidades por seu conhecimento e aprendizagem. Johan Huizinga, filósofo holandês, foi um dos autores que mais se aprofundou no assunto, estudando o jogo em diferentes culturas e línguas. O autor define o jogo como "uma função da vida, uma atividade voluntária e a primeira das características fundamentais do jogo é o fato de ser livre, de ser ele próprio liberdade". (HUIZINGA, 1990, p. 47).

A natureza do jogo, por si só, possibilita o entendimento de que regras e organização são quesitos essenciais ao desenvolvimento do jogo, propriamente citado e que cada participante do jogo ou brincadeira tem sua parcela de contribuição, de participação para se alcançar o sucesso. Assim, a utilização de

brincadeiras, jogos e a ludicidade tornam-se importantes fatores colaboradores para o aprender a aprender de nossos alunos do Ensino Fundamental I.

Observam-se as importantes considerações do lúdico, no enfoque teórico de Santos (1999), na qual resumidamente verifica-se:

- De um ponto de vista filosófico o brincar é abordado como mecanismo para contrapor a racionalidade;

- De um ponto de vista psicológico o brincar está presente no desenvolver do comportamento;

- De um ponto de vista sociológico é a forma mais pura de inserção da criança na sociedade; e

- De um ponto de vista pedagógico o brincar se revela como uma estratégia para o aprender.

Usando o aprender a aprender com o lúdico as crianças conseguem, mais facilmente, organizar informações de atividades de fala, deduzir significados (para as séries finais do Ensino Fundamental I), apresentar informações e ideias, oralmente ou por escrito, desenhar partículas de vocabulário estudado, movimentar seu corpo, aprender ao mesmo tempo em que brinca e assim por diante.

O jogo ainda propicia que o desenvolvimento dessas habilidades elencadas acima, tenha importância não somente para torná-los bons estudantes como também se constituem em valores permanentes para vida, ou seja, aprende-se a vencer e a perder, a aceitar a derrota, a comemorar, a se empenhar, a se disciplinar para o alcance de seus objetivos.

Aprender a aprender por meio de brincadeiras e jogos implica conhecimento da necessidade de preparação, esforço, dedicação, trabalho em equipe, auto-conscientização e valorização da auto-estima das crianças, mesmo as mais novas que compreendem os anos iniciais do Ensino Fundamental I.

Em algumas classes, você terá alunos que aprendem melhor através do entendimento das regras e dos padrões linguísticos, enquanto outros aprenderão mais depressa ao fazer coisas em inglês (dramatização, fala, discussão). Outros podem ter uma boa memória visual e, assim, achar úteis as imagens. Outro grupo responderá melhor a sons, e preferirá “ouvir” o idioma (e músicas) tanto quanto possível. Isso significa que, em condições ideais, uma aula bem balanceada conterá atividades que irão recorrer a esses diferentes estilos de aprendizagem. (HOLDEN, 2009, p. 54).

Dando continuidade a esse raciocínio, a melhor estratégia para balancear a aula, é, sem dúvida, a utilização do lúdico. Os alunos podem dramatizar, fazer mímicas, ouvir uma canção e produzir língua estrangeira ou outro tipo de conhecimento oralmente ou por escrito dentro de um esquema de competição, de jogos ou brincadeiras. Apontar em um mapa acidentes geográficos, citar oralmente cidades importantes da região em que se encontram, elaborar desenhos de formas geométricas mencionadas pelo professor, enfim, utilizando sua criatividade o professor possui uma gama de oportunidades de empregar o lúdico na condução de suas atividades.

Vygotsky (2007) afirma existirem dois níveis de desenvolvimento para o aprendizado da criança, o primeiro pode ser chamado de desenvolvimento real e o outro estimulado pela brincadeira infantil de desenvolvimento proximal.

Zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar 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 companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 2007, p.58).

Finalmente, o aprender a aprender tão necessário para o desenvolvimento de habilidades e valores para a vida adulta torna-se muito mais fácil de atingir quando se utiliza o lúdico nas salas de aula. Este propicia que as crianças aprendam a aprender sem que tomem conhecimento de que estão em processo de construção de seu saber. É a diversão no aprendizado, aprendizado que se torna muito mais agradável, prazeroso e suave. Ressalta Almeida (1995) sobre a importância do aprender pela maneira de ver, pensar, compreender e reconstruir o conhecimento:

A educação lúdica contribui e influencia a formação da criança, possibilitando um crescimento sadio, um enrijecimento permanente, integrando-se ao mais alto espírito democrático enquanto investe em uma produção séria do conhecimento. A sua prática exige a participação franca, coletiva, livre, crítica, promovendo a interação social e tendo em vista o forte compromisso de transformação e modificação do meio. (ALMEIDA, 1995, p.41).

TRABALHANDO HABILIDADES

Quando se estuda, como exemplo uma língua, são trabalhadas quatro habilidades: leitura, escrita, fala e audição. Na escola regular o enfoque recai apenas para duas dessas habilidades: leitura e escrita visando sempre a língua instrumental como preparação para vestibulares e futuros trabalhos acadêmicos. É sabido que as habilidades produtivas (fala e escrita) são as que mais apresentam dificuldade para nossos alunos uma vez que são habilidades em que o indivíduo assume um papel ativo, de protagonista, no entanto, é perfeitamente aceitável o trabalho de habilidades produtivas quando se utiliza do lúdico

O papel do lúdico assume aqui uma tarefa preponderante que é ser um instrumento facilitador do desenvolvimento das habilidades produtivas. É justamente nesse momento que as brincadeiras e os jogos conduzem mais facilmente o trabalho do professor e o desenvolvimento destas habilidades nos alunos. Durante os jogos, as brincadeiras e o lúdico, o aluno tem mais oportunidade de se expressar e o faz de uma maneira mais agradável, em um contexto, muitas vezes, mais descontraído e ainda pode contar com a ajuda de seus pares e colegas durante o jogo. Num simples jogo da memória, realizado em pares, o aluno está sendo conduzido a produção oral, sem que isso se torne estressante e o coloque em evidência perante a classe como um todo.

Em se tratando da habilidade escrita, também pode-se considerar a possibilidade de trabalhá-la por meio do lúdico. Como exemplo, pode-se dividir a turma em quatro grupos e solicitar que cada grupo produza um texto com base em uma história previamente relatada pelo professor. Pode-se pedir que cada grupo assuma um enfoque diferente ao reescrever a história. Um grupo pode apelar para o cômico, outro pode recontar o texto lido apresentando um final triste e outro pode simplesmente mudar o início mas, o final deve permanecer fiel ao primeiro texto. Depois que os grupos finalizarem sua produção escrita, os mesmos poderão dramatizar seu texto e poderá haver uma competição entre os grupos, com uma simples votação para a melhor produção.

Um simples ditado de palavras pode ser transformado em um bingo e, com isso, exercitar o treino ortográfico por meio de um jogo, utilizando-se do lúdico. Esse trabalho produtivo de escrita, em grupo e por meio de uma brincadeira possibilita que os alunos desenvolvam sua criatividade compartilhando ideias e conceitos com seus colegas em um ambiente facilitador e acolhedor.

Recapitulando a questão da oralidade por intermédio do lúdico, o professor pode propor uma atividade oral, utilizando-se de uma competição (brincadeira) em que os alunos produzam diferentes tipos de entonação (interrogativa, exclamativa, afirmativa, imperativa), questão muito importante para a produção oral em uma língua. Ao produzir diferentes tipos de entonação, as crianças aprendem as diferenças e usos em cada circunstância de fala e ainda, o fazem por meio de uma brincadeira. Os alunos podem também ser encorajados a falar mais rapidamente ou devagar apontando para as diferentes possibilidades que a linguagem oral permite. Podem também, fazer gestos e usar sua linguagem corporal para encorajar sua produção, tudo dentro de um contexto de ludicidade.

Outra questão muito importante para a produção oral utilizando-se de brincadeiras é que o professor pode corrigir e avaliar seus alunos de uma maneira muito mais descontraída. É sabido que o momento da avaliação é muito importante para o processo pedagógico, mas que também causa desgaste nas crianças. Ao término de uma atividade oral com jogo, o professor pode apenas apontar os erros, listando-os na lousa e solicitando a participação dos alunos sem que o erro em si recaia sobre um ou outro aluno em particular, valorizando a escolha do grupo como um todo. Não se trata de mascarar o erro, mas de tornar sua correção muito mais amena e produtiva encorajando sempre a participação verbal dos estudantes.

O contar uma estória faz parte do lúdico na aprendizagem. A criança aprende com os elementos da narrativa: começo, meio e fim, localização espaço temporal. Todo o exercício da questão interdisciplinar fica mais vantajoso de se trabalhar quando se apela para a questão do lúdico.

Enfim, tem-se aqui mais uma exemplificação de como o lúdico só vem a contribuir para aprendizagem de nossas crianças. O lúdico propicia e favorece o trabalho em grupo

que por sua vez, implica cooperação, ajuda mútua e responsabilidade compartilhada para o alcance de objetivos mais ainda quando se trata de crianças que, precisam da brincadeira para criar, em sala de aula, situações de comunicação muito próximas do real.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa procurou demonstrar a importância de se adaptar o processo de ensino e aprendizagem por meio da estratégia do lúdico em diferentes aspectos. O lúdico e os problemas de aprendizagem; como avaliação diagnóstica; como sondagem do aprendizado e como aprendizagem significativa.

Não se procurou esgotar o assunto até porque o mesmo é de grande abrangência, contudo, foram enfatizados os fatores que tornam a aula muito mais atraente e divertida quando se faz uso da ludicidade.

O público alvo do Ensino Fundamental I é representado por crianças e assim sendo, a brincadeira, o lúdico e os jogos assumem caráter de grande importância nessa fase da vida. As crianças precisam aprender ao mesmo tempo em que, também, precisam brincar. Quando se interliga a aprendizagem ao lúdico consegue-se alcançar estes dois objetivos ao mesmo tempo.

O artigo aponta a necessidade da inovação, da surpresa, e da espontaneidade no aprendizado de crianças utilizando-se da questão lúdica na metodologia. O lúdico se faz presente como instrumento facilitador e motivador da aprendizagem além de contribuir, em muito, para a solução de pequenos entraves que acontecem no Ensino Fundamental I como até mesmo a problemática envolvida com a indisciplina na sala de aula.

Ainda, a questão das competências de leitura e escrita, tão exaustivamente tratada por vários autores, pode ser beneficiada por meio da utilização do lúdico na escola, prestando-se como instrumento condutor do alcance de objetivos educacionais uma vez que facilita o aprendizado e o ensinar, aproxima o professor do aluno e vice-versa. O lúdico transforma-se em elemento preponderante quando se trabalha a questão interdisciplinar. Os jogos, as brincadeiras facilitam o intercâmbio entre as disciplinas e favorecem o trânsito entre os temas transversais.

Atualmente, clama-se tanto por uma educação mais significativa na qual o aluno aprenda a aprender. Eis então a oportunidade para que o corpo discente possa ser sujeito de seu saber utilizando-se do lúdico. Justamente como facilitadora da aquisição de conhecimentos, a ludicidade proporciona que os alunos desenvolvam várias habilidades e a compreensão de que regras, dedicação e espírito de equipe, tornando seu desenvolvimento educacional útil para a vida além dos muros da instituição escolar.

Quando se pensa em Ensino Fundamental I, muitos professores se deparam com a questão da indisciplina, que pode estar ligada a diversas causas, mas quando apelam para o lúdico essa questão torna-se mais fácil de ser solucionada pois requer a participação

dos alunos e permite que os mesmos possam se movimentar, dialogar, criar, oferecendo condições de se realizar um trabalho mais dinâmico e atrativo aos olhos dos alunos, consequentemente, o professor sente-se mais realizado e percebe que seu trabalho foi concretizado de maneira satisfatória.

Finalmente, todo o trabalho com educação envolve um processo de dedicação tanto do professor como por parte do aluno. É um longo caminho a ser percorrido. É exatamente nesse processo sinuoso do aprender e ensinar que a questão do lúdico assume caráter de importância. Ele propicia que seja construída uma ponte capaz de interligar as diferentes atividades necessárias ao conhecimento como a prática, a memorização a comunicação de uma maneira mais divertida, criativa, dinâmica capaz de atenuar as dificuldades de todo o processo. O lúdico oportuniza o aprender brincando e torna os passos da longa jornada mais leves e, ao mesmo tempo, marcantes e significativos.

RITA MARIA SILVA TURA

Graduada em Letras (Português-Inglês) pela FMU (1987) e Pedagogia pela UNINOVE (2016); Especialista em Supervisão Escolar pela UFRJ-CEP (1998); Professora do Ensino Fundamental II e Médio - Língua Inglesa - na EMEF Cel. ROMÃO GOMES.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. N. de. Educação lúdica: técnicas e jogo pedagógicos. São Paulo: Loyola, 1995.

FREIRE, P. Educação e mudança. Trad. Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. 28. ed. Coleção educação e Comunicação. Vol. 1. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2005.

FRIEDMANN, A. O universo simbólico da criança. São Paulo: Vozes, 2005.

HOLDEN, S. O Ensino da Língua Inglesa nos Dias Atuais. Tradução: JENKINO, L. São Paulo: SBS, 2009.

HUIZINGA, J. Homo Ludens: O Jogo Como Elemento da Cultura. São Paulo: Perspectiva, 1990.

MACHADO, M. M. O brinquedo-sucata e a criança. 6ª ed. São Paulo: Loyola, 2007.

PIAGET, J. e GRECO, P. Aprendizagem e conhecimento. São Paulo: Freitas Bastos, 1974.

SANTOS, S. M. P. dos. Brinquedo e infância: um guia para pais e educadores. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

TEIXEIRA, C. E. J. A ludicidade na escola. São Paulo: Loyola, 1995.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. Tradução: NETO, J. C. e colaboradores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WINNICOTT, D. W. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

Avenida Copacabana, 325, 22º andar - Alphaville - Barueri
11 4200-7070 | www.fce.edu.br