Educar FCE

FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

VOLUME 8, Nº 01 - AGOSTO 2017

ISSN 2447-7931

ERRATA
Edição Abril/2017, V1.p.4
- leia-se: Beatriz de Oliveira Ortega
O papel da leitura na construção do sujeito - p.140

CONSELHO EDITORIAL
Alexandre Claro
Adriana Alves Farias
Cláudia R. Esteves
Ivan César Rocha Pereira
Paulo Malvestio Mantovan

EDITOR-CHEFE
Ivan César Rocha Pereira

EDITOR-ASSISTENTE
Rodrigo Leite da Silva

REVISÃO E NORMALIZAÇÃO DE TEXTOS
Adriana Alves Farias

PROGRAMAÇÃO VISUAL E DIAGRAMAÇÃO
Gabrie Farias Lima

PROJETO GRÁFICO
Gabriel Farias Lima

COPYRIGTH
Revista Educar FCE
Faculdade Campos Elíseos
Vol. V8, n. 01 (Agosto, 2017) - 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.

EDITORIAL

PERFIL DO PROFISSIONAL NO SÉCULO XXI

Têm-se consciência de que o momento presente é exigente e requer posturas contemporâneas. A convivência com a tecnologia, conhecida e dominada pelas novas gerações, anuncia que os computadores exigem uma nova relação com o mundo informatizado; os satélites tornam o universo pequeno e próximo; os vídeos modificam a relação com a imagem; as informações chegam tão rapidamente, que atropelam a análise e compreensão dos próprios acontecimentos, por nós leitores.

Este cenário, revela a necessidade de assegurar que as Instituições de Ensino Superior tenham uma atuação de qualidade, frente ao compromisso que devem ter em relação à formação de um profissional, que demonstre competências e habilidades sintonizadas com o novo contexto social, político, econômico e tecnológico.

Ao final do século passado, Penteado (1994), nos alertou sobre o perfil do profissional que pretendemos formar, citando: "(...) um profissional crítico, cuja capacidade criativa seja estimulada e desenvolvida no curso de sua formação acadêmica, de modo a saber como buscar o inusitado de forma consequente." Isso pressupõe que o aluno do ensino superior, além da aprendizagem dos conteúdos essenciais, deva se preocupar tanto com um repertório de atitudes e habilidades condizentes com seu papel de cidadão e com o exercício profissional qualificado, quanto com valores humanitários que o guiem.

No início deste século, Pimenta (2002), assinala: " (...) o discurso que domina as mídias é o de que as instituições educativas têm por tarefa preparar os jovens para o mundo do trabalho, que, entre outras coisas, exige deles novas competências: criar, pensar, propor soluções, conviver em equipe." Entende-se que o perfil de qualquer profissional que pretenda manter-se atualizado, apto e preparado com expectativas de futuro, será o de empreendedor, competente em sua área, com visão das questões gerais da sociedade, aberto ao novo, e com capacidade para tomada de decisões rápidas e seguras. Acima de tudo, um indivíduo aberto ao aprendizado constante. Esse profissional/cidadão deverá ser capaz de atuar para desencadear mudanças, que respondam às exigências e aos desafios dessa realidade que vivemos.

Este desenvolvimento se dá em decorrência de um processo de maturação, que se inicia ao longo do curso da graduação e vai se consolidar na atualização continuada e no exercício profissional.

Profa.Dra. Anésia Sodré Coelho
Gestora de Polos da FCE

SUMÁRIO

909 ADRIANA CRISTINA DE JESUS FERRO

x ALEXANDRE LOPES ALVES

923 ADRIANA VICTORELLI

934 ALEXANDRE BASTOS TOMAZ

736 ALICE MARIA DO PRADO ALVES

316 ALINE BARBOSA DE ALMEIDA

827 AMADEU RIBEIRO DOS SANTOS JUNIOR

744 AMANDA APARECIDA DE ANDRADE SYLVESTRE

637 ANA CLARA FERREIRA PAULINO CASTILHO

107 ANDRÉA CLARA FREIRE BATISTA

149 ANDRÉIA DE ARAÚJO VIEIRA

500 ANNA PAOLA NEVES

35 ANTENOR DOS SANTOS SANT'ANA

474 ARLETE SUSY SILVA BOLZANI

647 BEATRIZ DA GRAÇA GONÇALVES

221 BEATRIZ PEREIRA DA SILVA

513 BRUNA GOMES DE FARIAS

187 CARLOS EDUARDO DA CRUZ SANTOS

267 CLÁUDIA APARECIDA GOMES DOS SANTOS

117 CLAUDIA TIBIRIÇÁ TRETTEL

76 CRISTIANA DE SOUZA OLIVEIRA DA CONCEIÇÃO

837 DANIELA SILVA

492 DÉBORA GONDIM LIBERATO

707 DENISE BRUINI GOMES DA SILVA

526 ELDA MARIA MARTINS DA SILVA

948 ERIVALDO COSTA SILVA

850 EULLINA DOS SANTOS BARROS

658 EVANIR SEBASTIÃO DOS SANTOS

161 EVELIN PEREIRA MONTAGNINI

179 EVELLYN CLAYN NAFTALY SILVA

609 FABIANA GALVÃO ROMEIRO NUNES

548 FABIO VALIM DOS SANTOS

259 FABÍOLA CAMPOS DA SILVA

724 FÁTIMA DE JESUS SOARES VICENTE

753 FELIPE RODRIGO VALOZ DA SILVA

859' FLAVIA MEDEIROS DE SOUZA SILVA

450 FLÁVIA SAMARA ZUCA

101 GISELE CRISTINA DE SOUZA

965 GUILHERME DIAS

383 HELLEN DA SILVA HUSS

536 INGRID SPAGNOL PEREIRA

866 JAMARA NOEMIA PARRA ASTOLPHO

976 JANICE MARIA DE LIMA MARTINS E MARIA DE FÁTIMA ARAUJO DI LÊU

247 JHENNIFER GALASSI BORTOLOCI

875 JORGE DOS SANTOS ALMEIDA GONÇALVES

56 JOSELI VANZO DEL LAMA

990 JOSIVÂNIA DA SILVA PEREIRA

1004 JULIANA DE LIMA GREGORUTTI

1016 JULIANA GONZAGA DA SILVA GUESSI

462 JULIANA SILVA SANTOS

892 KARINA NOGUEIRA MENEZES

235 KEDMA BRITO JERÔNIMO GUSMÃO DAS CHAGAS

884 KELLY CRISTINA BUENO GAZOLLI

87 LEILA EMÍLIA DE ALMEIDA SÁ SCHAT

49	LILIANE BLAYA BIFFE
566	LUCIANA LIMA DE GODOY
407	LUÍS GUSTAVO MASCHIETTO
665	LUIS RICARDO RAPHAEL GAIARDO
689	MANOEL LUIZ DE OLIVEIRA NETO
391	MARCELLY MINGORANCIA DE CARVALHO
1033	MÁRCIA DE PAULA CRUZ
227	MARIA AVANIAN
770	MARIA EDNA SOUZA PEREIRA
811	MARIA JOSÉ DE ALMEIDA CARDOSO
347	MARIA PRADO RODRIGUES
804	MARIANA GREGIO TARRONE FULAN
486	MARISA RAMOS PEREIRA SIMÕES
672	MICHAEL HELLISON JANTORPE GOMES
1044	MILENA CRISTINA PASSOS SILVA
1052	MIRELLA CLERICI LOAYZA
273	NATÁLIA CHINAGLIA PEDROSO
400	NEUSA AUGUSTA DE MORAIS
819	NIDIA RUIZ ALFONZO DOUGLAS
1060	OSMAR AUGUSTO MESSIAS DE SOUZA LOPES
20	PAULO ROGÉRIO DE OLIVEIRA
67	PRISCILA GOMES PEREIRA MACHADO
295	QUÉZIA MARTINELLI DE SOUZA
08	QUITÉRIA DE OLIVEIRA SANTOS
1089	REGINA FREIRE COSTA
169	RENATA APARECIDA DE OLIVEIRA ROCHA
588	RITA DE CASSIA SODERO SALLES TURNES
210	RONALDO DE ANDRADE ZOCHER
286	ROSA MARIA CARDOSO
372	ROSANA MARIA BORELLA
1069	ROSANGELA MARTINS
796	SAMANTA MORAES DE OLIVEIRA
576	SAMIRA DE SANT' ANNA LOPES
1080	SIBELE APARECIDA RIBEIRO
714	SOLANGE BACELAR DE OLIVEIRA
508	SOLANGE PLAÇA
782	SÔNIA MARIA FERREIRA DA SILVA
135	STEPHANIE CANTISANI
595	SUÉLITON AZEVEDO COSTA
146	SUSANA KARINA DO NASCIMENTO CAMILO
333	TATIANA PEREIRA DA SILVA NEVES
625	TATIANE OLIVEIRA DA CRUZ ROCHA
127	THAÍS BAREÑO CALÓ ALVES
419	THAÍS BRANDÃO
1099	THAIS MOR DA SILVA BELIZÁRIO
359	THAÍS TEIXEIRA NOPRES
437	VALÉRIA DE ARAÚJO CAMPOS OLIVEIRA
308	VERA MARIA GIRARDI FONTES FARIA

Educar FCE

FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

ALPHAVILLE/SP - BRASIL,V.8 N.1, AGO., 2017

AUDERE EST FACERE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA E ATIVIDADES LÚDICAS NA CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA E SOCIALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

QUITÉRIA DE OLIVEIRA SANTOS

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Brás Cubas (2015); Especialista em Ludopedagogia pela Faculdade Campos Elíseos (2017); Professora de educação infantil na Rede Municipal de ensino de São Paulo.

O presente estudo faz um breve histórico sobre a educação infantil e sobre as mudanças ao longo do tempo, deixando de ter um caráter exclusivamente assistencialista para a função do cuidar e educar, de modo mais complexo. Para o desenvolvimento da pesquisa, foi visitado um Centro de Educação Infantil, situado na zona leste da cidade de São Paulo. O objetivo da visita era compreender o funcionamento e gestão da unidade, conhecer suas limitações e então propor novas ações que permitam mais socialização entre as crianças e o ambiente escolar. Contatou-se que as crianças tinham dificuldade para se acostumar com o ambiente escolar. Além disso, mostravam grande receio ao entrar em salas ou conversar com professores e crianças de outras turmas. Assim, foi elaborado um projeto de contação de histórias, denominado "Circuito de Histórias" que integrava as diversas turmas e permitia que as crianças explorassem o ambiente escolar em sua totalidade. O resultado provou que as crianças tornaram-se mais confiantes, trazendo perspectivas positivas para o período de adaptação ao ambiente escolar e socialização das crianças.

Palavras-chave: Brincadeiras, Socialização Infantil, Contação de Histórias, Ludicidade.

INTRODUÇÃO

A pesquisa aborda como a interação dos professores por meio de ações lúdicas e integradas pode ser capaz de afetar o desenvolvimento infantil no que tange a construção da sociabilidade e autonomia das crianças.

O objetivo geral foi demonstrar como a contação de histórias é capaz de influenciar positivamente no processo de socialização das crianças.

Em relação aos objetivos específicos, esta pesquisa buscou entender o papel dos educadores para a construção da autonomia das crianças, identificar por meio do estudo de caso, fatores decisivos para implantar atividades lúdicas no ambiente escolar, e, desenvolver em parceria com o Centro de Educação Infantil (CEI) um projeto de integração entre crianças de diferentes turmas.

A justificativa para abordar a temática surgiu após a constatação de que as atividades lúdicas devem ser entendidas não apenas como conteúdo de passatempo, mas também como um modo atraente à oportunidade de se expressar com brincadeiras. Estudos mostram que a construção do conhecimento e produção de saberes perante a apropriação do mundo faz com que a criança elabore e reinvente sua própria realidade. Por isso, as experiências vivenciadas na Educação Infantil, podem influenciar diretamente na construção e autonomia das crianças.

O problema de pesquisa revela, então, por meio de um estudo de caso, que o profissional de educação infantil, ao trabalhar com contação de histórias e outras atividades lúdicas é capaz de influenciar na segurança das crianças ao lidar com o novo e também no processo de socialização com outras crianças.

CONTAÇÃO DA HISTÓRIA E PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

A visão global do atendimento de crianças pequenas vem ao longo dos anos se transformando ao longo do tempo. Inicialmente, o aparecimento de "creches e pré-escolas tem sido muito associado com o trabalho materno fora do lar, a partir da revolução industrial" (BUJES, 2001, p. 14). A partir dos anos 80, deixou de ser compreendida como depósito de crianças e passou por várias etapas para que se transformasse em um ambiente em favor da criança.

A Educação Infantil é um dos principais focos de debates e estudos entre vários autores que se dedicam e se preocupam sobre a qualidade da etapa inicial da Educação Básica para construir um planejamento coletivo e difundir

novos conceitos e não tornar o currículo reduzido. Para Bujes (2001, p. 14) podemos dizer que:

A educação da criança envolve simultaneamente dois processos complementares e indissociáveis: educar e cuidar. [...] O que se tem verificado, na prática, é que tanto os cuidados como a educação têm sido entendidos de forma muito estreita. Cuidar tem significado, na significado, na maioria das vezes, realizar as atividades voltadas para os cuidados primários: higiene, sono, alimentação. [...] O cuidar inclui preocupações que vão desde a organização dos horários de funcionamento da creche, compatíveis com a jornada de trabalho dos responsáveis pela criança, passando pela organização do espaço, pela atenção aos materiais que são oferecidos como brinquedos, pelo respeito às manifestações da criança."

Deste modo, notamos que a educação infantil não deve se limitar apenas à higiene, alimentação e sono, mas também seja produtor de aprendizagens.

Sendo assim, a valorização dos profissionais envolvidos nesta área educacional contribui para que a creche seja percebida como um espaço de direito das crianças. Os profissionais seriam capazes de construir uma relação que transmita confiança tornando-se, parceiros na busca do conhecimento e em seu desenvolvimento pleno trazendo conteúdos desafiadores que contribuíam para a vida em sociedade e também de métodos eficazes para promover o crescimento intelectual. Assim:

O educador deve conhecer não só teorias sobre como cada criança reage e modifica sua forma de sentir, pensar, falar e construir coisas, mas também o potencial de aprendizagem presente em cada atividade realizada na instituição de educação infantil. Deve também refletir sobre o valor dessa experiência enquanto recurso necessário para o domínio de competências consideradas básicas para todas as crianças terem sucesso em sua inserção em uma sociedade concreta. (OLIVEIRA, 2013, p. 23)

O professor deve ser visto como um profissional que educa, aprende e constrói o conhecimento em parceria com a criança e juntamente com a equipe gestora para que, juntos, elaborem e coloquem em prática o planejamento da instituição.

Em conseqüência, podemos constatar a importância e a responsabilidade de se trabalhar como professor de creche e as dificuldades encontradas para avançar em direção ao cumprimento de um currículo flexível para o bom andamento da instituição de ensino. Para atingir tal objetivo é necessário dedicação, estudo e pesquisa para obter sucesso no atendimento especializado de crianças pequenas.

CENÁRIO INICIAL E CARACTERIZAÇÃO DA UNIDADE ESCOLAR

O Centro de Educação Infantil, no qual o projeto foi desenvolvido, situa-se na periferia da Zona Leste do município de São Paulo. O CEI possui 147 alunos distribuídos em salas de aulas cujos alunos são separados em grupos de acordo com a idade cronológica de cada criança.

O CEI atende crianças de 1 a 4 anos de idade. A sala do Berçário II e as salas do Mini-Grupo I estão localizadas no andar superior e possuem 27 e 20 crianças em cada turma, respectivamente, Já o Mini-Grupo II fica no piso térreo da unidade e também conta com uma turma de 20 crianças.

As salas de aula são dispostas ao longo dos dois andares do prédio. No piso superior há: quatro salas (duas com banheiros internos), um solário, um banheiro adulto, um banheiro infantil coletivo (trocador) e no piso inferior há: três salas, um banheiro infantil coletivo, um refeitório, uma cozinha, uma lavanderia, sala dos professores, sala de leitura, secretaria, sala da direção, sala da coordenação e dois banheiros adultos. Na área externa existe uma rampa de acesso, tanque de areia, jardim, parque e playground.

A brincadeira pertence ao mundo da criança e está totalmente vinculada em todas as etapas de sua vida. Por isso, ao observar o seu envolvimento no brincar, o professor tem a oportunidade de descobrir comportamentos e avaliar a evolução dos aspectos: motor, afetivo, social e cognitivo. Para Kishimoto (2001, p. 122): "Na teoria piagetiana a brincadeira não aparece em si, mas serve para revelar mecanismos cognitivos da criança".

Sabendo da importância do brincar, o Centro de Educação Infantil (CEI) o planejamento anual da unidade escolhida prevê o lúdico como parte integrante do currículo escolar. A expectativa é proporcionar experiência num contexto de aprendizagens prazerosas e significativas para a criança, comprovando a importância da Educação Infantil como espaço educativo e socializador diante da construção da cidadania.

COMPREENDENDO O AMBIENTE E ESTRUTURA CURRICULAR

A equipe de professores juntamente com a coordenadora pedagógica elabora o planejamento anual da instituição focando em atividades lúdicas para tornar a aprendizagem mais significativa. Procura-se trabalhar sempre o que a criança traz consigo para que sintam-se reconhecidas e seguras em um novo espaço que aos poucos fará parte de suas vivências e conquistas. Porém, para que este espaço seja reconhecido e aceito, são necessárias algumas intervenções, pois, nessas instituições a adaptação não ocorre somente no início do ano, mas ao longo de todo o ano letivo. Por se tratar de crianças bem pequenas o afastamento por motivo de doença é frequente nessa faixa etária, resultando em novos processos para introduzir a criança na rotina escolar.

Com a intenção de promover ações que desenvolvam uma imagem positiva das crianças em relação ao ambiente e que permitam que elas atuem de forma mais independente, confiante e com curiosidade para explorá-lo. Assim, espera-se que a criança perceba-se como parte integrante desse espaço, estabelecendo vínculos afetivos entre adulto e criança para que aprendam a articular seus sentimentos e interesses de maneira satisfatória. Por esse motivo, o planejamento é flexivo com a intenção de fornecer a oportunidade para que a criança seja reconhecida positivamente não só no espaço como também no convívio social, superando assim seus medos.

A fim de assegurar o bom desempenho da escola, garantir a qualidade do planejamento estratégico por meio da implementação e construção coletiva do grupo, os professores utilizam todo seu potencial criativo, pois é grande a falta de material pedagógico voltado a essa faixa etária. Apesar da carência de materiais o problema maior que enfrentamos está na falta de profissionais e, sobretudo, na falta de professores, geralmente afastados da função por determinação médica somada ao fato de não haver professores substitutos.

O resultado desse déficit de professores resulta em grave instabilidade no bom atendimento das crianças, até mesmo, colocando em risco todo o planejamento pedagógico da escola. Nesse cenário de instabilidade a criança é a maior prejudicada, pois são realocadas em outras turmas.

Esse problema foi tema de discussão em reuniões de professores e estes relataram a dificuldade que a criança enfrenta quando se vê diante de um ambiente desconhecido. Isso é perceptível por intermédio de sentimentos como a angústia e o medo manifestado muitas vezes por meio de gestos violentos, choros e gritos, pois não se sentem familiarizadas

com o novo ambiente e perante a nova situação. Com a falta do professor a criança experimenta sentimentos de abandono, mesmo tendo a escolha de ficar com um outro educador e com amigos que goste (apesar de não poderem ficar na mesma sala). Porém as crianças podem ficar em áreas externas onde ocorre a interação entre vários grupos, tendo a oportunidade de ficar juntos de quase todos de seu grupo.

E para resolver esses novos desafios e com o intuito de interpretar e analisar o problema, a equipe pedagógica compreende todo o contexto da criança e estuda alternativas na rotina diária para poder ajudar no desenvolvimento emocional e social da criança.

Nos encontros de professores foram expostas ideias onde cada educador teve a oportunidade de relatar e fazer uma análise crítica de seu trabalho pedagógico. Assim, chegou-se a conclusão de que apesar das práticas pedagógicas da escola incluírem diversas atividades que possibilitem a interação entre: criança/criança, criança/adulto e criança/espaço o que faz com que as crianças se conheçam e conheçam a todos os professores e funcionários, houve um consenso de que ainda existia uma questão importante a ser abordada. Presenciamos constantemente a resistência que a criança também tem ao visitar outras salas de aula (com a presença do seu professor) mesmo reconhecendo as professoras e as outras crianças por meio de interações que ocorrem em outros espaços coletivos, como por exemplo: no parque, no solário ou no refeitório.

Chegou-se a conclusão de que essa resistência de mudança refere-se, em particular, ao apego que as crianças têm com seu professor e reagem da mesma forma com questão ao ambiente da sua sala de aula, como se ambos fossem parte integrante de si mesmo.

Apesar de incluir em suas atividades semanais ações que possibilitem a interação fora do ambiente da sala de aula e a troca de conhecimento entre as crianças. Como seria possível amenizar todo esse sentimento para que o aluno possa se adaptar a essa mudança sem causar tanto sofrimento?

Decidiu-se mudar a estratégia das atividades e a equipe pedagógica propôs uma rotina diferenciada para que a criança pudesse se adaptar a esses momentos com menos traumas. A decisão de utilizar novas estratégias e novos recursos resultou na construção de projeto de ação no qual a criança fosse protagonista de seu próprio aprendizado. No inicio houve resistência de alguns professores e dúvidas sobre a relevância de alguns pontos presentes para sanar o problema e também a questão de como incluir o berçário neste projeto.

O projeto teve como partida o ponto principal em que a criança tivesse autonomia para explorar e conhecer outras salas de aula para que pudessem interagir e aos poucos acabar com suas

inseguranças e superar seus medos. Dessa forma, teriam a oportunidade de mudar seu comportamento diante de outros espaços, desenvolver seu potencial para que se sinta segura e que esteja preparada para novos desafios e novas situações.

IMPLEMENTAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO PROJETO DE AÇÃO

A partir da participação coletiva de ideias e de estratégias, o projeto de ação foi elaborado destacando como ponto principal a contação de história, pois concordamos, que independente da faixa etária a criança sempre demonstra interesse especial por elas. Ao ouvi-las, sentem a sensação e satisfação que elas provocam por meio da emoção, consolida o aprendizado pelo ouvir, sentir e ver. Tem poder de enriquecer e estimular a imaginação, ajudando no processo de desenvolvimento intelectual, além de fornecer significado para as representações gráficas nas produções da criança, proporcionando elementos importantes para a aquisição da língua falada e escrita.

CARACTERIZAÇÃO DO PROJETO	
Nome	Circuito de Contação de Histórias
Duração	Uma vez por mês durante tempo indeterminado
Atores envolvidos	Professores, coordenação, direção, crianças, auxiliar de cozinha e de limpeza, agentes escolares, auxiliares de educação, e assistentes de secretaria
Materiais	Livros, bexigas, almofadas, colchonetes, lençóis coloridos, mesinhas e cadeirinhas, fantoches, máscaras, adereços, transparências (projetor) e materiais como: sucata, papel, papelão, cola, canetão, barbantes coloridos, glitter, tinta, giz de cera, recortes coloridos e pedaços de tecidos.

Tabela 1 – Caracterização do projeto de ação do Centro de Educação Infantil.

Assim, o projeto foi ganhando forma e mais adeptos entre os professores tendo a participação do coordenador no papel de orientador das ações propostas. O projeto passou então a se chamar "Circuito de Contação de Histórias" (Tabela 1) e estava previsto para acontecer mensalmente. Cada professor ficou responsável pela leitura de uma história, e o critério para a escolha dos livros infantis foi focado em histórias que as crianças mais gostavam de ouvir. Cada educador teve a liberdade para desenvolver estratégias diferenciadas de maneira criativa para ser explorado dentro de sua própria sala de

aula (Figura 1 e 2). Uma vez que a finalidade do projeto era levar a criança a sair de sua sala para visitar outra sala. Com essa determinação chegou-se a conclusão que as professoras do berçário permaneceriam com suas próprias crianças e após a contação da história, realizariam atividades diferenciadas para oferecer a criança possibilidades para explorar o espaço e o ambiente da sala. Isso foi estabelecido, pois as crianças do berçário estão em níveis distintos de desenvolvimento psicomotor, o que exigiria um cuidado diferenciado.

FIGURA 1: Materiais para contação de história. **FIGURA 2:** Avental de história.

Foram confeccionados cartazes com a sinopse dos livros escolhidos com espaço para expor suas ilustrações e fixado na parede do refeitório a fim de chamar a atenção das crianças para o projeto. Entretanto, antes de iniciá-lo, e a fim de criar um clima de curiosidade os professores também levaram a novidade para as crianças em rodas de conversa, informando que iria acontecer um dia diferente na escola, onde outros professores contariam histórias em outras salas e que todas as crianças seriam convidadas para escolher a história que mais lhe agradasse.

Durante uma semana, as crianças tiveram acesso aos resumos das histórias e manifestavam as suas escolhas. Em sala de aula os professores sugeriram que cada criança fizesse seu próprio convite para confirmar sua escolha. Esse convite foi identificado com nome e grupo da criança e, posteriormente, no dia do Circuito de História foram fixados nos cartazes referentes às escolhas (Figura 3).

FIGURA 3: Convites e cartazes referentes a história..

FIGURA 4: Dedoches de personagens.

Após envolver as crianças no projeto, a equipe pedagógica avaliou essa primeira etapa e notou que mesmo sabendo que as histórias seriam contadas em outra sala e com outros professores, as crianças manifestaram muito entusiasmo e grande parte delas já sabiam e reconheciam sua escolha. Dessa forma, já era possível notar um indicativo de que as crianças demonstravam menos receio em visitar outros novos ambientes, no caso, representados por salas de aula de outras turmas.

Para dar continuidade ao projeto, houve uma reunião com presença de todos os funcionários (auxiliar de cozinha e de limpeza, agentes escolares, auxiliares de educação, e assistentes de secretaria) com a finalidade de deixá-los cientes de todos os processos da execução deste projeto. Já que no dia programado para ser iniciado as crianças dos mini-grupos I e II iriam circular livremente em todo espaço interno do CEI a procura da sala em que seria contada a historia escolhida.

Definidos os profissionais que teriam seus postos fixos, especialmente nas bases da escadaria e nas portas de acesso a saída, para garantir a segurança dos alunos e contando com o apoio e participação de todos para auxiliar e orientar as crianças em alguma dificuldade que por ventura surgisse. O coordenador juntamente com os professores concluíram está parte da elaboração do projeto.

No dia da apresentação do circuito de histórias, os cartazes foram fixados nas portas de suas respectivas salas. Cada professor criou um ambiente diferente: salas com bexigas no teto, tendas coloridas e almofadas, sofás feitos com os colchonetes e cobertos com lençóis coloridos, mesinhas e cadeirinhas dispostas em círculos, tenda colorida etc. Além do ambiente, a forma de apresentar a história também foi diferenciada conforme o próprio livro, de encenação com fantoches, máscaras,

adereços, transparências (projetor), teatrinho em caixa de papelão, caixa de história com personagens feitos de brinquedos e sucatas (Figura 4).

FIGURA 5 e 6: Atividades desenvolvidas após a contação de histórias.

A finalidade desse projeto era estimular que a criança, mesmo em um ambiente diferente ao de seu cotidiano, pudessem explorá-lo e sentir-se a vontade. Por isso, após ouvir as histórias, eram convidados a participar de uma oficina (na própria sala) para confecção de algo referente à história (Figura 5 e 6), assim, foi colocada a disposição das crianças materiais como sucata, papel, papelão, cola, canetão, barbantes coloridos, glitter, tinta, giz de cera, recortes coloridos e pedaços de tecidos. Dessa forma, cada criança saiu da sala com a satisfação de ter confeccionado uma lembrança de um dia diferente na creche.

RESULTADOS

O projeto exemplificou a importância do conteúdo do planejamento trazendo a vivência da criança em um ambiente simples, no qual circulam com independência, assumem vários papéis que ultrapassam as expectativas e a imaginação de qualquer adulto.

Com a intencionalidade de verificação do sucesso do projeto, avaliamos nos dias seguinte por meio dos diálogos feitos a partir das rodas de conversas, questionamentos e, sobretudo, na observação da mudança no comportamento das crianças diante do desafio anterior ao projeto. Foi possível notar com clareza que as crianças não têm resistências para experimentar novas situações em relação ao ambiente, pois o temor que elas tinham de entrar em um ambiente diferente do habitual já não existia com tanta intensidade. O projeto revelou que além de construir o conhecimento de si e do mundo a criança é capaz de mudar suas atitudes de forma consciente e harmoniosa, fazendo-se como parte integrante de um grupo social.

Além de ter atingido o resultado esperado no que tange a redução da inibição perante ambiente novos pôde ser notado também que confeccionar juntamente com a criança materiais diversificados associados à história contada estimula a memória, a criatividade e a socialização do espaço e objetos. Garantindo-se assim um espaço seguro, no qual a criança se expresse com o mundo desenvolvendo a personalidade e o crescimento individual e social. A proposta do projeto foi um sucesso perante as crianças e também entre todos os envolvidos, e por conta dele percebeu-se a necessidade da participação da família da criança, para que juntos pudessem oferecer oportunidade de desenvolvimento intelectual, individual e social da criança, mediante a leitura.

O projeto foi tema da reunião de pais, com a intenção de mostrar a importância da leitura de histórias em diversos momentos na vida das crianças, dentro e fora do ambiente escolar, dessa forma tiveram acesso aos vídeos e fotos das ações desenvolvidas no projeto. Os pais foram convidados a participarem de outro projeto no qual teriam acesso a empréstimo de livros para fazer a leitura em casa junto aos seus filhos, construindo momentos de aprendizagem e lazer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao observarmos a prática utilizada na escola verificamos a evolução das crianças em vários aspectos sociais, ultrapassando as expectativas iniciais do projeto. Com isso, alguns professores gostaram tanto do projeto que o adotaram como prática semanal entre seus colegas vizinhos de sala. Já que, dessa forma, não ficavam na dependência do auxílio de outros funcionários, pois como já foi exposto anteriormente neste trabalho, há falta constante de profissionais o que implica em um ponto negativo para a execução constante do projeto. Tal atitude por parte dos professores colaborou para estimular as crianças mais introvertidas para que tivessem a oportunidade de adequar-se a novas situações e desenvolver vínculos afetivos.

Em suma, fornecer oportunidade à criança para a conscientização de si e do outro, perceber seus sentimentos, oferecer um ambiente social seguro para ser explorado por meio da sua própria curiosidade, focar na elaboração de atividades lúdicas por meio da contação de historia é uma das maneiras de garantir na Educação Infantil um espaço de aprendizagem significativa. Valorizar o comprometimento da equipe pedagógica na busca do desenvolvimento integral da criança para que esta se torne protagonista na construção de sua própria identidade.

REFERÊNCIAS

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola Infantil: Pra que te quero? In: CRAIDY, Carmen Maria, KAERCHER, Gládis Elise. (orgs.) Educação Infantil: Pra que te quero? Porto Alegre: Ed. Artmed, 2001, cap. 1.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil: Jogo, brinquedo e brincadeira. Florianópolis: Rev. Perspectiva, UFSC/CEP, NUP, n. 22, p. 105-128. 2001.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação Infantil: Fundamentos e Métodos. São Paulo: Cortez, 2013.

http://hihg.med.miami.edu/images/sized/images/deafness-718x285.jpg

O ALUNO SURDO COPISTA

PAULO ROGÉRIO DE OLIVEIRA

Graduação em Letras pela Universidade Braz Cubas (2002); Especialista em Deficiência Intelectual pela Faculdade Campos Elíseos .(2017) ; Professor de Ensino Fundamental II –Língua Portuguesa - na Rede pública Estadual desde 1995.

O tema tratado neste trabalho de pesquisa é sobre o aluno que só faz cópia em sala de aula. O presente trabalho vai identificar os problemas enfrentados pelo o aluno surdo em sala de aula regular. O aluno acaba se tornando copista e não vê sentido no que está realizando, isso acontece é pela falta de preparo de muitos profissionais da área da educação. Para lidar com o aluno com necessidades especiais o ideal é a inclusão de um interprete de Libras, nas escolas. O objetivo é incluir os alunos com o ouvinte sem preconceito e descriminação na intenção de acolher com respeito e proporcionar o bem estar de todos. Logo podemos concluir que se tivermos um profissional adequado pra esses alunos iremos obter sucesso na aprendizagem e as escolas irão se adaptar mais rápido as mudanças.

Palavras-chave: Educação de surdos; Escrita; Integração; Inclusão.

INTRODUÇÃO

A educação é muito importante no crescimento da criança. A educação da criança surda é um direito, faz parte da sua condição como ser humano e o dever de educar, é uma exigência do Pai e do Professor, nesse caso para a criança surda, tal como para a criança ouvinte, o pleno desenvolvimento das suas capacidades linguísticas, emocionais e sociais é uma condição necessária para o seu desenvolvimento como pessoa.

Nesse aspecto os desafios a nova Lei de inclusão se faz presente e tem objetivo de mostrar através de diálogos na Lei que consiste na integração da Inclusão da criança com necessidades especiais na Instituição Regular no Sistema de Ensino. Precisamos integra-las na sociedade com respeito acolhendo cada um com sua necessidade especifica. Para que isso ocorra é necessário um profissional qualificado que atenda essa de demanda.

O professor deve ter uma boa metodologia de forma adequada aprendizagem desses alunos surdos para desenvolver as atividades propostas, no ambiente escolar o professor deve criar condições para que se promova a transformação, sempre visando á promoção a inclusão escolar. Com professores capacitados e compromissados com a educação de todos.

TIPOS DE SURDEZ

Na realidade com a perda da audição, verifica – se a existência de vários tipos de deficiência auditiva. Nesta área, as alternativas de atendimento são de caráter mais individualizado. Isto ocorre justamente com a idade, o grau, o tipo, e que proporcionam o diagnóstico do tipo de atendimento que o professor irá prestar a esse aluno. Na inclusão dos alunos surdos com os alunos ouvintes deve se proporcionar um bem estar para o aluno deficiente para que ele não se sinta diferente ou excluído dos demais do grupo. Todos os alunos desenvolvem o sentido da autonomia sendo ele deficiente ou não, ele percebe que tem escolhas: sim, não. Criam possibilidades em suas ações, mudando a cada dia a sua vida.

A deficiência é divida em 4 categorias, sendo o MEC (1997), são elas:

Surdez leve: Que cada criança é capaz de perceber os sons da fala que adquire e desenvolve a linguagem oral espontaneamente, nesse sentido o problema geralmente tardiamente é descoberto. Dificilmente se coloca o aparelho de amplificação, porque a audição é muito próxima do normal.

Surdez Moderada: Nesse

aspecto a criança pode demorar um pouco mais para desenvolver a fala e linguagem. Apresenta alterações articulatórias "trocas na fala", na realidade elas não percebem todos os sons com clareza, e tem dificuldades em perceber a fala em ambientes ruidosos. Essas crianças desatentas e com dificuldades no aprendizado da leitura e da escrita.

Surdez Severa: Nesse tipo de surdez a criança terá dificuldades em adquirir a fala e a linguagem espontaneamente. Poderá adquirir o vocabulário do contexto familiar e precisa de aparelho de amplificação e acompanhamento especializado.

Surdez Profunda: Nesse grau de surdez a criança dificilmente desenvolvera a linguagem oral espontaneamente. Só responde auditivamente aos sons muito intensos como bombas, trovões, motores de carros e aviões. Frequentemente utiliza-se a leitura orofacial. Necessita fazer o uso de aparelhos de amplificação ou implantes coclear. Com acompanhamento especializado.

DIAGNÓSTICO

Em condições normais, as pessoas que convivem com a criança têm mais capacidade de detectar que há algo errado do que qualquer teste. Os pais ou professores devem estar atentos a determinadas ausências de relação quanto a ruídos e atrasos do desenvolvimento na fala.

Freeman (1999) ressalta que normalmente as suspeitas iniciais recaem sobre a família, muitas vezes nem os médicos descobrem a surdez, pois é necessária a realização de exames especializados. É importante ressaltar que o bebê surdo também passa pela fase de balbucios, emissão de sons e palavras sem sentidos, e, também, muitas vezes reage a ruídos altos.

Segundo o MEC (1997), existem testes eletrofisiológicos que podem ser utilizados desde aos três meses de idade, pois são testes objetivos: - Emissões Oto Acústicas - EOA, - Emitância Acústica ou Impedanciometria. EO - BERA -Audiometria de tronco cerebral, indicado quando houver ausência de resposta.

O MEC (1997) acrescenta, ainda, que é aconselhável observar algumas informações importantes.

• Peso ao nascer inferior a 1.500 gramas.

• Uso da incubadora por mais que 24 horas.

• Tempo de gestação inferior 38 semanas.

• Uso de antibióticos por mais de seis dias.

• Presença de TORCH (toxoplasmose, rubéola, citomegalovírus, herpes e infecções virais).

• Presença de anomalias craniofaciais.

Para eles, as técnicas de avaliação da audição em criança de 2 a 6 anos de idade usadas são: audiometria lúdica e audiometria condicionada.

Audiometria lúdica: teste no qual a criança apresenta uma resposta lúdica a um estímulo sonoro. São usados fones, a avaliação é feita em um ouvido de cada vez, é um método interessante por atrair a atenção da criança efetivamente.

Audiometria condicionada: nesta técnica, a criança pressiona um botão toda vez que ouve o som.

CAUSAS DA SURDEZ

Segundo o MEC (1997), a deficiência auditiva apresenta causas que são classificadas em congênitas ou adquiridas. As causas congênitas da deficiência auditiva, mais comum são a hereditariedade, viroses maternas, doenças tóxicas de gestante. A deficiência auditiva é adquirida quando existe predisposição genética meningite, ingestão de remédios, viroses etc.

CAUSAS PRÉ-NATAIS (A SURDEZ É ADQUIRIDA ATRAVÉS DA MÃE, NO PERÍODO DE GESTAÇÃO)

- Relativo ao fator Rh.
- Desordens genéticas ou hereditárias.
- Doenças contagiosas (rubéola).
- Fator de consanguinidade.
- Sífilis, toxoplasmose, herpes, citomegalovírus.
- Drogas, alcoolismo, remédios.
- Desnutrição, carências alimentares.
- Pressão alta, diabetes, radiação etc.

CAUSAS PERINATAIS (A SURDEZ É ADQUIRIDA POR PROBLEMAS QUE OCORREM DURANTE O PARTO)

• Infecções hospitalar.
• Inóxia.
• Fórceps.
• Prematuridade.
• Pós-Maturidade.

CAUSAS PÓS-NATAIS

• Meningite.
• Sarampo, caxumba.
• Traumatismo craniano.
• Sífilis adquirida.
• Exposição continuada a sons muito altos.
• Remédios ototóxicos sem orientação medica etc.

PREVENÇÕES DA SURDEZ

Segundo o MEC (1997), existem alguns tipos de prevenção: a prevenção primária, a prevenção secundária e a prevenção terciária. A primeira refere-se às ações que evitem que a surdez ocorra, são ações que atendem ao surgimento do problema e é concretizada através de:

• Exames pré-natais;

• Vacinação de mulher contra rubéola;

• Acompanhamento pré-natal, palestras e orientações às grávidas;

• Vacinação infantil contra sarampo, meningite, caxumba.

A prevenção secundaria dá-se por intervenções na Educação Infantil e principalmente pela estimulação precoce.

• Na área da educação: por intervenções na Educação Infantil e principalmente pela estimulação precoce.

• Na área da saúde: por meio de diagnóstico, atendimento fonoaudiológico protetização precoce das crianças (uso de prótese auditiva).

A prevenção terciaria diz respeito às ações que limitam as consequências da surdez e proporcionam um crescimento no desempenho

pessoal e que compõem o atendimento realizado pela Educação Especial

Observa-se que o termo surdez e tão abrangente que impede de levar em conta os graus de surdez imensamente variados e que são vistos negativamente como uma deficiência.

A surdez é muito mais que um problema, precisa ser domesticado ter no mínimo, a fragilidade para lidar com o desconhecido, com o diferente em uma tentativa de assegurar os direitos da pessoa surda como: sua identidade, sua língua, sua cultura. Pois o surdo tem características próprias que marcam seu jeito de ser, de sentir e se relacionar com o mundo. É importante pautar que existem mitos a respeito da surdez, todavia não se pode compartilhar nem calar-se diante desses fatos.

É importante conhecer alguns termos usados para definir a surdez no sentido de não atribuir as palavras preconceito entre a cultura surda e ouvintes. Perguntas mais frequentes:

SURDO-MUDO OU DEFICIENTE AUDITIVO?

Sobre essa questão o posicionamento de Surdos em cursos de LIBRAS em que ministram para ouvintes.

História de dizer que surdo não fala, que é mudo, está errado. Eu sou contra o termo surdo- mudo e deficiente auditivo porque tem preconceito... Vocês sabem quem inventou o termo Essa deficiente auditivo? Os médicos! Eu não estou aqui só para vocês aprenderem a LIBRAS, eu estou aqui também para explicar como é a vida do surdo, da cultura, da nossa identidade... Professora surda.

O termo surdo-mudo não é correto porque o surdo tem aparelho fonador, e se for treinado ele pode falar. Eu sou surdo, fui oralizado e não ouço nada, mais a minha língua é a de sinais... Professor surdo, (GESSER, 2009, p. 45)

O SURDO NÃO FALA PORQUE NÃO OUVE?

Segundo Gesser (2009, p.55) é crença. Duas leituras podem ser inferidas dessa colocação, Primeira, o que se entende por fala. Historicamente, a língua de sinais tem sido relegada a um estatuto de mímica. A língua de sinais recebeu, tardiamente, o reconhecimento linguístico na década de 1960. A sociedade, de modo

ampliado, concebe fala com o sentido de produção vocal-sonora. A verdade é que o surdo fala em sua língua de sinais. É necessário, entretanto, expandir o conceito que se tem de línguas humanas, e também redefinir conceitos ultrapassados para enxergar outra dimensão na qual conceber a língua - o canal viso-gestual.

A SURDEZ É HEREDITÁRIA?

Como foi abordado anteriormente são vários fatores que levam a surdez, entre eles está à hereditariedade. Groce, (em GESSER 2009, p. 69) comenta que os fatores hereditários da surdez foram alvo de especulação de muitos cientistas. Um exemplo clássico vem das investigações realizadas na ilha de Marth's Vineyard, sudeste de Massachusetts, Estados Unidos, onde durante mais ou menos dois séculos a população da ilha apresentava um elevado número de cidadãos surdos. O estudo comparativo partia da estimativa de que, no século XIX, a cada 5.728 indivíduos americanos nascidos 1 era surdo, ao passo que em Marth's a proporção era de 1 surdo para cada 155 recém-nascidos.

O mesmo estudo aponta que a elevada ocorrência da surdez não se dava em função de traumas ou doenças contagiosas - capazes de provocar a surdez- e também por acidentes, doenças contraídas na gestação ou efeitos colaterais do uso de medicamentos, por exemplo. Mas quando há uma ocorrência muito grande entre familiares, entre gerações, as chances passam a ser genéticas, ou mesmo hereditárias.

Ao decolar no universo da surdez a cada conexão, percebe-se algo novo que instiga novas buscas para possíveis mudanças que possam atender aos anseios que se faz necessário para o desenvolvimento pleno do sujeito surdo, minimizando às discussões e informações adversas frente à surdez.

Por isso, é importante que se tenha conhecimento do rico universo humano que está por traz da surdez. Percebe-se que os discursos sobre os surdos e a surdez de uma forma ampliada "abrem-se" para dois mundos desconhecidos entre si: o do surdo em relação ao mundo ouvinte e do ouvinte em relação ao mundo surdo.

A INCLUSÃO DO SURDO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

[...] a educação inclusiva vai muito além da presença física do aluno no ensino regular. Não é aquela que só aceita as diferenças, mas faz da diferença uma maneira distinta de expressão e de operacionalização do mundo, na qual, compreender pessoas com NEE significa entendê-la a partir de seu próprio marco de referência. Não basta reconhecer e aceitar a diferença. Há que se transformar a ação e a experiência variadas em algo que amplie a nossa visão de mundo no sentido de uma atitude cidadã em respeito às diferenças. (FENEIS, 2006).

As mudanças relativas à educação na sociedade atual se encontram na perspectiva no processo de inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Na Instituição de Ensino Regular. Este processo de inclusão possui como marco dois importantes momentos: a Conferência Mundial de Educação para Todos, em 1990, na Tailândia e a Declaração de Salamanca, na Espanha, em 1994. Decorrente desses dois momentos, o respeito aos direitos são oficializados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº. 9.394/96 que determina que todos os alunos com necessidades educacionais especiais devem estar incluídos e serem atendidos em salas de ensino regular; destacando a importância e urgência de promover-se a inclusão educacional como elemento transformador da sociedade.

As crianças e alunos surdos incluídos raramente se comunicam com seu professor, comunicando-se com muito mais frequência com seu intérprete, principalmente pelo modo como ele atua neste espaço, constatando a relação intérprete-aluno surdo é na maior parte do tempo iniciada pelo próprio intérprete, criando um modo de relacionar-se muito diferente daquele construído pelos demais alunos que precisam lutar por seu turno discursivo, que em grupo precisam esperar sua vez de se colocar e, por vezes, se impor para poder falar. Em relação a essa realidade, a criança surda vive uma situação "artificial", com uma redução do potencial para atuação independente e um acréscimo de ações dirigidas pela instrução do intérprete.

É preciso que a atuação do intérprete se constitua em parceria com o professor, propiciando que cada um cumpra com seu papel, em uma atitude colaborativa, em que cada um possa sugerir coisas ao outro, promovendo a melhor condição possível de aprendizagem para a criança surda.

O papel do intérprete educacional e dos modos como ele é desempenhado em cada um dos níveis de ensino pode revelar aspectos dessa prática educacional que interessa ser mais bem compreendida quando o ambiente pedagógico se diz inclusivo e pretende respeitar as peculiaridades e necessidades dos alunos surdos.

Embora seja comum às pessoas pensarem que os surdos se comunicam soletrando palavras do português, utilizando-se palavras do alfabeto manual, esse e mais um mito a ser superado. O alfabeto manual e apenas um recurso utilizado para soletrar nomes próprios, ou que não existam em seu vocabulário de Libras. Na Libras esses aspectos são marcados discursivamente, em mecanismos espaciais, e não por meio da morfologia ou da sintaxe, tal qual ocorre na Língua portuguesa. Assim, em um enunciado que envolve o verbo "olhar" e a orientação da mão que indica o sujeito e o objeto da oração, por exemplo. Isso significa que não há dependência estrutural entre a língua de sinais de um país e sua língua oral.

Há uma riqueza de elementos nas Libras, baseados na cultura visual dos surdos, que nos oferecem um amplo universo de possibilidades de representar o mundo, encadeando as palavras não de forma linear e sequencial, como estão acostumados na comunicação oral e também escritos, mas de modo simultâneo e multidimensional. (ANDRADE, 2005, p.41).

A questão da diferença linguística, a identidade e cultura surda, e de como aprendem o surdo ao seu redor, são assuntos relevantes na educação dos surdos.

Vygotsky (1998) aponta a utilização de signos e instrumentos na construção do sujeito, já que estes possuem funções de mediadores, ferramentas auxiliares da atividade humana. Os signos são "instrumentos psicológicos" do ser humano, isto é, auxiliam-nos processos psicológicos em diversas situações, pois são oriundos internamente - o processo contínuo de construção das significações nasce de suas experiências externas que se internalizam e constituem o individuo. É nas ações, nas interações sociais, e na linguagem que o homem mergulha nesta rede de significações e representações simbólicas, transformando-se e se desenvolvendo ao longo de toda sua vida.

Percebe-se que o oralismo ainda tem uma grande força na abordagem educacional do surdo, embora se tenha dado oportunidades para a penetração da língua de sinais nos espaços educacionais. Nota-se que na maioria das vezes a presença do surdo continua sendo indesejável.

Muitas vezes se busca o que é mais conveniente, uma mistura de fala e língua de sinais que na melhor das

hipóteses, apenas uma fala apoiada pelos sinais, que na verdade é inadequada para ser compreendida pelo sujeito surdo.

Incluir o sujeito surdo em sala de aula regular simplesmente porque a lei manda, inviabiliza o desejo do surdo de construir saberes, identidade e culturas a partir das duas línguas (a de sinais e a língua oficial do país). E impossibilita a consolidação linguística do surdo.

O INTÉRPRETE DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (ILB)

Varias diretriz e leis orientam as políticas publicas para a educação de surdos - a Lei n° 10.098/94 de 23 de março de 1994, no capitulo VII, legisla sobre a acessibilidade à língua de sinais, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (Resolução CNE/CEB n°2, de 11 de setembro de 2001), e mais recentemente o Decreto nº 5.626/05 que regulamenta as Leis nº 10.098/94 e nº 10.436/02. Toda essa legislação orienta as ações da federação, dos estados e municípios no atendimento à pessoa surda, principalmente no que se refere a sua educação.

Góes e Souza (em Lacerda 2011, p. 23) interessados na educação de surdos destacam, referindo-se a Lei nº 10.098/94, que a importância da língua de sinais como meio de comunicação entre surdos deveria ser reconhecida e a provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tivessem acesso à educação em sua língua nacional de sinais. Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas a educação delas poderia ser mais adequadamente provida em escolas especialmente organizadas ou em escolas regulares com classes com recursos especiais proporcionando assim um melhor desenvolvimento a esses sujeitos.

Em 2002, a lei nº 10.436, reconhece a Libras, conferindo a ela status de língua oficial brasileira. Com base na lei o seu uso pelas comunidades surdas ganhou legitimidade e passou a ser possível para o acesso a educação e outros serviços públicos. A mesma lei também torna obrigatório aos estudantes do magistério e nos cursos de especialização em Educação Especial, ampliando a abrangência de profissionais com conhecimento sobre LIBRAS e a surdez e as possibilidades de o trabalho com alunos surdos ser desenvolvido de forma a respeitar suas condições linguísticas diferenciadas.

Todavia, a Lei nº 10.436 só foi regulamentada pelo Decreto nº 5.626/05 em dezembro de 2005. Essa legislação trata do direito das pessoas surdas ao acesso

ás informações através das Libras a formação bilíngue e da formação de intérprete de Libras. O art. 17 desta lei afirma que essa formação do tradutor e intérprete de Libras língua portuguesa deve efetiva-se por meio de curso superior de tradução e interpretação, com habilitação em Libras-língua portuguesa.

Segundo Lacerda 2011, p. 24, atualmente no Brasil, a formação do ILS vem se dando em serviço, na atividade prática e poucos são os cursos oferecidos voltados para essa formação. Mas o mais importante é focalizar que a formação fundamental para o tradutor/intérprete vai além do conhecimento das línguas, que deve ser uma formação plural e interdisciplinar, visando o seu trânsito na polissemia das línguas, nas esferas de tradução/interpretação.

OS ILS E A ESCOLA NO BRASIL

É importante destacar que a escola que os surdos precisam, defendida na lei, e a escola real oferecida aos surdos são bastante diferentes. Apesar do esforço de alguns profissionais da educação, a experiência de educação focalizada ainda reflete os princípios de uma educação inclusiva, compreendida apenas como a inclusão de surdos na rede regular, que é pensada e se organiza para alunos ouvintes. Esse é o grande obstáculo do processo inclusivo dos surdos na educação. Cabe perguntar: como a escola vai garantir o processo de aquisição da Libas? Como será promovida a interação social entre os pares surdos e ouvintes? Como é possível garantir o acesso aos conhecimentos escolares na língua de sinais em escolas que utilizam o português como meio linguístico? Como será proporcionado o ensino de português com estratégias baseadas na aquisição de segunda língua? Observa-se que são questões ainda sem respostas. Não basta um decreto para uma transformação efetiva das práticas. Mas elas só serão eficazes se de fato a condição linguística especial do surdo for compreendida.

No Brasil, a profissão de ILS ainda não é reconhecida, e, essa razão, essa atividade é desempenhada por profissionais oriundos de diferentes áreas como: pedagogos, fonoaudiólogos e pastores, entre outros. Segundo Rosa (em Lacerda 2011, p. 27).

Para (Lacerda 2011), a inclusão dos surdos e a efetivação do direito à informação em sua língua, é imprescindível o reconhecimento do profissional intérprete de Libras, que é quem possibilita a comunicação entre surdo e ouvinte, devendo o mesmo ter domínio da Libras e do português, conhecimento das implicações da surdez no desenvolvimento da

indivíduo surdo, conhecimento da comunidade surda e convivência com ela. Tais pressupostos são defendidos pela Federação Nacional de Educação e Instrução dos Surdos (FENEIS) que apoiada no texto de Quadros 2004, uma das primeiras publicações nacionais sobre o tema, financiada pelo MEC, afirma não bastar o profissional ter apenas conhecimento da língua de sinais, mas a importância de ele ter boa fluência e ser versátil para interpretá-las para língua portuguesa e vice-versa, destacando o respeito e a postura ética em sua atuação com a pessoa surda como fundamentais para o reconhecimento positivo de seu trabalho.

Ser humilde sem rancor, convencimento ou orgulho próprio. O Intérprete precisa ser a voz do surdo e a voz do ouvinte. (...). O intérprete precisa interpretar em qualquer lugar, sem preconceito. Como: grupo de conscientização homossexual, repartições publicas, religiões diversas. O intérprete respeitando a cada religião deverá seguir a consciência e o coração. Mesmo que não seja de acordo. Deverá se manter em seu profissionalismo. Após chegar em casa sozinho, deverá "explodir". (...) O intérprete sempre vestirá a camisa do intérprete: ser sempre sigiloso e modesto (FENEIS, 2006).

O texto idealiza a figura do ILS, como alguém "perfeita": humilde, sem rancor, modesto entre outros, exigindo em nome em nome de um código de ética postura utópicas, como se apenas seres humanos muito especiais pudessem ser intérpretes. O ILS precisa ser íntegro, sigiloso e o mais fiel possível ao texto/enunciado a ser interpretado, mas não que dizer que ele deva ter estas ou aquelas características.

A FENEIS aponta ser necessário um continuo aperfeiçoamento em Libras, para melhor conhecer a língua e aspectos da comunidade surda. Defende a ampliação do conhecimento do domínio linguístico, da gramática, do uso de expressões faciais, e de uma postura corporal sem exageros, sempre focalizando conhecimentos ligados aos aspectos linguísticos. Técnicas ou estratégias de interpretação propriamente não são mencionadas ou valorizadas.

Percebe-se no que se refere à atuação do ILS que há outros problemas em sua prática. O aluno surdo em geral tem um baixo índice de escolaridade, pela entrada tardia na escola e pela aquisição das Libras. Não são incomuns situações em que o aluno surdo desconhece a língua de sinais, onde irá dificultar o aprendizado. Neste caso o intérprete necessita fornecer à compreensão também da língua portuguesa. Outra situação muito comum é o ILS não ter acesso prévio ao que vai interpretar em sala de aula, tornando o trabalho de interpretação ainda mais difícil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao desenvolver deste trabalho conclui que hoje com os artefatos culturais que os professores e alunos trazem na sua bagagem, fica mais fácil e atraente sua dinâmica na forma de se comunicar. Lembrando que o conteúdo deve sempre ser adequando de acordo com a necessidade de cada aluno.

De acordo com as metodologias citadas acima, o aluno consegue realizar suas tarefas de forma autônoma no modo de agir e pensar com o convívio social, assim desenvolvendo o seu cognitivo na educação e na sociedade.

Podemos concluir que em tempos de inclusão, espera-se que a escola mais do nunca, seja um espaço que acolha a diversidade e que promova uma educação de qualidade. Crianças surdas não são diferentes, pois através da interação social, elas desenvolvem sua linguagem e adquirem a língua de sinais. A educação de crianças surdas é vista principalmente no âmbito educacional devido o fato de que a inclusão das pessoas com deficiência exige mudanças significativas.

Alguns professores de maneira equivocada e por falta de conhecimento atribuem aos intérpretes às responsabilidades de explicar os conteúdos tanto quanto a traduzir as aulas, ficando claro que eles ainda não conquistaram o seu lugar.

Pelo que foi possível observar referente ao papel e a atuação do intérprete no espaço educacional, percebe-se que ainda é bastante incipiente. Pouco se conhece sobre os desdobramentos daquilo que é feito em sala de aula na perspectiva da educação inclusiva bilíngue para surdos. Além disso, por ser uma profissão nova, não há número suficiente de profissional formado até o momento.

Portanto a falta dessa formação profissional especifica para a atuação profissional leva a uma visão equivocada de que o intérprete deve ter uma formação generalista, e que ele por vezes, pode se responsabilizar pelos processos de aprendizagem dos alunos surdos.

É exatamente neste terreno pantanoso e plural que atua o interlocutor/ interprete no espaço escolar, e que ao contrário do que frequentemente acontece a posição do IE precisa fazer escolhas, eleger sentidos, para dele se apropriar e fazê-los chegar ao seu destinatário, sendo um profissional ativo buscando compreender os sentidos pretendidos.

Atualmente o intérprete é visto como alguém passivo, um instrumento que verte de uma língua a outra. Um personagem envolvido nas cenas inclusivas e que se tudo ocorrer bem o teatro da inclusão fará o maior sucesso.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Margarida de Introdução à Metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação / Maria Margarida de Andrade. - 7. ed. São Paulo: Atlas. 2005.

ARAUJO, Magali Nicolau de Oliveira Aspecto do Atendimento Pedagógico da Pessoa Surda. POSEAD-FGF. Brasília-DF 2010.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Centro Nacional de Educação Especial. Proposta Curricular para Deficientes Auditivos. Elaborada pela Derdic/PUC-SP Brasília, Departamento de Documentação e Divulgação, 1978,10 vol.

_____. Secretaria de Educação Especial. Subsídios para organização e funcionamento de serviços de Educação Especial. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEES, 1995.

_____. Lei Darcy Ribeiro (1996). LDB: Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei 9.394, de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; e legislação correlata. - 2. Ed. - Brasília Câmara dos Deputados, Coordenação de publicações, 2001. 102 p. - (Série fontes de referência. Legislação; nº 38)

_____. Subsídios para Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial. Brasília, MEC/SEESP, 1995._____. Política Nacional de Educação Especial. Brasília, Secretaria de Educação Especial, 1994.

CAPOVILLA, Fernando César, RAPHAEL, Walkiria Duarte (editores). Enciclopédia da Língua de Sinais Brasileira: O Mundo do Surdo em Libras/ São Paulo: {Fundação} Vitae: FAPESP: Editora da Universidade de São Paulo, Imprensa Oficial do Estado de SP, 2004.

COSTA, Juliana Pellegrinelli Barbosa. A Educação do Surdo ontem e hoje: posição sujeito e identidade/ Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

FERREIRO, Emília. Reflexão sobre alfabetização 24, ed. São Paulo: Cortez, 2001.

I FORUM/ Instituto Nacional de Educação de Surdo. Vol. 22 (jul/dez) Rio de Janeiro INES, 2010 semestral ISSN 1518-2509.

GESSER, Audrei LIBRAS? : Que língua é essa? : crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda; [prefácio de Pedro M. Garcez]. -São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GUARINELLO, Ana Cristina et al. O intérprete universitário da língua Brasileira de Sinais na cidade de Curitiba. Rev. bras. educ. espec., Marília, v. 14, n. 1, abr. 2008.

LACERDA, Cristina B. F. de Intérprete de Libras: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental. Porto Alegre: Mediação, 2009. (atual. ortogr.)

_____.Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização - Porto Alegre: Mediação, 2009. (atual. Ortogr.) 160p.

LERNER, Delia Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário/ Delia Lerner: tradução Ernani Rosa.- Porto Alegre: Artmed, 2002.120 p. ; 23cm.

Leitura, escrita e surdez/ Secretaria da Educação, CENP/CAPE; organização, Maria Cristina da Cunha Pereira. - 2. Ed. São Paulo: FDE, 2009. 104 p.: il./PEREIRA Cristina da cunha (ORG.). Leitura, escrita e surdez/Secretaria da Educação, CENP/Capes, 2. Ed. São Paulo: FDE, 2009. 104 p.: il

MEIRELES, Cecília, 1901- 1964 Crônicas de educação, 5 /Cecília Meireles; planejamento editorial de Leodegário A. de Azevedo Filho. - Rio de Janeiro: Nova Fronteira: Fundação Biblioteca Nacional, 2001. (obra em prosa).

Metodologia da Pesquisa e da Produção Científica. POSEAD- FGF. Produção: Equipe Técnica de Avaliação, Revisão Linguística e Editoração, Brasília-DF, 2010.

OLIVEIRA, Marta Kohl de, Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio histórico / Marta Kohl de Oliveira. - 5. ed., -São Paulo: Scipione, 2010 (coleção Pensamento e ação em sala de aula).

QUADROS, Ronice Muller de Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos/ Ronice Muller de Quadros e Lodenir Becker Karnopp. - Porto Alegre: Artmed, 2004. 224 p.: il.; 23 cm.

UNESCO. Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994.

WWW. abcdasaude.com. br/artigo.php?402.

http://happilacpaints.com/kids/wp-content/uploads/sites/2/2015/03/children-painting1.jpg

A ARTE NO OLHAR PEDAGÓGICO

ANTENOR DOS SANTOS SANT'ANA

Graduação em Artes Visuais pela Faculdade Unimesp/Fig (2007); Especialista emDeficiência Intelectual .pela Faculdade Campos Elíseos .(2017) ; Professor de Ensino Fundamental II – Artes - na Rede pública Estadual desde 2005.

Em "Nenhum povo vive no mundo sem arte – Um olhar pedagógico" iremos, encontrar o caminhar da arte durante todos os seus registros históricos, durante a evolução do homem, fazendo uma relação com o desenvolvimento do processo de cognição da criança. O segundo capitulo "A arte e a construção do conhecimento" teve como base teórica a fundamentação de educadores ligados à arte, para elucidar e esclarecer, conceitos de como a criança vai desenvolvendo o seu aperfeiçoamento na arte e como todo este aprender se dá e evolui a cada faixa etária. No terceiro capitulo "A arte na formação do professor de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental" procurou mostrar a importância do professor neste contexto, sobre sua importância no aprendizado e desenvolvimento dos alunos, assim como, sobre sua formação nesse processo.

Palavras-chave: Arte; Educação; Criança;Olhar; Pedagógico.

INTRODUÇÃO

O objetivo geral deste trabalho é desenvolver neste trabalho de conclusão de curso, a reflexão sobre o homem e sua existência, com isso surgiu à reflexão que todos os povos do mundo evoluíram e progrediram aliados a arte, ligados as suas culturas. Com isso surgiu o tema deste trabalho embasados na frase de Gombrich " Nenhum povo existiu no mundo sem arte.

No objetivo específico depara-se com o desenvolver da nossa arte, ligados com a história da arte amparados com pesquisadores e estudiosos da arte como Proença e Gombrich, seguindo com um paralelo da arte e sua importância na vida da criança, pois colabora para o seu desenvolvimento expressivo, para a construção de sua poética pessoal e para o desenvolvimento de sua criatividade.

O segundo capitulo "A arte e a construção do conhecimento" temos como Justificativa que se compreenda como as artes, em suas diversas formas, contribuem para a construção do conhecimento humano, para isso é necessário investigar o que é e como se dá a construção do conhecimento, com base em Piaget, Moreno, Duarte assim como nos diz Martinez que entende "a atividade criativa é aquela de um sujeito que precisamente no ato criativo, expressa suas potencialidades de caráter cognitivo e afetivo em uma unidade indissolúvel... condição indispensável para o processo criativo".

O problema levantado é que a arte na formação do professor de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental terceiro capitulo deste trabalho, disserta sobre a importância da arte na educação de crianças, é também necessário abordar sobre a atuação do professor neste contexto, sobre sua importância no aprendizado e desenvolvimento dos alunos, assim como, sobre sua formação nesse processo. Espera-se que o leitor debruce nesta pesquisa, que todos os capítulos elucidem e desperte para o conhecimento e para a busca do novo.

HISTÓRIA DA ARTE X ARTE NA EDUCAÇÃO

A arte sempre foi importante para o homem como meio de expressão, isso comprova- se com os homens das cavernas, no período pré-histórico, e seus registros pictóricos, isso aconteceu antes da invenção da escrita, tudo o que foi constatado foi através de pesquisas de antropólogos, historiadores e dos estudos da moderna ciência arqueológica.

Claro que inicialmente essas criações não tinham o intuito de serem obras de arte, esses desenhos nas cavernas faziam parte de um ritual

para o homem primata, assim como nos diz Graça Proença no livro História da Arte "... a explicação mais aceita é que essa arte era realizada por caçadores, e que fazia parte de um processo de magia por meio do qual procurava-se interferir na captura de animais... o pintor caçador acreditava que podia matar o animal verdadeiro desde que o representasse ferido mortalmente num desenho."

Esse período pré historia constitui-se de varias divisões, onde cada uma delas são de muita importância para o desenvolvimento humano e sua arte: O período Neolítico ocorrera, aproximadamente de 10.000 a 5.000 a. C., sendo confeccionados instrumentos com pedras polidas, a utilização da enxada no cultivo dos campos, do tear na confecção de tecidos, artesanato em cerâmica, com a construção de pedra revelaram-se os primeiros arquitetos do mundo.

Na idade dos metais temos a ascensão da arte, iniciou-se a fabricação de instrumentos metálicos, a exemplo de armas surgindo assim a metalurgia, as cidades, a invenção da roda, a invenção da escrita, e o arado de bois.

Com os egípcios temos um marco na Arte da Idade Antiga devido a constatação de que a civilização que se desenvolveu no Egito era bastante complexa na sua organização social e rica nas realizações culturais. A religião interferiu em todo segmento da vida egípcia, e como não poderia deixar também interferiu na produção artística desse povo.

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

A escrita, por sua vez tinha uma apresentação artística, pelo fato de não existir letras ou símbolos gráficos, e sim desenhos que representavam o texto um exemplo bem conhecido é o Livro dos Mortos, um rolo de papiro com rituais funerários que era posto no sarcófago do faraó morto, era ilustrado com desenhos em cores muito fortes, que acompanham o texto com singular eficácia.

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

Ignoramos como a arte começou, tanto quanto desconhecemos como se iniciou a linguagem. Se

aceitarmos o significado de arte em função de atividades tais como a edificação de templos e casas, realização de pinturas e esculturas, ou tessitura de padrões, nenhum povo existe no mundo sem arte.(GOMBRICH,1985, p.19)

Ele deixa claro, o que outros autores já afirmaram que a arte é parte de cada ser humano, e este já traz consigo desde o nascimento a arte que poderá ser desenvolvida, ou não, contudo todo povo desenvolve a sua arte que é característica própria dele.

Desde a pré-história o desenho caminha junto com o homem, na expressão estética e como forma de comunicação; contudo nesse período o desenho era visto mais próximo da religião do que da comunicação. Só na antiguidade é que o desenho, lentamente, foi distanciando-se da religião, com isso ele passou a ter autonomia, o que não tinha até o renascimento, nesta época o desenho não era visto como uma forma de conhecimento. No século XV com a difusão do papel o desenho passou a ter reconhecimento, sendo fundamental para se chegar à obra final; passando a ser uma forma de conhecimento reconhecida por diversos artistas.

O desenho passa por diversas transformações ao longo dos anos e da história, a cada período com um tipo de significado até a invenção da máquina fotográfica, onde o ato de desenhar começa a tomar novos rumos, surgindo os movimentos modernos e seus "ismos". O desenho deixa de ser o foco principal e o movimento, a luz, os sentimentos, as expressões dos artistas tomam as rédeas na arte.

Esse breve levantamento histórico sobre a arte tem como objetivo mostrar os caminhos que a mesma percorreu ao longo da nossa história, e com isso corroborar para o entendimento do por que dela na escola, qual seu real significado no ambiente escolar, para isso cito Gombrit:

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

Sendo assim, compreendo arte além de algo meramente decorativo, ou recreativo como a muito se é trabalhado nas escolas, seu significado esta relacionado com o poético do aprendiz assim como seu desenvolvimento, crítico e social, para tanto proponho um entendimento sobre a importância da arte no ambiente escolar se apresentado de forma coerente e significativa.

A arte é importante na vida da criança, pois colabora para o seu desenvolvimento expressivo, para a construção de sua poética pessoal e para o desenvolvimento de

sua criatividade, tornando-a um indivíduo mais sensível e que vê o mundo com outros olhos. Os seres humanos são dotados de criatividade e possuem a capacidade de aprender e de ensinar. A criatividade da criança precisa ser trabalhada e desenvolvida, e é por meio do trabalho realizado com a arte nas escolas que isso será possível, pois, nas palavras de Buoro (2000, p. 39) "Arte se ensina, Arte se aprende".

Porém, nas escolas podemos ver que ocorre o contrário, a arte está sendo desvalorizada e colocada apenas como "momento de repouso" das outras disciplinas que são consideradas mais importantes, ou ainda recurso para enfeitarem datas comemorativas, como nos relata os PCN – Artes (1997). Além disso, ainda existem professores que intervém no processo de construção do aluno, tentando impor suas "técnicas" ou o que acham correto, desestimulando assim os alunos e impedindo que desenvolvam sua própria poética, seu próprio estilo.

Para a criança, a parte é uma forma de se expressar, pois "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" (SANS, 1995, p. 21). A criança faz o que lhe dá prazer e alegria, brincar e desenhar envolve-a por completo e, sempre que age, valoriza os seus desejos e as suas vontades.

Geralmente, a criança começa a desenhar por volta dos dois anos. Nesse período está aberta a experiências, não tem medo de se arriscar, pois o seu corpo é ação e pensamento: ela pode tocar, cheirar, pensar e experimentar com o corpo.

Seu pensamento se dá na ação, na sensação, na percepção, sempre regado pelo sentimento. Convive, sente, reconhece e repete os símbolos do seu entorno, mas não é, ainda, um criador intencional de símbolos. Sua criação focaliza a própria ação, o exercício, a repetição (MARTINS, PICOSQUE e GUERRA, 1998, p. 96).

É nesse período que a criança inicia suas garatujas, ou seja, quando manifesta de forma gráfica, sonora ou corporal o que está sentindo, o que conseguiu "pesquisar" no ambiente. É importante ressaltar que as garatujas não são apenas gráficas, pois os pequenos também podem explorar materiais sonoros e o próprio corpo para se expressarem, como quando fazem movimentos com a boca e produzem sons ou quando montam e desmontam pilhas de caixas por prazer. Em todas essas situações estão pesquisando o que existe ao seu redor e o que podem fazer.

A criança valoriza mais o material que está utilizando, o processo, do que o resultado final. Ao se expressar de forma gráfica faz vários rabiscos, livremente, faz

traços horizontais, verticais e inclinados até perceber que pode utilizar a linha curva para construir círculos de tamanhos diferentes. Por mais que para os adultos esses rabiscos não possuam significado algum, devem ser estimulados. A criança deve ser encorajada a garatujar, pois esses traços são o início de sua expressão gráfica e, posteriormente, a levarão até a escrita.

A ARTE E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO.

Para se compreender como as artes, em suas diversas formas, contribuem para a construção do conhecimento humano, é necessário investigar o que é e como se dá a construção do conhecimento.

Segundo Moreno (2001), para se compreender o que é o conhecimento, é possível apoiar-se em variadas perspectivas, entre elas: a filosófica, a psicológica e a histórica. Conforme Sousa apud Moreno (2001), a perspectiva filosófica entende que o conhecimento é o resultado da apropriação, pelo homem, de dados empíricos e de ideias, na busca de entendimento da realidade.

Na perspectiva de Piaget (1980), o conhecimento configura-se como uma construção contínua de mediação entre o sujeito e o objeto, ou seja, entre o meio físico e o social. Nessa ação, o indivíduo constrói novas estruturas mentais, estabelecendo condições e capacidades próprias de conhecer. Sendo assim, o indivíduo não aprende como se ele fosse um depósito de informações.

No processo de construção de conhecimento, o indivíduo é sujeito ativo, só vai aprender significativamente se houver uma interação com o objeto. Com base na teoria piagetiana, o indivíduo é sujeito do processo de construção do seu conhecimento e esse processo só é possível mediante a sua ação. É importante ressaltar que um trabalho artístico sempre carrega a marca do seu criador, ou seja, traz embutida, em si, a ação do sujeito que a criou, que é fruto

de sua interação com o meio e com o próprio objeto criado. Nesse processo, o

indivíduo é capaz de construir o entendimento de novos conceitos referentes a

materiais e a técnicas utilizadas, o que se dá nas artes plásticas, na dança, no

teatro, na música, e na produção de poesias. As Artes constituem atividades pelas quais o indivíduo é despertado para a criatividade, a qual se acentua com a prática.

Para Mitjáns Martinez (2000, p. 54), "criatividade é o processo de descoberta ou produção de algo novo, que cumpre exigências de uma determinada situação social,

processo que, além disso, tem um caráter personológico", ou seja, carrega aspectos da personalidade. O ato criativo é um processo que sempre traz algo da pessoa que o executa.

Uma pintura, por exemplo, por mais que uma pessoa tente fazê-la igual a uma outra, nunca o será, sempre apresentará algo diferente. Como processo de criação do novo, a arte favorece a superação, do que é igual, da reprodução, favorece o desenvolvimento de uma aprendizagem mais significativa e criativa.

A transmissão de conhecimentos ou informações permite que se conheça o que ainda não se conhecia. Não se pode negar que parte dos conhecimentos aprendidos e que um dia foram construídos, são transmitidos por pais, professores e amigos, conhecimentos estes que são alvo de indagações e de dúvidas, mas que, muitas vezes, são repassados, erroneamente, como verdades absolutas.

A transmissão é uma das formas de se propiciar a aquisição de conhecimento, mas não é a única e nem a melhor maneira de efetivar um processo de ensino/aprendizagem. Transmitir por transmitir, sem esperar que o aluno indague sobre o que ouviu ou leu, é mera transmissão de informação. Não refletir sobre o que se lê ou ouve é uma forma mecanizada de aprender. Por muito tempo, e ainda hoje, infelizmente, esta situação de ensino é realidade.

Incluir a arte no processo de ensino de crianças é um recurso eficiente para que o aluno desenvolva suas capacidades criativas. Entretanto, embora os precursores da educação de crianças tenham propagado, há muito tempo, ideias inovadoras de educação, que incentivam a criatividade e a espontaneidade, e muitas propostas de inserção da arte na educação tenham sido apresentadas, tais questões têm sido discutidas, há bem pouco tempo, no Brasil.

A educação artística só foi incluída no currículo, com obrigatoriedade, em 1971, pela lei 5.692, e ainda assim, o professor não estava preparado para isso. É notável a resistência e/ou o menosprezo ao objetivo de formar um aluno mais reflexivo e crítico de si e do mundo, por parte até mesmo de professores.

(SANTORO, s/d).

O sistema educacional, de forma geral, volta-se para a reprodução do conhecimento, sendo assim, submete e limita o aluno, levando-o a não precisar

pensar. Deste modo, o conhecimento que se recebe é somente assimilado e reproduzido, pouco tempo e espaço se reserva para que o aluno desenvolva a

criação e libere a imaginação.

Porém, sabe-se que existe uma razão para que isso aconteça, principalmente na escola pública, que encontra múltiplas dificuldades para

desenvolver os conteúdos ditos básicos do ensino, por falta de estrutura física e pela escassez de recursos materiais e humanos, os maiores dificultadores de um trabalho diferenciado. O espaço e o tempo disponíveis para as escolas e para os professores, em muitos casos, não são adequados para a realização de um ensino totalmente voltado para os alunos (ALENCAR, 1990).

Para a autora, no sistema educacional brasileiro, o que se enfatiza, de modo exagerado, é a memorização, que se reflete negativamente na aprendizagem, não estimulando o aluno ao ato de pensar. Outro obstáculo é a extensão do tempo, que é curto em relação ao conteúdo exigido, com isso, não se tem oportunidade de desenvolver atividades que exploram o potencial criador da criança.

Talvez, um dos motivos que têm levado as escolas a conduzir o ensino de acordo com tais moldes, tenha sido o modo como a ciência foi construída ao longo dos anos, cuja ênfase está na racionalização em detrimento do que é subjetivo no homem: o sentimento e a intuição. Porém, sabe-se que a educação é uma instituição humana, portanto, carregada de subjetividade, que só se pode sentir e não medir.

De acordo com Tozetto (2005), a sociedade vive um conflito entre o útil e o agradável, o que leva o homem a fazer separações entre sentimentos/emoções e raciocínio/conhecimento intelectual, e a refletir que as emoções podem atrapalhar o desenvolvimento intelectual do homem. A escola, assim como a sociedade de modo geral, trabalha a favor dessa ideia, reservando pouco espaço, tempo e oportunidade para fluência de sentimentos e emoções, prejudicando, desse modo, o desenvolvimento integral do homem.

Mitjáns Martinez (2000, p. 57) entende que "a atividade criativa é aquela de um sujeito que precisamente no ato criativo, expressa suas potencialidades de caráter cognitivo e afetivo em uma unidade indissolúvel... condição indispensável para o processo criativo".

Como já foi discutido, a valorização da lógica e da razão, em detrimento do sentimento e da intuição, funciona como barreira cultural ao potencial criador do indivíduo (Alencar, 1990). A sociedade atual se revela cada vez mais racional, o que obstaliza o desenvolvimento da imaginação, pois o sentimento, a intuição e a sensibilidade são considerados como empecilhos para a aprendizagem do que realmente interessa no contexto da contemporaneidade. Porém, usando a imaginação, o homem constrói sonhos e trabalha em favor de mudanças na sua realidade. Para Duarte:

A arte se constitui num estímulo permanente para que nossa imaginação flutue e crie mundos possíveis,

novas possibilidades de ser e sentir-se. Pela arte a imaginação é convidada a atuar, rompendo o estreito espaço que o cotidiano lhe reservava. (DUARTE JR, 1985, p.67)

Assim, a inclusão da arte no currículo escolar se justifica pela sua capacidade de conscientizar os alunos de suas potencialidades e habilidades

criativas. As artes contribuem, também, para o desenvolvimento da personalidade e do espírito crítico de si e do mundo, conforme ressalta Santoro (s/d) em seu artigo "Uma luta por um ensino menos mecanizado".

Liberar as potencialidades criadoras do indivíduo é condição fundamental para uma verdadeira educação. O ato de criar pressupõe um ato de autonomia, pois não há como criar sem autonomia. As atividades artísticas provocam o "pensar com autonomia", portanto, as artes desempenham um papel importante para o desenvolvimento autônomo da criança.

Segundo Mosquera (1976, p. 121), o objetivo maior do ensino, por meio da arte, para as crianças, "é a compreensão e o valor da criança como ser criador". Sendo a criação um ato espontâneo, de livre expressão, partirá sempre da autonomia do indivíduo. Portanto, propiciar o ato criativo é desenvolver a autonomia. Em seu significado, autonomia pressupõe uma libertação, uma independência, ou seja, ser autônomo é não mais estar preso ao que é do outros, à cópia, à repetição; para ser autônomo, o indivíduo necessita muito mais do que simplesmente memorizar ou copiar.

Por esta razão, a arte tende a desencadear, na educação de crianças, um processo de fazer próprio, de almejar o que está dentro de si, a partir do que se vivencia socialmente, de buscar não somente a memorização e repetição do que se ouviu ou leu, mas a criação.

Para Mosquera (1976, p.122), o fazer artístico configura-se sempre como "uma atitude criativa, a estagnação significa sua pobreza e morte". Assim, o fazer arte sempre traz ao indivíduo o sentido de criar, criar é gerar algo novo, mesmo que este parta de alguma outra referência já criada, ela sempre será recriada, portanto assim como a arte, o conhecimento não pode nunca estagnar-se.

Se o processo educacional se estagna no que diz respeito à ideias e propostas de aprendizado, isso implica em pobreza, sua morte, ou seja, ele não terá sentido de existir em uma sociedade que está em constante mudança, mudança esta gerida pelo próprio homem. Tendo a educação a função de possibilitar ao homem o viver e o transformar a sua sociedade, deve-se,

então, caminhar para a transformação e não para a estagnação. Reproduzir o que se construiu até hoje, sem proposições de novas criações, acabaria por gerar estagnação social, o que pode traduzir-se como morte.

A ARTE NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Ao dissertar sobre a importância da arte na educação de crianças, é também necessário abordar sobre a atuação do professor neste contexto, sobre sua importância no aprendizado e desenvolvimento dos alunos, assim como, sobre sua formação nesse processo.

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

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

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

Conforme Martins Filho (2005), a criança, com suas brincadeiras, sua forma de compreender o mundo, seu modo mágico de pensar e sua construção individual como pessoa também produz cultura. Neste sentido, considera-se:

> [...] suas manifestações como provenientes de uma cultura própria da infância, seja sob a forma como as interpretam e interagem, seja nos efeitos que nelas produzem, a partir de suas próprias práticas... formas de ação social próprias deste grupo, ou seja, maneiras específicas de ser criança (MARTINS FILHO, 2005, p. 19).

O professor não é somente o produto, o resultado de um curso de licenciatura. A formação do professor não se constrói de uma só vez, mas é um processo constante, contínuo, que se dá ao longo da sua formação e da sua atuação como professor, da sua vivência na prática, assim como, nas relações e desafios que encontra em seu trabalho com as crianças, nas

necessidades visíveis e não-visíveis que elas apresentam ou deixam transparecer em seus comportamentos, e na conscientização progressiva sobre o que é realmente importante que as crianças vivenciem, aprendam e construam como sujeitos da história e da cultura. "Assim, parece inconcebível que os professores favoreçam a construção de conhecimento se não são desafiados a construir o seu" (Lopes, 1999, p. 117). É importante que o professor tenha conhecimento da relevância de se trabalhar as diversas artes com as crianças da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, porém, é fundamental que tenha preparo para desenvolver atividades de forma adequada, de modo que as artes sejam trabalhadas nos seus diversos aspectos: afetivo, cognitivo, sensível, intuitivo e social (RCNEI, 1998).

Para tanto, é necessário que o professor busque conhecer obras de arte, a vida dos artistas, o contexto em que essas obras foram criadas, suas características mais marcantes, assim como, é preciso conhecer as diversas técnicas utilizadas em pintura, desenho, escultura e, da mesma forma, na música, na dança e no teatro.

Envolver a arte no processo educacional de crianças para buscar uma educação significativa para elas, não se limita apenas em incluí-la em um currículo.

Para Iavelberg (2003), a arte não pode ser encarada como mágica. Portanto, para provocar um desenvolvimento educacional mais rico e significativo entre as crianças, é necessário que se reconheça a importância do envolvimento do educador e da instituição escolar.

Segundo Guimarães, Nunes e Leite (1999), experiências com artes plásticas, teatro, dança, música, fotografia, cinema, literatura, entre outras, não podem estar desvinculadas da formação do professor, pois, assim como todo cidadão, ele tem direito de vivenciar conhecimentos múltiplos da sua e de outras culturas. Conforme os autores, é preciso enfatizar que muito mais necessário se torna o contato com experiências desta natureza para o profissional que estará envolvido diretamente com cidadãos que estão em processo inicial de construção cognitiva, afetiva, social, física e cultural.

É comum muitas pessoas relatarem que não sabem ou não gostam de desenhar, que não sabem produzir trabalhos artísticos. Muitas vezes, o que produziram quando ainda eram crianças, parecia não agradar os outros. Ao se analisar as razões possíveis para isso, pode-se chegar à conclusão de que não se trata o desenho e as pinturas como atividades que podem ser aprendidas através da cultura, mas de atividades construídas essencialmente por dons inatos.

A escola tem a sua

parcela de responsabilidade na formação humana, na construção sensível do olhar sobre o pensar e do olhar sobre o mundo. A escola não é somente espaço para se aprender a ler, escrever e fazer contas e deve ir além do que é imediatamente utilizável. Assim, é preciso que a escola se comprometa com a sensibilização das crianças, ou seja, que oportunize experiências novas de descobertas e que possibilite a expressividade do aluno, permitindo que ele conheça a si mesmo e olhe para aquilo que o cerca com curiosidade e sentimento.

No entanto, isso só será possível no espaço escolar, se os seus educadores também passarem por esse processo, pois "o caminho da maturidade parece afastá-los do ser poético – precisam ser sensibilizados para que possam resgatar em si, o ser da poesia, o olhar sensível, a expressividade, o potencial criador." (DIAS, 1999,p. 178).

Esse processo de enriquecimento estético deveria se dar também na formação inicial do professor, porém, os vários saberes que compõem os currículos de formação do docente acabam por impedir a inclusão de conhecimentos relacionados às artes, entretanto, nada justifica esta ausência. Para preencher essa lacuna em sua formação, o professor pode buscar tais conhecimentos de forma independente ou coletivamente. Dias (1999, p. 179) comenta que essa busca pode ser pessoal ou em grupos de professores e que "os encontros devem ser realizados na própria instituição, sendo previstos também, visitas a museus, galerias de arte, ateliês e passeios pela cidade".

Dessa forma, o professor estará ampliando seu entendimento sobre as diversas formas de arte, sensibilizando assim o seu olhar estético, permitindo-se novas experiências e potencializando a sua criação. Dias ressalta ainda que:

É preciso criar em nossos educadores o gosto pelo belo, pela arte, estimulando-os a frequentar museus, galerias de arte, centros culturais, espetáculos de música e dança. Dessa maneira estaremos contribuindo para a democratização do conhecimento e para a formação pessoal do educador que consequentemente, repercutirá na relação estabelecida por ele com seus alunos na qualidade do trabalho pedagógico por ele desenvolvido (DIAS, 1999, p. 188, 189).

Ao desenvolver o gosto pela arte, além de apurar a sua sensibilidade, o professor entrará em contato com diferentes obras e conhecerá o material utilizado para a criação das mesmas, o contexto histórico, político e social no qual foram produzidas e a vida dos artistas que as produziram. Assim, é possível que o professor se forme e se

construa culturalmente para uma atuação que integre, no seu cotidiano com os alunos, um envolvimento maior com o patrimônio cultural, com a criação, com a expressão, com o olhar curioso e sensível, enfim com a liberdade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos no decorrer deste trabalho de conclusão de curso oferecer informações, despertar reflexões e análises, com a expectativa de gerar caminhos para melhorar a forma como o ensino e a aprendizagem de Arte vêm sendo conduzidos nas escolas. Apontamos no decorrer desta análise a história da arte, os fatores cognitivos do desenvolvimento infantil na arte, e a importância do professor estabelecer uma prática pedagógica que valorize a arte, assim como suas linguagens artísticas, procedimentos, desenvolvimento da criatividade e poética pessoal da criança como conteúdos que devem estar presentes constantemente. Também um ambiente adequado, o domínio por parte do professor do que está sendo ensinado e o conhecimento sobre o desenvolvimento expressivo da criança, seu entusiasmo e, acima de tudo, conhecer cada aluno e trabalhar com a sua realidade, sempre de forma contextualizada, proporcionarão aulas de Arte significativas. Podemos concluir dizendo que para a arte ter o mesmo valor das outras disciplinas e ser considerada importante para o desenvolvimento da criança, será necessária uma conscientização e tomada de atitude por parte do professor e de toda a escola. Não uma atitude conformista ou lamentadora, que olha para os acontecimentos com pesar, buscando culpados e prosseguindo com os mesmos objetivos e atitudes já instaurados, mas um agir, que busque uma verdadeira mudança, em que todos assumam a postura de educadores e trabalhem para essa conquista, visando sempre o melhor para o aluno, com o objetivo de torná-lo um cidadão crítico, criativo e que saiba ver, ouvir e sentir com o coração, preparado para atuar na sociedade e construir a sua história.

REFERÊNCIAS

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

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

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

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

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

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

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – Artes – Ensino de primeiro ao quinto ano. 2010.

PIAGET, Jean. Psicologia e Pedagogia. Tradução: Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1980.

SAMPAIO, Rosa Maria Whitaker Ferreira. Freinet: Evolução Histórica e Atualidades. 2 ed. São Paulo: Scipione, 1994.

SANTORO, L. B. Arte-educação: uma luta por um ensino menos mecanizado. Criança, Brasília, p. 11-13.

TOZETTO, Henriqueta Kubiak. Educação musical: a atuação do professor na Educação infantil e Séries Iniciais. Curitiba: UTP, 2005. (Série Dissertações; 1).

AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS EM APOIO À DIVERSIDADE E ACESSO DOS JOVENS NO MERCADO DE TRABALHO

LILIANE BLAYA BIFFE [1]
MARCELO DASSAN CARRIERO[2]
REGINALDO GREGHI INÁCIO [3]

[1] Mestranda na área de Educação. Graduada em Fisioterapia e Licenciada em Biologia. Docente no Centro Estadual Tecnológico Paula Souza no curso Técnico em Segurança do Trabalho com especialização em Ergonomia e Fisioterapia do Trabalho.
[2] Mestrando na área de Educação. Especialista na área de Educação. Graduado em Ciências, Física e Química. Docente na SEE-SP, Centro Paula Souza, Colégio Lumen e Universidade Paulista UNIP.
[3] Mestrando na área de Educação. Graduado em Farmácia Bioquímica, Química e Pedagogia. Especialista em Educação. Docente no Centro Estadual Tecnológico Paula Souza no Técnico em Química e Farmácia com Especialização em Farmacologia.

A educação pública no Brasil possui em suas características diversos problemas, os quais abrangem desde a evasão escolar à sua infraestrutura. Muitos destes problemas advêm de uma sociedade conservadora, firmada em exclusões das diversidades e preconceitos, cujos reflexos recaem sobre o sistema educacional. Neste sentido, é de suma importância que sejam identificadas e analisadas propostas para que a educação pública seja de qualidade no acesso do aluno, em sua permanência física e humana, essenciais para que a educação possa incluir a diversidade. No âmbito educacional as políticas públicas têm a missão de alcançar a qualidade da educação, ampliando o acesso a todos os indivíduos e contemplando a diversidade, melhorando a qualidade do ensino oferecido. As políticas públicas educacionais somente podem ser aplicadas com eficiência quando toda a sociedade está disposta a atuar com o Estado para dispor de melhores condições educacionais, e assim contribuir com melhores indivíduos no futuro. Conclui-se, portanto, que são muitos os desafios ainda a serem enfrentados para que ocorram mudanças significativas sobre a educação brasileira, sendo necessário pensar na educação como uma política pública social, a qual necessita de mudanças em todos os âmbitos da sociedade.

Palavras-chave: Políticas Públicas Educacionais. Educação Pública. Mercado de Trabalho. Professores.

INTRODUÇÃO

A educação pública no Brasil possui em suas características diversos problemas, os quais abrangem desde a evasão escolar à sua infraestrutura. Muitos destes problemas advêm de uma sociedade conservadora, firmada em exclusões das diversidades e preconceitos, cujos reflexos recaem sobre o sistema educacional.

Segundo Lotumolo (2011) a educação se constitui como um direito do cidadão, atuando sob a esfera pública, entretanto, o governo ainda não oferece o devido comprometimento para a melhoria da qualidade educacional no país, uma vez que elementos como distorção entre as séries e a idade dos alunos, a baixa escolaridade de adolescentes e a repetência consistem em alguns exemplos dos problemas enfrentados pela educação atual, e que influenciam todo o sistema social.

Neste sentido, é de suma importância que sejam identificadas e analisadas propostas para que a educação pública seja de qualidade no acesso do aluno, em sua permanência física e humana, essenciais para que a educação possa incluir a diversidade.

Para Ferreira e Nogueira (2015) é esperado das escolas públicas que os objetivos qualitativos sejam alcançados, segundo os direitos fundamentais assegurados pela Constituição Federal em seu art. 205, em zelar pelo desenvolvimento pessoal, preparo do exercício da cidadania e qualificação ao trabalho.

Sendo assim são lançadas políticas públicas para assegurar que tais práticas possam ser alcançadas. No âmbito educacional estas políticas são responsáveis por relacionar as determinações e objetivos legais com a realidade local, estabelecendo uma relação direta com a escola, visto que esta se apresenta como uma extensão do ambiente familiar.

Desta maneira, para que as políticas públicas educacionais alcancem os objetivos para os quais foram criadas, devem ser, inicialmente, discutidas em um processo democrático, visando o interesse coletivo. Compreender este questionamento contribui para que seja traçado um objetivo de trabalho para apontar os resultados positivos e quais os pontos a serem melhorados.

Ainda que a sociedade se apresente, em muitas situações, como uma reprodutora de desigualdades, deve buscar, continuamente, novas perspectivas para melhorar a qualidade de vida dos indivíduos, proporcionando o acesso à educação, para que no futuro possam dispor de melhores condições econômicas e dispor de melhores oportunidades.

POLÍTICAS PÚBLICAS NO CONTEXTO SOCIAL

As políticas públicas estão inseridas no contexto social, compreendendo as características do meio em si, compostas por valores e símbolos de uma realidade específica. De acordo com Nievola (2011) sua origem está atrelada à ação humana e dispõem de representações sociais dos sujeitos que as formulam, a fim de exprimir práticas sociais e normas de uma determinada cultura.

Tem por objetivo atender a diversos interesses, ainda que possa haver contradição de interesses e implantações complexas, visto que o contexto político e as questões sociais podem influenciar em sua elaboração; contudo são essenciais para oferecer melhores condições à vida em sociedade.

Ferreira e Nogueira (2015) ressaltam que a elaboração das políticas públicas é formada por processos de gestão, os quais compreendem um conjunto de atividades, etapas ou estágios, com o objetivo de atender interesses e demandas sociais, em conformidade com a lei.

Assim as políticas públicas são resultado de atividades políticas, as quais envolvem mais do que uma decisão, mas correspondem a ações estratégicas com a finalidade de implementar objetivos desejados. Formam um conjunto interligado de ações, decisões e incentivos que visam transformar a realidade como resposta aos interesses e demandas envolvidos.

Oliveira (2010) cumpre em destacar a diferença entre as políticas públicas da política, por esta ser desempenhada pela sociedade civil, enquanto que as políticas públicas são condições exclusivas do governo em toda a sua extensão.

POLÍTICAS PÚBLICAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL

De acordo com Ferreira e Nogueira (2015) no que se referem às políticas públicas educacionais, estas são ações do governo, determinadas pela disposição das ações necessárias, metas e objetivos, associados a estratégias de ação para que possam ser alcançados objetivos para melhorar a qualidade da educação no país.

De acordo com Nievola (2011) políticas públicas educacionais se findam com a sociedade em um determinado momento histórico e se inicia pela evidência de uma determinada necessidade. Com isso, os indivíduos se mobilizam para buscar

melhores soluções, tendo o professor como o agente responsável por viabilizar, ou não, as políticas em sua prática cotidiana, o que confere a estas uma postura de adesão.

Entretanto, Lotumolo (2011) ressalta que as políticas educacionais devem organizar, realizar e motivar o trabalho docente, com objetivos claros acerca do tipo de educação necessária para formar indivíduos completos e conscientes de seu papel como cidadãos.

Wiederkehr (2008) complementa que um dos muitos desafios enfrentados pela sociedade atual se refere à manutenção de níveis aceitáveis de desenvolvimento e emprego, em bases sustentáveis para garantir a inclusão da população em padrões de vida e cidadãos, como são encontrados em países desenvolvidos. Com isso, busca-se a participação do Estado para que o acesso ao mercado de trabalho seja melhorado com o emprego das políticas públicas educacionais.

Para o autor isto se faz necessário por o processo educativo se relacionar com as condições históricas e geográficas dos alunos, e assim assume formatos diferentes em cada espaço social e temporal, o que exige, inicialmente, a melhor aplicação de políticas públicas para enriquecer a educação no país, visto que em algumas determinadas localidades o sistema educacional encontra-se em condições precárias, enquanto que em outras há maiores oportunidades de incentivos a pesquisas e descobertas.

Outro ponto ressaltado por Kadlubitski e Junqueira (2009) relacionam a diversidade de indivíduos no país, de forma que a inclusão da diversidade também deve estar presente tanto no meio social quanto educacional, o que ressalta a aplicação de políticas públicas que viabilizem e assegurem a todos os indivíduos o acesso e permanência à educação de qualidade, independente de raça, cor, etnia ou orientação sexual.

Os autores ressaltam que algumas leis educacionais com abordagem e normatização sobre a questão da diversidade cultural presente no sistema educacional foram desenvolvidas e contribuíram para melhorar práticas antigas e exclusivas, como a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 e a mais recente a Conferência Nacional da Educação Básica de 2008.

Com estas políticas a sociedade brasileira deu início à valorização e inclusão da diversidade no sistema educacional do país, entretanto, são necessários ainda muitos esforços para que as políticas sejam empregadas com eficiência e possam transformar a realidade no futuro.

Assim, a eficiência das políticas públicas educacionais deve estar inserida em um ambiente próprio do fazer educacional, ou seja, na escola, como ressaltado por

Oliveira (2010) visto que esta atua como uma comunidade para articular partes distintas de um processo complexo, formado por professores, alunos, pais, servidores, comunidade e o Estado. Assim as políticas públicas educacionais consistem em decisões do governo, que incidem sobre o ambiente escolar para melhorar o processo de ensino-aprendizagem, e devem ser condizentes com as características do ambiente em que é aplicada.

As políticas públicas devem orientar os sistemas de ensino para instituir uma educação escolar inclusiva, participativa e com vistas para formar cidadãos preparados para assumir o mercado de trabalho e fazer a diferença na sociedade em que estão inseridos. Para tanto, deve assumir uma postura moderna e que esteja adequada com as características da sociedade do século XXI, buscando o desenvolvimento humano e intelectual.

"Falar em políticas educacionais requer que se tragam informações sobre o que já ocorreu e vem ocorrendo em nosso país, e com estas informações, entender o presente" (WIEDERKEHR, 2008, p. 6).

Em outras palavras, é preciso que as políticas públicas educacionais sejam orientadas pelo contexto histórico vivenciado pela sociedade, para que possam ser formuladas segundo o cotidiano dos alunos e reflitam suas vivências, para que assim possam oferecer o acesso à aprendizagem com qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da bibliografia consultada à elaboração desta pesquisa, se evidenciou que as políticas públicas diferem da política, por disporem unicamente de condições governamentais para que possa existir.

No âmbito educacional as políticas públicas tem a missão de alcançar a qualidade da educação, ampliando o acesso a todos os indivíduos e contemplando a diversidade, melhorando a qualidade do ensino oferecido, desde a educação infantil até à educação superior para que possam contribuir com o desenvolvimento profissional dos indivíduos e auxiliar na construção de uma sociedade mais participativa e cidadã.

Entretanto a aplicação das políticas públicas educacionais é considerada um grande desafio, pois, consiste em um processo que exige comprometimento para que todos se relacionem em uma unidade e assim contribuam para que o país se desenvolva com focos sobre os interesses coletivos.

Às escolas públicas, as políticas educacionais apresentam grande impacto, uma vez que são essenciais para projetar as mudanças

necessárias em reformular o sistema de ensino atualmente praticado, deixando de visar apenas a formação do aluno, mas trabalhando em prol de seu desenvolvimento integral, contribuindo com sua participação consciente sobre seus direitos e deveres como cidadão.

Sendo assim as políticas públicas educacionais somente podem ser aplicadas com eficiência quando toda a sociedade está disposta a atuar com o Estado para dispor de melhores condições educacionais, e assim contribuir com melhores indivíduos no futuro. O primordial das políticas está no dever de assegurar a inclusão de todas as diversidades à educação.

Conclui-se, portanto, que são muitos os desafios ainda a serem enfrentados para que ocorram mudanças significativas sobre a educação brasileira, sendo necessário pensar na educação como uma política pública social, a qual necessita de mudanças em todos os âmbitos da sociedade. É preciso que a educação seja tratada com seriedade, com professores valorizados e tendo seu trabalho reconhecido, onde as escolas se transformem em locais estimulantes para que os alunos se sintam motivados a buscar o conhecimento e assim alcançar uma educação democrática, responsável e focada sobre a cidadania.

REFERÊNCIAS

FERREIRA, Luiz Antônio Miguel; NOGUEIRA, Flávia Maria de Barros. Impactos das políticas educacionais no cotidiano das escolas públicas: Plano Nacional de Educação. Revista @rquivo Brasileiro de Educação, Belo Horizonte, vol.3, num.5, jan-jul, 2015. Disponível em <http://periodicos.pucminas.br/index.php/arquivobrasileiroeducacao/article/view/P.2318-7344.2015v3n5p102/9314> Acesso em 1 nov. 2016.

KADLUBITSKI, Lidia; JUNQUEIRA, Sérgio. Diversidade cultural e políticas públicas educacionais. Revista Educação. Santa Maria, v. 34, n. 1, p. 179-194, jan./abr. 2009. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/1596> Acesso em 04 nov. 2016.

LOTUMOLO, Thais Elena. Políticas públicas da educação e o espaço escolar: a visão do macro e do micro. 2011. 56 p. 2011. Monografia. Licenciatura em Pedagogia. Universidade Federal de São Carlos – UFSCar Centro de Educação e Ciências Humanas – CECH Departamento de Educação. São Carlos. Disponível em <http://www.pedagogia.ufscar.br/documentos/arquivos/tcc-2008/politicas-publicas-da-educacao-e-o-espaco-escolar-a-visao-do-macro-e-do-micro> Acesso em 5 nov. 2016.

NIEVOLA, Claudicéia Rosa. Políticas públicas da educação e gestão democrática e participativa na escola. 2011. 62 f. Monografia. Especialização. Pós-Graduação. Gestão Pública Municipal. Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR. Telêmaco Borba. 2011. Disponível em http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/1143/1/CT_GPM_I_2011_18.PD. Acesso em 4 nov. 2016.

OLIVEIRA, Adão Francisco de Oliveira. Políticas públicas educacionais: Conceito e contextualização numa perspectiva didática. IN: Fronteiras da educação: tecnologias e políticas. Goiânia-Goiás: PUC Goiás, 2010. 9. f. Disponível em <http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/texto-4-pol%C3%8Dticas-p%C3%9Ablicas-educacionais.pdf> Acesso em 1 nov. 2016.

WIEDERKEHR, Alessandra Helena. Políticas públicas educacionais e o acesso do jovem no mercado de trabalho. 2008. 25 f. Artigo Científico. Mestrado e Doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC-PR. 2008. Disponível em <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/XFEnZpuF.pdf> Acesso em 5 nov. 2016.

CONTRIBUIÇÕES DA NEUROPSICOPEDAGOGIA NO PROCESSO DE APRENDIZEGEM EM PESSOAS QUE APRESENTAM TDAH

JOSELI VANZO DEL LAMA

Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras "Barão de Mauá" – Ribeirão Preto SP(1992); Especialista em Orientação Educacional pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras "Barão de Mauá" – Ribeirão Preto SP(1993); Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela FATECE – Faculdade de Tecnologia, Ciências e Educação(2015); Especialista em Letramento pela Faculdade Campos Elísios (2017); professora da Educação Infantil efetiva na EMEI Dona Iria Junqueira da Prefeitura Municipal de Ribeirão Preto.

O escopo desse trabalho tem como objetivo alegar de que forma a neuropsicopedagogia poderá contribuir no processo de aprendizagem para pessoas com dificuldade de aprendizagem ou transtornos, que causam prejuízo na aprendizagem escolar e social como é o caso do TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade). Visto que é um transtorno de neurodesenvolvimento e estudos relatam que se dá com mais frequência na infância. Ele gera dificuldade de concentração, atenção e /ou hiperatividade, prejudicando a aprendizagem, apesar de não apresentar comprometimento cognitivo. Meu interesse nesta pesquisa se justifica, mediante ao estudo para a conclusão do meu TCC da Pós-Graduação em Psicopedagogia e Artigo Científico da Pós-Graduação em Letramento, no qual pude observar que nas escolas públicas, há falta de informações, preparo, metodologias e recursos, o que acabam gerando nos professores insegurança e um sentimento de impotência ao lidar com essa situação. Consequentemente, alguns alunos acabam sofrendo preconceitos e ficam rotulados. Serão apresentadas algumas sugestões e contribuições neuropsicopedagógicas para facilitar o desempenho do papel dos educadores, família e meio social em que esses indivíduos estão inseridos para que haja êxito na educação efetiva desses alunos.

Palavras-chave: Neuropsicopedagogia; Transtorno; Funções Executivas; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O Transtorno de Déficit de Atenção/hiperatividade (TDAH) é um distúrbio de neurodesenvolvimento mais comum na infância e tem uma predisposição ou influência genética, podendo ter seus sintomas suavizados ou exacerbados de acordo com o ambiente familiar, social e educacional em que a criança vive.

Ao longo da história, o TDAH tem recebido muitos nomes, como por exemplo, Doença de Still e Distúrbio de Impulso (para crianças muito ativas e impulsivas); Lesão Mínima do Cérebro e Disfunção Cerebral Mínima, Reação Hipercinética da Infância (se concentrava no sintoma mais óbvio, o excesso de atividade). Esses são nomes que assustavam muito, especialmente aos pais.

O termo Transtorno de Déficit de Atenção (TDA), segundo Phelan (2005), apareceu em 1980, no DSM-IV (Sigla em inglês para o manual Diagnóstico e Estatístico dos Distúrbios Mentais), e que essa nova definição deixava claro que o ponto central do problema era a dificuldade de se concentrar ou manter a atenção.

Mediante meu percurso profissional nas escolas, interessei-me pelo tema. Percebi, o número crescente de professores preocupados quanto a qualidade de ensino, visto que quantidade de alunos “hiperativos”, aumenta a cada dia, demonstrando muita dificuldade de atenção e concentração.

Com base nesta problemática, optei pela a realização desta pesquisa bibliográfica, a respeito do Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH), com a finalidade de propiciar a contribuição por intermédio da Neuropsicopedagogia, auxiliando os profissionais da educação, família e sociedade na busca do equilíbrio ao longo de um tratamento multidisciplinar desses alunos, caso realmente apresentem o referido transtorno.

Para um melhor entendimento o presente trabalho discorrerá sobre o conceito da Neuropsicopedagogia, das Funções Executivas e do TDAH. Por fim, a Consideração Final, na qual refletiremos sobre o trabalho em questão.

A NEUROPSICOPEDAGOGIA E O CÉREBRO

Entre muitas alternativas existentes para entender como acontece o aprendizado, a Neuropsicopedagogia vem ganhando destaque, apesar de ser uma área nova no campo do conhecimento. A Neuropsicopedagogia é uma ciência transdisciplinar, fundamentada nos conhecimentos da Neurociência aplicada à educação, que interliga conhecimentos da Psicologia e da Pedagogia, que tem como objeto formal de estudo a relação entre o cérebro e a aprendizagem humana numa perspectiva de reintegração pessoal, social e escolar. [...] O Neuropsicopedagogo pode atuar na área institucional e na área clínica (RUSSO, 2015, p. 15).

Ou seja, é uma área que estuda o cérebro para entender a forma como esse órgão recebe, seleciona, transforma, memoriza, arquiva, processa e elabora sensações que foram adquiridas pelos diversos elementos sensoriais. A partir dessa compreensão, o neuropsicopedagogo, pode adaptar métodos e técnicas educacionais para aqueles sujeitos que apresentam características cognitivas e emocionais diferentes.

Decorrente desta informação, falaremos sobre o sistema nervoso da espécie humana, cujo qual, é de suma importância para a Neuropsicopedagogia.

O sistema nervoso, é constituído por três grupos: o sistema nervoso autônomo, o sistema nervoso periférico e o sistema nervoso central (SNC), e este último, o que mais nos interessa, está é a parte que está dentro do invólucro ósseo (o crâneo e a coluna espinhal). O SNC é constituído por várias estruturas, dentre elas está o cérebro, cujo qual, é a estrutura mais moderna na evolução das espécies, responsável pelas atividades superiores, cognição ou habilidades intelectuais.

De acordo com Goldberg E. (2001), o cérebro humano é o sistema natural de maior complexibilidade dentro de todo universo, o cérebro possui diferentes áreas, responsáveis por diversas funções.

O cérebro tem dois hemisférios, o direito e o esquerdo. Nós somos o nosso cérebro, sem ele, nosso corpo não funciona. Andar, falar, comer, se mexer, pensar, imaginar, sonhar, para tudo o que fazemos precisamos do cérebro. Ele pesa menos de 1kg500gr, ocupa menos de 2% do corpo, mas consome 20% da nossa energia. Segundo Paola Gentile (2005-p,54) o cérebro possui de bilhões de neurônios.

No hemisfério esquerdo estão localizadas as áreas cerebrais responsáveis pela motricidade voluntária da metade direita do nosso corpo, sendo o reverso verdadeiro para o controle motor da metade esquerda do corpo. O hemisfério esquerdo está relacionado a boa parte das funções da fala e linguagem, e com atividades que exigem habilidades de análise

simbólicas, lógicas e abstratas. Já o hemisfério direito, na maior parte das pessoas, relaciona-se mais com as atividades que requerem habilidades de síntese e percepções holísticas concretas, e com atividades que requerem percepção espacial (intuitivo, criativo e artístico).

Na maioria das funções mentais complexas como a linguagem, as percepções sofisticadas e outras, temos a participação dos dois hemisférios cerebrais. Tanto o hemisfério direito como o esquerdo, trabalham coordenadamente, exercendo papeis complementares.

Esses hemisférios foram separados com a finalidade didática por LOBUS que estão divididos da seguinte forma:

• Lobo Frontal (localizado a partir do sulco central para a frente), região responsável pela elaboração do pensamento, planejamento e a execução de comportamentos socialmente adequados, programação de necessidades individuais e emocionais.

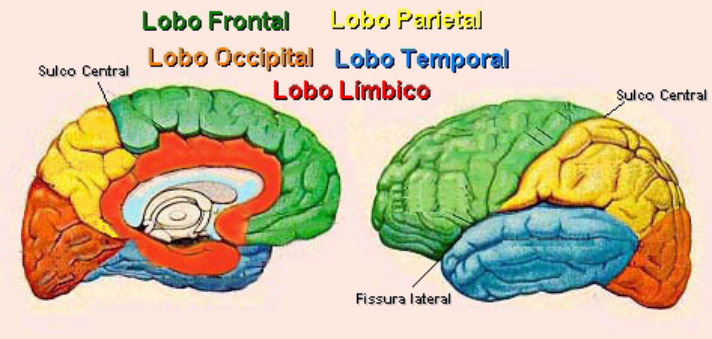
• Lobo Parietal (localizado a partir do sulco central para a trás), responsável pela sensação do dor, tato, gustação, temperatura, pressão e também está relacionado com a lógica matemática.

• Lobo Temporal (localizado acima das orelhas), relacionado primeiramente com o sentido de audição, essa área também exibe um papel no processamento da memória e emoção).

• Lopo Occipital (se forma na linha imaginária do final do lobo temporal e parietal), responsável pelo processamento da informação visual.

• Lobo Límbico (localizado ao redor da junção do hemisfério cerebral e tronco encefálico), está envolvido com aspectos do comportamento emocional, sexual e com o processamento da memória.

FIGURA: Lobos cerebrais. Vista medial (esq.); vista lateral (dir.)



Fonte: <http://www.cerebromente.org.br/n01/arquitet/lobos.htm>acesso em06/08/2017

FUNÇÕES EXECUTIVAS

Uma vez que descrevemos um pouquinho de cada área cerebral, será dada maior ênfase no lobo frontal, em razão do córtex pré-frontal, estar localizado nesta

região do cérebro e ser ela a principal região responsável pelas funções executivas.

Segundo Malloy Diniz, Sedo, Fuentez e Leite (2008), as Funções Executivas são habilidades que, integradas, capacitam o indivíduo a tomar decisões, avaliar e adequar seus comportamentos e estratégias, buscando a resolução de um problema. Tais funções orientam e gerenciam funções cognitivas, emocionais e comportamentais Malloy-Diniz et al., (2008); Strauss;Sherman; Spreen,(2006).

Fuster (2003) presumiu que a função executiva opera por meio de redes neurais interativas e sobrepostas, distribuídas nos córtices de associação (principalmente o córtex pré-frontal). Essas redes, denominadas cognitos, alimentam o ciclo percepção-ação, constituindo assim as unidades básicas do processamento executivo.

Notadamente, as funções executivas são responsáveis por monitorar o próprio comportamento, pelo planejamento e execução de atividades, memória de trabalho, que tem a função de manter e armazenar informações temporariamente, atenção e controle inibitório, que consiste em inibir respostas inadequadas, controlando assim, os impulsos. As funções executivas, são importantes para nosso estudo, em virtude de serem tidas como disfuncionais em pessoas com Transtorno de Déficit de Atenção.

TDAH(TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO/HIPERATIVIDADE)

O Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade conhecido com TDAH, é um transtorno mental crônico que tem seu início na infância, apresenta um curso de desenvolvimento e um quadro de sintomas característicos ao longo da vida. Os sintomas desse quadro clínico frequentemente dificultam o desempenho social, escolar e ocupacional em várias situações (Conners, 2009).

O impacto promovido pelo quadro de TDAH envolve prejuízos familiares, como estresse familiar, maiores conflitos no casamento e com os filhos, prejuízo nas relações interpessoais, atividades antissociais, problemas legais, risco no trânsito em cometer acidentes ou multas por excesso de velocidade; sucesso educacional limitado, prejuízos no emprego, dificuldades financeiras, sexo arriscado, gravidez indesejada e doenças sexualmente transmissíveis, bem como uso excessivo de cigarro, café e drogas (Barkley, 2011a ; Mattos, Saboya, Kaeffer, Knijnik, & Soncini, 2003a).

Estudos tornam evidentes que o TDAH acompanha o indivíduo desde a infância até a idade adulta, portanto, quanto mais previamente for diagnosticado e iniciar intervenções, menos problemas esse indivíduo enfrentará, visto que se caracteriza pela desatenção, impulsividade e hiperatividade de acordo com os critérios apontados no DSM-5,

Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais, (American Psychiatric Association, 2014).

Barkley (1997), propôs uma teoria unificadora para explicar as disfunções observadas no TDAH. A proposta é elencada em uma alteração central no córtex pré-frontal que compromete a capacidade adaptativa da função executiva. Essa alteração, dificulta o controle inibitório de respostas e ações.

Alguns pesquisadores como Barkley (1997), Barnett e colaboradores (2001) e Mattos, Saboya, Kaefer, Knijnik e Soncini (2003), acreditam que uma alteração no funcionamento do córtex pré-frontal e de suas conexões com a rede subcortical, podem ser os responsáveis pelo quadro clínico do TDAH.

De acordo com Knapp, Rohde, Lyszkowsvi e Johannpetter (2002), alterações no córtex pré-frontal, seriam responsáveis pelas características do TDAH, assim como déficit de comportamento inibitório, planejamento e autorregulação, memória de trabalho e limiar para ação dirigida a um objetivo definido.

Segundo a Neuropsicologia, o córtex pré-frontal, envolve as funções executivas e implica a autorregulação do indivíduo, A autorregulação, tem a responsabilidade de mantar no indivíduo um comportamento adequado para que este possa viver bem emocionalmente, socialmente e cognitivamente.

Estudo demonstram que na região frontal, há uma alteração no funcionamento de um sistema de substâncias químicas que carrega as mensagens entre diferentes células, chamadas neurotransmissores. Essas substâncias são necessárias não somente para as funções do cérebro e corpo, mas também a falta ou excesso delas pode produzir problemas de comportamento. Entre os transmissores mais comuns podemos citar: (dopamina, noradrenalina, serotonina, entre outros), que passam informações entre células nervosas, os neurônios.

- A Dopamina tem diversas funções no cérebro, incluindo o comportamento, atividade motora, automatismos, motivação, recompensa, produção de leite, regulação do sono, humor, ansiedade, atenção, aprendizado.
- A Noradrenalina É um neurotransmissor e hormônio ligado ao estresse, ligado ao sistema de alerta, por isso é de extrema importância para o sistema de dor.
- A Serotonina vem sendo utilizada no senso comum como sinônimo de felicidade. E, de fato, é uma substância implicada em depressão e felicidade, ansiedade e tranquilidade e em outras diversas áreas do comportamento, como agressividade, raiva, irritabilidade. Participa também de outras funções importantes no organismo, como apetite, controle de temperatura, sono, náusea e vômitos, sexualidade e, é claro, muito importante no sistema de dor.

O TDAH causa muitos transtornos no indivíduo. Por exemplo: Ao fazer uma viagem de carro, o motorista precisa de muita atenção desde a partida até a chegada, ao

entrar no carro preocupa-se com segurança de seus passageiros, verifica se todos estão de cinto e seguros, se as portas estão fechadas, se os faróis estão acessos, se não tem nenhuma irregularidade com o carro. Dentro deste ambiente há uma infinidade de incentivos, rádio ligado, pessoas que falam, crianças que choram, pessoas, animais, bicicletas, motocicletas, mais automóveis na rua, sinalizações, semáforos, radares, eventuais imprevistos, enfim, o motorista não pode perder o foco, estar atento é seu dever para que todos daquele carro cheguem em segurança no destino.

Ao imaginar uma pessoa sem a capacidade de dividir sua atenção mediante a tantos estímulos, do meio exterior, sem a habilidade de estar alerta a tudo que ocorre a sua volta, seguindo o exemplo acima, concentrar-se em dirigir, orientar-se, selecionar o melhor percurso, explorar o percurso de forma positiva, podemos deduzir que esta pessoa tem um comprometimento relacionado com a atenção e que essa pessoa não poderá dirigir um carro, ou causará acidentes.

Barkley (2011b), após várias pesquisas, percebeu que os problemas causados por esse transtorno parecem ser uma combinação e podem se agrupar em três categorias que estão inter-relacionados, sendo esses problemas de baixa inibição, baixo autocontrole e com as funções executivas

O fato da pessoa não conseguir parar e pensar em algo que está prestes a fazer, refere-se a autocontrole. A inibição, seria um freio psicológico, por exemplo, usa esse freio para se conter ao atravessar um cruzamento, e então resolve se é seguro ou prosseguir ou melhor parar, mesmo estando atrasado para seu compromisso. É função das funções executivas fazer esse papel do autocontrole.

O indivíduo que apresenta TDAH, pode não fazer alguma tarefa ou deixa-las incompletas, em razão de precisar dispensar mais atenção, por falta de motivação, recompensa não ser imediata pela dificuldade da tarefa, não consegui focar na mesma ou ter distração.

Brown (2009) relacionou que pacientes com TDAH, tinham as funções executivas prejudicadas. Entre elas:

- ATIVAÇÃO: Dificuldade de organizar tarefas e materiais, estimar o tempo, priorizar tarefas e motivação para iniciar uma tarefa.
- FOCO: Distração e perda de foco ao passo que escuta ou planeja e esquecimento do que acabou de ler.
- ESFORÇO: Dificuldade para completar tarefas no tempo esperado, falta de interesse em projetos a longo prazo.
- EMOÇÃO: Interferência frequente das emoções nos pensamentos e ações.
- MEMÓRIA: Inadequados modos de busca para ativar memórias armazenadas e interagir estas com informações correntes a fim de guiar pensamentos e ações; dificuldade de se lembrar de fatos e situações importantes, tanto quanto manter o pensamento no mesmo momento

que realiza outras tarefas.

• AÇÃO: Dificuldade para monitorar, modificar e controlar ações e se adequar a uma situação, resultando em um a inabilidade para acelerar ou diminuir, sendo essas habilidades necessárias para a realização de tarefas.

Brown (2009) percebeu que a regulação das emoções e os problemas crônicos dela decorrentes são características da maioria dos pacientes com TDAH. Os sintomas descritos pelo DSM IV (American Psychiatric Association, 1994) de desatenção, hiperatividade e impulsividade, é de uma complexidade muito maior do que imaginamos.

Pesquisas atuais tem se empenhado bastante e se aprofundado nesse assunto para entender o comprometimento funcional da pessoa com TDAH.

Mattos, Abreu e Grevet (2003b), observam outros sintomas que permitem a presença do TDAH, apesar de não serem considerados oficiais, como: sonolência diurna; "pavio curto" (mistura de impulsividade e irritabilidade); necessidade de ler mais de uma vez para ¨fixar¨ o que leu; baixa autoestima; adiar realização de tarefas; dificuldade para levantar de manhã, mudança de interesse o tempo todo; intolerância a situações monótonas; variações de humor e busca constante por coisas estimulantes ou diferentes.

DIAGNÓSTICO DO TDAH

A pessoa com suspeita de TDAH, necessita de uma investigação minuciosa do seu comportamento em mais de um contexto (familiar, escolar, social, clínico e de vida). Apesar de existir alguns testes computadorizados no mercado para essa investigação, ele sozinho não fecha o diagnóstico, sendo necessário para o profissional examinador, colher a história de vida da pessoa, geralmente com a ajuda da família, e também aplicar um questionário baseado nos critérios do DSM-V (Associação Psiquiátrica Americana) ou pela CID (Organização Mundial da Saúde), visto que, a utilizar somente as ferramentas de exames neurológicos como Eletroencefalograma, Mapeamento da Atividade Cerebral, Tomografia Computadorizada ou Ressonância Magnética da Cabeça, sozinhas não oferecem subsídios definidos para o diagnóstico de tal transtorno.

DIAGNÓSTICO DO TDAH

O tratamento do TDAH deve ser bem planejado após seu diagnóstico. Alguns casos necessitam da administração de medicamento, visto que estudos mostram a aparência de um desiquilíbrio entre alguns neurotransmissores, que são substâncias químicas responsáveis pela comunicação entre vários tipos de células nervosas, e há evidencias de que

os neurotransmissores implicados sejam a dopamina, a noradrenalina e, possivelmente, a serotonina.

É importante também, que haja a intervenção de profissionais como o psicopedagogo/ neuropsicopedagogo e orientações a família e a escola devem ser feitas com o objetivo de trabalhar melhor com essas crianças.

Na sala de aula deve haver um número reduzido de crianças e somente um TDAH por turma, o ambiente em que essa pessoa frequenta, deve ser clean, ter o mínimo de estímulos possível; os limites devem ser estipulados com clareza. No caso de pessoas com prejuízo no rendimento escolar com problemas de aprendizagem, uma ferramenta interessante que pode ser utilizada para a reabilitação das funções executivas e outras habilidades, são softwares. Esses softwares, são trabalhados por meio de computadores, smartphones ou tablets, com a proposta de melhorar certas atividades mentais, objetivando desenvolver a atenção, memória, orientação espacial, temporal, organização e planejamento, dentre outras.

O Neuropsicopedagogo, um profissional com estudos fundamentados nos conhecimentos da Neurociência aplicada à educação, com interfaces da Psicologia e da Pedagogia, terá que estar em busca constante de informações sobre as anomalias neurológicas, psiquiátricas e distúrbios existentes, para desenvolver um trabalho de acompanhamento pedagógico, cognitivo e emocional das pessoas que apresentem essas sintomatologias, intervindo na melhoria das dificuldades de aprendizagem, como: distúrbios de memória; bloqueios de aprendizagem, falta de motivação, falta de atenção; baixa autoestima; entre outras.

A intervenção neuropsicopedagógica irá atuar no sujeito e não no aluno, e assim possa estruturar-se, conhecer a si mesmo e motivar-se internamente para aprendizagem e para vida, auxiliando o desenvolvimento de habilidades para lidar com frustrações e conflitos.

A orientação sobre certas estratégias de comportamento para administrar os sintomas do TDAH, por exemplo, seria como organizar-se para não se perder ou esquecer compromissos, anotando-os em agendas ou murais; encaminhamentos para outros profissionais; na escola promover a socialização deste aluno por meio de sua participação e inserção nas diversas práticas sociais, utilizar técnicas como jogos de regras com combinações intelectuais (damas, cartas, memória, etc.); exercícios sensórios-motores (bolinha de gude, amarelinha, etc.); apresentar assuntos relativo a alguma preferência do sujeito, através de gibis, revistas, softwares, músicas, livros com imagens para que ele possa desenvolver o gosto pela leitura; entre outras. A atuação do neuropsicopedagogo nas instituições escolares favorece para o desenvolvimento de metodologias que abordem as várias barreiras para a aprendizagem evidenciadas em alunos no âmbito escolar, buscando ligar os vários membros deste processo,

tais como pais, professores, gestores e colaboradores que juntos anseiam pelo mesmo objetivo, que é a melhoria no desempenho acadêmico, social e emocional desse indivíduo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O TDAH apresenta sintomas que dificultam o relacionamento familiar, escolar e social do indivíduo. Esse transtorno poderá manifestar-se logo na infância e persistir na vida adulta, portanto, quanto antes a pessoa obtiver intervenção de um profissional especializado, melhor será sua qualidade de vida. Como vimos, o TDAH é um transtorno neurobiológico que se caracteriza por três grupos de alterações, sendo hiperatividade, impulsividade e desatenção. Diagnosticar uma pessoa que possui o TDAH não é fácil, uma vez que o mesmo não aparece em imagens tomográficas, nem em exames computadorizados e os critérios para estabelecer esse diagnóstico são subjetivos, dificultando sua avaliação. O tratamento deve ser muito bem planejado, algumas pessoas necessitam de medicamentos, porém é relevante ressaltar que a medicação por si só não faz milagre, e é de suma importância a intervenção de profissionais multidisciplinares. Um desses profissionais pode ser o neuropsicopedagogo, e este, tendo o conhecimento embasado na neurociência aplicada a educação, conectado com a psicologia e pedagogia poderá ajudar a família, a escola, e todos que fazem parte da vida da pessoa com TDAH fornecendo conhecimentos científicos sobre o transtorno e assim amenizar as dificuldades para lidar com tal situação.

REFERÊNCIAS

BENCZIK, Edyleine Bellini Peroni. Escala de Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade ETDAH-AD: versão adolescentes e adultos / Edyleine Bellini Peroni Benczik. – 1, ed. – São Paulo: Vetor, 2013. – Coleção ETDAH-AD; v.1)

DSM-IV-TR, Manual diagnóstico y estadístico de los transtornos mentales, Breviario, Barcelona, Editorial Masso, (2004).

DSM-5, Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais[recurso eletrônico] : DSM-5 / [American Psychiatric Association ; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento... et al.] ; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli ...[et al.]. – 5. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre :Artmed, 2014.

FUSTER, J. M. Cortex and mind: unifying cognition. New York: Oxford University Press, (2003).

HENNEMANN, Ana L. Considerações sobre o livro Neuropsicopedagogia Clínica - Introdução, Conceitos, Teoria e Prática. Novo Hamburgo, 03 nov/ 2015. Disponível online em:http://neuropsicopedagogianasaladeaula.blogspot.com.br/2015/11/livro-neuropsicopedagogia-clinica.html

RUSSO, R.M.T. Neuropsicopedagogia clínica: introdução, conceitos, teoria e prática. Curitiba: Juruá, 2015

MALLOY-DINIZ, L. F.; SEDO, M.; FUENTES, D.; LEITE, W. B. Neuropsicologia das funções executivas. Em FUENTES, D.; MALLOY-DINIZ, L. F.; CAMARGO, C. H. P.; COSENZA, R. M. (Orgs.), Neuropsicologia: teoria e prática. Porto Alegre: Artmed, p. 187- 206, (2008).

SCHWARTZMAN, José Salomão. Transtorno de déficit de atenção/3ªedição. – São Paulo: Memnon, 2008.

WALDIR, Pedro; NAVAS, Ana Luiza. Guia Prático de Neuroeducação: Neuropsicopedagogia e Neurociência/ Ana Luiza Navas... [et al.]; organização Waldir Pedro. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2017. 344p.

http://neuropsicopedagogianasaladeaula.blogspot.com.br/2015/11/livroneuropsicopedagogia-clinica.html

http//www.academyofct.org/2017/AcademyofCognitiveTherapy

http://s3.amazonaws.com/ms-content/uploads/2017/05/25142041/pdf.jpeg

O NEGRO NAS CANTIGAS FOLCLÓRICAS BRASILEIRAS

PRISCILA GOMES PEREIRA MACHADO

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Barão de Mauá (2008), Professora de Ensino Fundamental na EMEF Elizabeth Sahão – Serrana/SP

O resgate da cultura popular é bastante exigido nas escolas como parte fundamental da formação infantil. Contudo, um olhar crítico se faz necessário para que muitas letras e brincadeiras carregadas de valores segregadores sejam repensados e discutidos por toda a comunidade escolar. Assim, o presente estudo busca apresentar algumas cantigas de domínio público, suas possíveis interpretações e apontar estratégias de como trabalhar a cultura negra de maneira respeitosa. É dever dos educadores refinar o olhar para cada povo, cultura, tradições e não apenas repetir o que lhes foi ensinado, pois dessa maneira cada criança será valorizada nas suas diferenças.

Palavras-chave: Cantigas de roda; Negros; Educação.

INTRODUÇÃO

É evidente a importância da miscigenação na riqueza cultural brasileira. O negro, porém, ainda é população estigmatizada e resquícios dessa segregação permanecem nas cantigas folclóricas brasileiras.

O trabalho no ensino infantil propicia o contato, e posterior olhar crítico sobre os discursos que as letras transmitem.

Para compreender melhor esse tema a metodologia utilizada foi a análise de canções folclóricas. Dentre os diversos registros, foram selecionados os que contêm, direta ou indiretamente, a presença da população negra, relatando trabalhos cotidianos, enfatizando características físicas ou indicando traços culturais marcantes de um Brasil escravista.

No desenvolvimento é apresentada a definição de cantigas folclóricas, bem como a análise de algumas canções de domínio público. Posteriormente, são discutidos possíveis caminhos para abordar a cultura negra visando uma sociedade mais igualitária.

AS CANTIGAS FOLCLÓRICAS NO BRASIL

A música existe desde tempos remotos. Há registros de instrumentos artesanais feitos com ossos e elementos naturais em escavações, reafirmando como essa manifestação está presente na cultura humana. Segundo Maquilam (1994), "de acordo com a história do homem e antes das primeiras civilizações e das primeiras aldeias agrícolas, e até do próprio conceito de tempo, a música já estava presente, passando a ser uma entre as mais sublimes criações da humanidade". (apud EUZEBIO, RIBEIRO, 2013, p. 14).

Um recorte possível dentro da categoria música são as cantigas folclóricas, frutos da oralidade, normalmente de autoria anônima e que compõe o conjunto de tradições de determinado povo. Essas composições vêm sendo retransmitidas de geração em geração e por seu caráter repetitivo, com letras que retratam a vida comum, acabam oferecendo pistas sobre o cotidiano de nossos antepassados.

Assim, a música folclórica é aquela que se transmite e se preserva oralmente, expandindo-se por isso com toda a naturalidade, e possuindo uma aceitação coletiva. (...) Em sua simplicidade, a música folclórica torna-se mais autêntica e espontânea, e assume um poder de comunicação e uma ressonância imediata no espírito do povo que a pratica. (Lamas, 1992, p. 15, 16 apud MICHAHELLES, B., 2011, p. 7)

As canções para adormecer crianças são universais e não existem datas precisas sobre quando surgiram. A própria noção de infância mudou muito de acordo com o período

histórico. As crianças, durante muito tempo, foram tratadas como miniadultos e não recebiam cuidados necessários a essa fase da vida. "As crianças que sobreviviam na Idade Média eram afastadas da família logo após o nascimento, sendo criadas por amas de leite, no caso das famílias ricas ou iniciando no mundo do trabalho muito cedo" (Bernartt, 2009, p.4227).

No Brasil, os indígenas possuíam suas tradições antes do contato com os portugueses: mitos, canções, remédios, utensílios, porém grande parte dessa população foi dizimada no contato com o "homem branco" (1500). Além do mais, esse povo caracteriza-se por manifestar a tradição oral o que dificultou a preservação dessa cultura. A maioria do material que resistiu até os dias atuais vêm dos povos lusitanos.

A par de uma bagagem composta de baús, utensílios domésticos e agrários, cada português que aqui chegou, trouxe, no seu coração, na sua lembrança, as cantigas de roda, os provérbios, os travalínguas, as superstições e todas as demais manifestações folclóricas próprias de seu mundo, manifestações que se eternizaram através de gerações que se sucederam durante séculos. Assim, os primeiros brasileiros foram embalados por suas mães portuguesas, sentadas em rústicas cadeiras de balanço, ao som de ternas e doces cantigas de arrolar. (SOUTO MAIOR, Mário. Cantigas de Ninar: Origens Remotas. Da série Folclore. Departamento de Antropologia da FJN – nº 217)

Posteriormente, no Brasil escravista (1539-1988), as crianças negras eram separadas de suas mães e iniciadas no trabalho forçado, enquanto as brancas passaram a ser cuidadas e alimentadas por amas de leite, negras escravizadas, que serviam aos interesses dominantes. A partir desse ponto cantigas portuguesas começaram a receber elementos africanos.

Nas fazendas dos senhores de engenho do Brasil colonial, era comum a prática das famílias brancas entregarem os filhos para serem amamentados e cuidados pelas amas de leite negras. Este ato se refletiu tanto na criação dos meninos(as) do engenho como nos seus jogos e cantigas (Kishimoto, 1995 apud GUERRA, D., 2010).

Essa mistura, no entanto, foi conflituosa, com a subordinação de um povo sobre outro, portanto juízos de valor negativos marcaram fortemente a cultura brasileira.

Tomemos a cantiga tradicional abaixo para exemplificar esse pensamento:

(Mucama Bonita– Domínio Público)

"Mucama muito feia
Que vem lá da Bahia
Pega esse menino
E lava na bacia
Mucama bonita
Vinda da Bahia
Toma este menino
Lava-o na bacia
Bacia de prata

Lavada com sabão
Toma esse menino
Veste-lhe o roupão
Roupão de veludo
Toquinha de filó
Camisa de renda
Lhe deu a vovó
Menina bonita
Não dorme na cama
Dorme no regaço
De sua mucama

Nessa letra encontramos a presença da palavra mucama, que é sinônimo de escrava, ama de leite. Segundo Lopes (apud Guerra, D., Revista África e Africanidades - Ano 2 - n. 8, fev. 2010 - ISSN 1983-2354).

Mais uma vez seguimos os conceitos de Lopes (2004) para entender o significado de Mucama "Escrava doméstica. Em espanhol, o vocábulo tem o moderno sentido de "criada", "arrumadeira de hotel". Do quimbundo "Mukama" "Concubina","escrava amante do senhor". Trata-se nestas duas cantigas de uma personagem materna negra que além de escravizada e serviçal doméstica, provavelmente poderia servir sexualmente ao senhor da casa grande e ainda cuidar do seu filho.

Também aparece a descrição de seu trabalho doméstico, cuidando de um bebê, com palavras no imperativo: lava-o, veste-lhe, e indícios do poder aquisitivo da criança: roupão de veludo, bacia de prata. São atribuídos à mucama juízos de valor: feia, bonita, denotando a objetificação dessa mulher. Também é possível notar uma proximidade entre a criança e a sua babá, nos versos finais: dorme no regaço de sua mucama. Essa aproximação se deve, possivelmente, a amamentação, pois ela é capaz de fortificar laços afetivos.

Outra canção, agora referindo-se diretamente a cor de pele:

(Cor morena - Domínio Público)

A cor morena
É cor de ouro
A cor morena
É meu tesouro
É de meu gosto
É de minha opinião
Hei de amar a cor morena
Quer papai queira, quer não

Nessa canção observa-se a conotação negativa relacionada à cor de pele "morena". A relação afetiva entre o eu-lírico e a pessoa dessa cor parece ser proibida, mal-vista: "quer papai queira, quer não". Filhos de relacionamentos inter-raciais eram muitas vezes frutos de abusos. Havia também a tentativa de "branqueamento" da cor negra, através da miscigenação, pois era atribuído as "mestiças" esse caráter sexual (Moutinho, 2004), objetificando a mulher.

À "mestiça" notase um papel mais ativo, dado seu caráter ambígüo. Ela é menos que as "brancas", porém mais que as "negras". Seu papel não é de manutenção, há potencialidade de mudança em seu útero na medida em que este é o lugar privilegiado do melhoramento da "raça", onde reside a possibilidade de

branqueamento. (Moutinho, L.,2004, p. 71)

Mais uma canção, retratando o cotidiano no trabalho:

(Pilar café - Domínio Público)

Eu vou pilar,

Eu vou pilar, eu vou pilar café

Sai da roda moreninha, que teu pai não quer

Essa canção incorporada por rodas de brincadeiras infantis veio dos cantos de trabalho nas lavouras de café. O canto muitas vezes era permitido, mesmo em meio à escravidão, como maneira de atenuar brigas, insatisfação, revoltas, fazendo o serviço render mais. (Chase, 1957, p. 61 apud Gianelli, C. G. S., p.36)

As crianças negras incorporavam as músicas do universo adulto, muitas vezes por serem levados desde muito pequenos com seus pais, amarrados nas costas, para o trabalho (Civiletti, M. V. P., 1991).

Há inúmeros exemplos que poderiam ser citados, canções de ninar como "boi da cara preta", "murucututu", onde monstros, bichos, seres míticos negros vinham amedrontar crianças desobedientes. Como explica (Guerra, 2010):

Os personagens de influência africana para as cantigas de ninar afrobrasileiras ao invés da Coca ou do Bicho Papão passam a ser: Negros surrões, Negros velhos, Papa-figo (que come o fígado das crianças), Boi da cara preta, Sacipererê, Zumbi, Bicho Tutu, Tutu Marambá.

Dessa forma fica evidente a presença dos negros no cancioneiro folclórico brasileiro, pelo lado positivo, ao trazer mitos da sua cultura para o imaginário popular, adicionar o hábito de cantar mesmo em situações inóspitas e opressivas, bem como dividir sua sabedoria milenar com um Brasil em formação. Porém, a truculência com que foram tratados também deixou registros pejorativos, ao serem descritos de forma exótica, preconceituosa e diminuída por algumas canções.

AS CANTIGAS NA ATUALIDADE: QUAL SUA IMPORTÂNCIA?

As cantigas possuem profunda afinidade com o universo infantil, devido à ludicidade de suas letras, interligadas aos gestos e as brincadeiras, bem como as pequenas histórias que elas contam, pertencentes ao mundo do faz-de-conta.

Antigamente esse contato era mais espontâneo, ocorria desde muito cedo, através do adulto cuidador, cantando para o bebê dentro da barriga, após seu nascimento, com cantigas de ninar, nas brincadeiras com os pares, na educação formal, através da figura do educador.

No entanto, vemos nos dias atuais o uso indiscriminado de tecnologia: celulares,

internet, jogos eletrônicos e cidades cada vez mais violentas que estão redefinindo novos modos de vivenciar a infância. É comum as crianças de hoje crescerem isoladas física e intelectualmente, perdendo a riqueza que a troca social pode oferecer.

As crianças nascidas nos anos anteriores à era da tecnologia da informação tiveram oportunidades de vivenciar as brincadeiras do nosso folclore, contos, lendas, músicas que fizeram parte do universo infantil, que por sua vez, refletiam na conduta humana. O grande problema atual, é que as crianças da era da tecnologia da informação, não tiveram oportunidade de brincar nas ruas, mas com a ajuda do computador podem rever brincadeiras e músicas que fizeram parte da infância de seus pais e avós. O que falta para aumentar a valorização da cultura popular é unir tecnologia com tradição.(Lossio, R. A. R. e Pereira, C., M., 2007)

A preservação da cultura é essencial na construção da identidade brasileira. Sem conhecer suas raízes, é impossível que um povo saiba aonde quer chegar. Além disso, a cultura popular forma valores, através das mensagens que as canções carregam consigo.

O ser humano aprende ao longo de todo sua vida, mas a infância tem essa abertura maior, mais receptiva, exploradora e curiosa. Diversos pensadores da educação já estudaram esse período, reafirmando essa característica.

Segundo Melo,et al (2009, apud BARBOSA, C.P. e WEIGSDING J. A. p 47-62.)

"(...)a fase da infância é considerada a fase mais rica para formação das sinapses e conexões dos neurônios ampliando a capacidade cerebral. Assim, a música nesse processo é um dos estímulos mais potentes para ativar os circuitos do cérebro de forma que, quanto mais cedo a criança entrar em contato com o mundo da música, maior será o conhecimento armazenado na memória sonora devido assimilação de vários códigos sonoros que a música pode oferecer. Tal fato favorece o desenvolvimento de habilidades cognitivas, linguísticas e motoras, participando do processo de desenvolvimento da sua personalidade, do amadurecimento do caráter e das atitudes comportamentais.

Portanto, fica claro como essa fase da vida tem profundo grau de assimilação, tornando-se oportunidade ímpar para formação de valores.

A sensibilidade do olhar, porém, deve ser pautada em não repetir canções tradicionais sem discutir suas entrelinhas, porque falta à criança maturidade suficiente para julgar aquilo que lhe é passado. Dentro do pensamento infantil são facilmente incutidos valores como discriminação e preconceito. O adulto, portanto, deve questionar constantemente suas práticas educativas para trabalhar sua postura em relação à criança.

As relações entre a criança e as pessoas que as cercam desempenham papel fundamental na formação

dos seus sentimentos morais já que a criança não tem estes sentimentos prontos. Os relacionamentos que ela vai desenvolver com outros indivíduos dos quais ela depende, serão formadores e exercerão influências mais ou menos profundas para construir a realidade moral da mesma. (PIAGET, 2007, p.64-65 apud CUNHA, T. O., 2009, p.15).

Para reforçar o direito infantil, o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96), atribui à educação infantil o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da sociedade. Portanto, a escola, enquanto instituição complementar, pode ir além, não só transmitindo conhecimentos, mas também construindo-os em conjunto com as comunidades. As cantigas que foram aprendidas e repassadas ao longo das gerações podem ser material fértil para compreender modos de vida, relações humanas, valores. Sua desconstrução também é capaz de quebrar preconceitos e paradigmas. A escola é instituição privilegiada nesse aspecto, pois ilumina tradições à luz da ciência e dos saberes formais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio desse estudo pode-se concluir a importância das cantigas enquanto raiz cultural de um povo. Sua preservação garante que as futuras gerações saibam sua identidade e cultivem sua autoestima enquanto nação.

As escolas atuais podem cantar a "mucama bonita" e discutir o que é belo, o que é feio, explorando junto às crianças a riqueza que as diferenças fenotípicas oferecem. Além do mais, qual o papel das mulheres no cuidado com os bebês e se esse trabalho deve ser executado apenas por elas. Na música "a cor morena", as diversas cores de pele podem entrar na pauta, através da ampliação do olhar para traços herdados dos antepassados e sua valorização. Com a música "vou pilar café", as relações de trabalho podem ser discutidas, se existem trabalhos femininos ou masculinos, ou se ambos podem executar todos os trabalhos. São perguntas, adaptadas a cada faixa etária, que podem diminuir desigualdades, ampliar o espírito crítico, preparar cidadãos mais respeitosos para com a sociedade em geral.

A tecnologia entra nesse trabalho como aliada, se for utilizada conscientemente, ajudando em pesquisas, fotografias, registros, áudio e vídeo, derrubando os muros da escola para alcançar a amplitude do mundo.

Dessa maneira, pretendemos estabelecer a ponte entre passado e futuro, transmitindo às novas gerações a riqueza da cultura brasileira, com a conscientização necessária para construir uma sociedade mais igualitária.

REFERÊNCIAS

BERNARTT, R. M. A infância a partir de um olhar sócio-histórico. IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia 26 a 29 de outubro de 2009 – PUCPR.

BRASIL, LEI DE DIRETRIZES E B. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

GIANELLI, C. G. S. Dossiê: História, natureza, cultura e oralidade: Quando a natureza rege: relatos de canto de trabalho. História Oral, v. 1, n. 15, p. 35-53, jan.-jun. 2012.

CIVILETTI, M. V. P. Cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista. In Cadernos de Pesquisa. São Paulo, nº 76, pp. 31-40, fev./91)

GUERRA, D. Acalantos afro-brasileiros. Revista África e Africanidades - Ano 2 - n. 8, fev. 2010 - ISSN 1983-2354

MICHAHELLES, B. Cantigas e Brincadeiras-de-Roda na Musicoterapia. Monografia apresentada ao Curso de Musicoterapia do Conservatório Brasileiro de Música. Orientadora: Marly Chagas (s/d). Disponível em: <http://taturana.com/mono.html> Visto em: 16/04/2017. Também disponível em: <httu://www.drashirlevdecampos.com.br/noticias/14622> Acesso em: 16/04/2017.

LOSSIO, R. A. R. E PEREIRA, C. M. A importância da valorização da cultura popular para o desenvolvimento local. Trabalho apresentado no III ENECULT – Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura, realizado entre os dias 23 a 25 de maio de 2007, na Faculdade de Comunicação/UFBa, Salvador-Bahia-Brasil.

RIBEIRO, E. M. P. EUZÉBIO, F. de O. A Importância Das Cantigas De Roda Na Educação Infantil. Eneida Maria Pereira Ribeiro, Fabiana De Oliveira Euzébio / Serra - 2013.

BARBOSA, C.P. e WEIGSDING J. A. A influência da música no comportamento humano. Arquivos do MUDI, v 18, n 2, p 47-62.

MOUTINHO, L. "Raça", sexualidade e gênero na construção da identidade nacional: uma comparação entre Brasil e África do Sul. Cad. Pagu, jul./dez. 2004, no.23, p.55-88. ISSN 0104-8333.

CUNHA, T. O.Desenvolvimento moral na criança. Monografia desenvolvida sob orientação da Profª Drª. Magda Ivonete Montagnini como requisito parcial para a aprovação e obtenção

do título de licenciado em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás.2009. Disponível em:<http://www2.unucseh.ueg.br/bibliotecaunucseh/acervo/monografias/graduacao/pedagogia/ano/ano_2009/tccped_desenvolvimento_moral_cunha_2009.pdf > Visto em: 17/04/2017.

SILVA, A. C. Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático. EDUFBA: 2010. 102 p. ISBN: 978-85-232-0736-6.

SOUTO MAIOR, M. Cantigas de ninar: origens remotas. Da série Folclore. Departamento de Antropologia da FJN – nº 217 Disponível em: <http://www.soutomaior.eti.br/index.php?option=com_content&view=article&id=43&Itemid=14> Acesso em: 08/03/2017.

http://www.stockphotos.com.br/wp-content/uploads/2015/03/books.jpg

A LEITURA E A LITERATURA NA ESCOLA CONTRIBUIÇÕES PARA A APRENDIZAGEM

CRISTIANA DE SOUZA OLIVEIRA DA CONCEIÇÃO

Graduação em Pedagogia pela Pontífica Universidade Católica - PUC (2008); Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Campos Elíseos (2013); Especialista em Arte e Educação pela Faculdade Campos Elíseos (2014). Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I - na EMEI CEU Paz, Professora de Educação Infantil – no CEI CEU Paz.

Esta pesquisa trata de uma revisão bibliográfica com o tema voltado à Literatura e a Leitura na Escola. Dentro desse tema, o objetivo deste trabalho é apresentar e refletir acerca da importância da Literatura e da Leitura na Escola nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com as diversas formas de prática na escola. Este estudo traz uma revisão bibliográfica de proposta reflexiva organizada em três capítulos, o primeiro capítulo trata da organização do Ciclo de Alfabetização e seus propósitos em relação a aprendizagem, no segundo capítulo abordamos o trabalho com a Literatura na escola e no terceiro capítulo apresentamos as concepções sobre a importância do ensino da Leitura na Escola. Na área do ensino da leitura e literatura, o trabalho da escolar consiste em utilizar pedagogicamente todas as formas de linguagem, de maneira que cada criança possa se apropriar das linguagens de maneira adequada e que este aprendizado tenha sentido e significado.

Palavras-chave: Cantigas de roda; Negros; Educação.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objetivo geral apresentar e refletir acerca da importância da Literatura e da Leitura na Escola e traz como objetivos específicos, apresentar a concepção do ciclo de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental; elencar aspectos do trabalho com a literatura na escola; abordar questões relativas ao ensino da leitura na escola, no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental.

De acordo com Lajolo (2011, p. 106) "é a leitura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos". A literatura no currículo escolar torna-se importante no sentido da formação do cidadão que possa exercer os seus direitos na sociedade letrada, usando a língua e a linguagem de forma competente e autônoma.

Este estudo traz uma revisão bibliográfica de proposta reflexiva organizada em três capítulos, o primeiro capítulo trata da organização do Ciclo de Alfabetização e seus propósitos em relação a aprendizagem, no segundo capítulo abordamos o trabalho com a Literatura na escola e no terceiro capítulo apresentamos as concepções sobre a importância do ensino da Leitura na Escola.

A escola torna-se um espaço para estabelecer uma relação entre literatura, livro e criança, e o professor é quem irá propor atividades que façam a criança refletir e construir conhecimentos a partir da literatura, mediando o processo de construção do conhecimento por parte dos alunos. É preciso que o contato dos alunos com os livros seja livre e dirigido para que o aluno tenha as duas possibilidades de aprendizado.

Temos então os seguintes questionamentos: Quais são os propósitos de ensino no Ciclo de Alfabetização tendo em vista a Leitura e a Literatura no contexto escolar? Como a Literatura e a Leitura são trabalhadas em sala de aula contribuindo para a aprendizagem e a formação dos alunos?

Um dos propósitos do ensino da leitura é a compreensão e um dos propósitos da alfabetização e do letramento é auxiliar as crianças a compreender o que leem e o que escrevem. Não podemos confundir os propósitos do ato de aprender a ler com o processo de compreensão da leitura, nem sempre o aluno compreende aquilo que lê ou encontra significado naquilo que lhe está sendo ensinado.

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.

CICLO DE ALFABETIZAÇÃO E OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A alfabetização pode ser vista como um processo que requer algumas habilidades motoras, psicomotoras e de pensamento, e não apenas um processo mecânico de decodificação e memorização de palavras e símbolos. Segundo as Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade MEC (2007) a ampliação do ensino fundamental para nove anos significa, também, uma possibilidade de qualificação do ensino e da aprendizagem da alfabetização e do letramento, pois a criança terá mais tempo para se apropriar desses conteúdos.

No ensino fundamental, a criança deveria, por hipótese, passar a acessar formas escritas da manifestação literária, desapegando-se da exclusividade do papel da memorização pela musicalidade e pela repetição estrutural rumo à leitura propriamente dita, num continuum da oralidade em direção à escrita (recepção-produção). A criança deixa progressivamente de depender daquilo que o adulto decide contar / ler / cantar para ela para poder buscar aquilo que deseja ler (e até mesmo escrever), donde a importância da biblioteca escolar (e, se possível, familiar) e do trabalho com diversos gêneros escritos, inseridos em situações socialmente relevantes. (DALVI, 2013, P.127).

Neste novo contexto, o ensino no primeiro ano do ensino fundamental não pode priorizar somente as aprendizagens de leitura e escrita, é extremamente importante a realização de um trabalho pedagógico que estude as diferentes áreas do conhecimento e todos os saberes necessários para a formação integral do aluno.

[...] a educação infantil não tem como propósito preparar crianças para o ensino fundamental, essa etapa da educação básica possui objetivos próprios, os quais devem ser alcançados a partir do respeito, do cuidado e da educação de crianças que se encontram em um tempo singular da primeira infância. No que concerne ao ensino fundamental, as crianças de seis anos, assim como as de sete a dez anos de idade, precisam de uma proposta curricular que atenda a suas características, potencialidades e necessidades específicas. Nesse sentido, não se trata de compilar conteúdos de duas etapas da educação básica, trata-se de construirmos uma proposta pedagógica coerente

com as especificidades da segunda infância e que atenda, também, às necessidades de desenvolvimento da adolescência. (MEC, 2007, p.08)

De acordo com o Art. 30 das Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental de 9 (nove) anos MEC (2011), os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar a alfabetização e o letramento. Nesta perspectiva, os alunos devem ter acesso as diferentes linguagens e as diferentes formas de expressão, envolvendo as diferentes disciplinas do currículo escolar.

[...] Questões como alfabetizar ou não na educação infantil e como integrar educação infantil e ensino fundamental continuam atuais. Temos crianças, sempre, na educação infantil e no ensino fundamental. Entender que as pessoas são sujeitos da história e da cultura, além de serem por elas produzidas, e considerar os milhões de estudantes brasileiros de 0 a 10 anos como crianças e não só estudantes, implica ver o pedagógico na sua dimensão cultural, como conhecimento, arte e vida, e não só como algo instrucional, que visa a ensinar coisas. Essa reflexão vale para a educação infantil e o ensino fundamental. (MEC, 2007, p. 19-20).

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, torna-se importante 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 onde vive, tornando essencial o trabalho da escola no sentido de propiciar tais experiências aos seus alunos.

A entrada das crianças de seis anos no ensino fundamental se faz em um contexto favorável, pois nunca se falou tanto da infância como se fala hoje. Os reflexos desse olhar podem ser percebidos em vários contextos da sociedade. No que diz respeito à escola, estamos em um momento de questionarmos nossas concepções e nossas práticas escolares. Esse questionamento é fundamental, pois, algumas vezes, durante o desenvolvimento do trabalho pedagógico, podemos correr o risco de desconsiderar que a infância está presente nos anos/séries iniciais do ensino fundamental e não só na educação infantil. (MEC, 2007, p.28-29).

A escola torna-se um espaço para estabelecer uma relação entre literatura, livro e criança, e o professor é quem irá propor atividades que façam a criança refletir e construir conhecimentos a partir da literatura, mediando o processo de construção do conhecimento por parte dos alunos. É preciso que o contato dos alunos com os livros seja livre e dirigido para que o aluno tenha as duas possibilidades de aprendizado.

A LITERATURA NA ESCOLA

Na área do ensino da leitura e literatura, o trabalho da escolar consiste em utilizar pedagogicamente todas as formas de linguagem, de maneira que cada criança possa se apropriar das linguagens de maneira adequada e que este aprendizado tenha sentido e significado, para isso, o professor deve rever a sua prática utilizando-se de didáticas diferenciadas em diferentes contextos e com a utilização de diferentes materiais.

Para o educador é necessário ter em mente qual o tipo de cidadão que está sendo formado neste contexto educacional e quem é o leitor que se educa e qual é o propósito do ensino e da aprendizagem, neste sentido, a leitura caracteriza-se como um dos processos que possibilita a participação do homem na vida em sociedade, em termos de compreensão do presente e do passado e em termos da possibilidade de participação nas práticas sociais da vida cotidiana.

Um dos propósitos do ensino da leitura é a compreensão e um dos propósitos da alfabetização e do letramento é auxiliar as crianças a compreender o que leem e o que escrevem. Não podemos confundir os propósitos do ato de aprender a ler com o processo de compreensão da leitura, nem sempre o aluno compreende aquilo que lê ou encontra significado naquilo que lhe está sendo ensinado.

A leitura deve acompanhar a criança durante todo o seu crescimento, desde muito pequena, ela deve ter acesso a portadores de textos dos mais variados gêneros, o acesso ao mundo letrado contribui para o processo de desenvolvimento intelectual da criança, na capacidade de concentração e em seu desenvolvimento cognitivo, nesta perspectiva, a literatura infantil se torna importante por proporcionar conhecimento de forma prazerosa e de maneira lúdica.

As leituras realizadas, pelos alunos, fora da sala de aula [...] apresentam um alto grau de dependência em relação às práticas de leitura escolares. As possibilidades de realização de leituras autônomas pelos alunos são influenciadas pelas possibilidades de acesso a livros. Nas práticas de lei¬tura [...] destacam-se algumas estratégias e táticas de escolarização da literatura desenvolvidas pelos professores, uma vez que inclusive a biblioteca escolar constitui-se como espaço que propicia e controla leituras. (DALVI, 2013, p.128).

A literatura em sala de aula é uma forma de comunicação e interação da realidade com o meio, ou seja, pode levar a criança a refletir e a expor as suas ideias. Nos diferentes níveis de ensino os educadores utilizam a leitura como uma maneira de reparo dos déficits encontrados em relação as práticas leitoras fora

do contexto escolar e o trabalho com a leitura, literatura e os diferentes gêneros textuais promovem o desenvolvimento das crianças no que se refere as atividades voltadas ao aprendizado da leitura.

Assim, valorizar o texto literário em sua pluralidade e em suas distintas dimensões pode contribuir para a integração de saberes na medida em que: a) a escola incentive a leitura de obras clássicas em diálogo com produções contemporâneas, numa abordagem que seja simultaneamente diacrônica e sincrônica; b) o aluno possa compreender a literatura como fenômeno cultural, histórico, ideológico, político, simbólico e social, capaz de dar a ver as contradições e conflitos da realidade; c) o ensino não menospreze o caráter dialético das obras literárias, como produtos de cultura cuja função é, paradoxalmente, abalar ou subverter os consensos instituídos no âmbito da própria cultura; e d) o texto literário seja abordado em diálogo com outros produtos ou artefatos culturais. (DALVI, 2013, p.130)

O ENSINO DA LEITURA NA ESCOLA

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.

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção e significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador1, do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita (Parâmetros Curriculares Nacionais: Secretaria de Educação Fundamental – Brasília, 1997, p.53).

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.

A leitura é uma interação verbal entre indivíduos, e indivíduos socialmente determinados: o leitor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e com os outros; o autor, seu universo, suas relações com o mundo e com os outros; entre os dois: enunciação, diálogo? Enunciação, portanto: processo de natureza social, não-individual, vinculado às condições de comunicação que, por sua vez, vinculam-se às estruturas sociais – o social determinando a leitura e constituindo seu significado. (SOARES, 2000 apud SOUZA, p.2).

O interesse e o hábito pela leitura inicia-se desde muito cedo na própria família, onde 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.

Segundo Souza (2004, p. 223): "o professor deve proporcionar várias atividades inovadoras, procurando conhecer os gostos de seus alunos e a partir daí escolher um livro ou uma história que vá ao encontro das necessidades da criança". É papel da escola proporcionar o acesso ao mundo da leitura, principalmente àqueles que não têm acesso no ambiente familiar ou no meio em que está inserido, o acesso da criança ao ambiente letrado deve iniciar o mais breve possível.

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.

De acordo com Solé (1998, p. 34) "no ensino da leitura só se aprende a ler lendo, e que o leitor deve estar em contato com os mais diversos tipos de textos que se utiliza no dia a dia, mostrando para a criança o que precisa ser construído no aprendizado da leitura", neste sentido é fundamental que a criança tenha acesso a diferentes portadores e gêneros textuais, dentre eles, aqueles que despertem o interesse e a curiosidade das crianças, destacando a literatura infantil.

Com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) é necessário que a atividade de leitura tenha sentido para o aluno, com o objetivo de formar cidadãos capazes de compreender e interpretar diferentes tipos textuais, na escola e também fora dela. Neste sentido, formar leitores requer condições favoráveis para a prática de leitura e o uso adequado que se faz dos materiais e livros.

Explorar o contexto, esmiuçar o texto, ver o vocabulário, ler trechos da obra, mostrar a linguagem, falar sobre a vida do autor, fazer um resumo do conteúdo da obra, levar textos que falam sobre (leram) a obra; fazer uma peça, ver um filme são várias das estratégias apresentadas pelos professores para aproximar os alunos dos textos literários. E muitas vezes, surte um pouco de efeito. Muitas vezes o professor tem que pegar o caminho inverso, recorrendo a outras linguagens mais próximas dos alunos. (SOUSA, 2010, p.9)

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".

[...] o desencontro literatura-jovens que explode na escola parece meio sintoma de um desencontro maior, que nós – professores – também vivemos. Os alunos não lêem, nem nós; os alunos escrevem mal e nós também. [...] e o bocejo que oferecem [...] é incômodo e subversivo, porque sinaliza nossos impasses. Mas, sinalizando-os ajuda a superá-los. Pois só superando-os é que em nossas aulas se pode cumprir, da melhor maneira possível, o espaço da liberdade e subversão que, em certas condições, instaura-se pelo e no texto literário. (LAJOLO, 2001, p.16).

Segundo Linhares; Lopes (2007, p. 3) para que o ensino da leitura nas escolas se desvincule do quadro insatisfatório, "a leitura realizada em sala de aula deve ser o resultado de uma interação entre leitor, texto e autor", desvinculando o ensino da leitura a um insucesso na escola, a linguagem em suas diferentes formas contribui para que o processo de leitura tenha êxito.

De todas as competências culturais, ler é, talvez, a mais valorizada entre nós. Em nossa sociedade, a presença da leitura é sempre vista de maneira positiva e sua ausência de maneira negativa. Inúmeros são os programas e as ações destinadas a erradicar o analfabetismo, com este verbo mesmo, pois não saber ler é uma praga e o analfabeto uma espécie que ninguém lamenta a extinção. De um adulto, aceita-se o fato de não saber realizar com os números as quatro operações, afinal na hora do aperto há sempre uma

calculadora à mão, mas não a falta da leitura. (COSSON, 2007, p. 101).

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.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o término desta pesquisa conclui-se que a Leitura na escola, exerce um papel fundamental para o desenvolvimento das competências leitora e escritora na criança além de um meio de inserção nas práticas sociais em uma sociedade letrada, formando cidadãos críticos e autônomos.

O ambiente letrado e o acesso aos diferentes materiais escritos utilizados na sociedade tornam-se ferramentas importantes no processo de aprendizagem e aquisição de conhecimentos voltados às práticas sociais de leitura e escrita. A escola tem um papel fundamental neste sentido, proporcionando o acesso a diferentes materiais e práticas que corroborem para um ensino de Leitura eficaz e prazeroso.

A análise também evidenciou que o interesse e o hábito pela leitura inicia-se desde muito cedo na própria família, onde a criança observa o comportamento leitor dos pais e posteriormente passa ao contato como o mundo da leitura na escola e no meio em que vive, tais práticas contribuem para despertar na criança o gosto pela leitura e o desejo de aprender, iniciando-se desde os primeiros anos de vida da criança.

Partindo dos elementos pesquisados constatou-se que a escola busca conhecer e desenvolver na criança as competências da leitura e da escrita e a literatura infantil é muito importante neste processo. O contato com histórias e livros na educação infantil proporciona a criança apropriar-se do universo letrado e do imaginário. A literatura infantil é capaz de transformar o indivíduo em um ser pensante e crítico que compreende o mundo a sua volta e o contexto no qual está inserido.

Com base nos aspectos observados e analisando as possibilidades de trabalho com a leitura em sala de aula, temos que os professores,

nem sempre, vão despertar o interesse pela leitura em todos os alunos, passamos então na definição do habito da leitura, que deve ser incentivado e com práticas diferenciadas apoiadas em diversos materiais, vai tornando o trabalho com a leitura mais prazeroso e o professor passa a ser um exemplo de leitor para o aluno.

Assim, a Literatura contribui para que os alunos possam expandir seus conhecimentos e modificar suas relações com o meio, para tanto, é imprescindível que o professor esteja consciente do seu papel no processo de desenvolvimento cognitivo, compreendendo a importância da seleção, organização e planejamento de atividades que tenham como objetivo o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos.

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.

REFERÊNCIAS

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.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998, v. 2.

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

COSSON, Rildo. Letramento literário: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2007.

DALVI, Maria Amélia. Literatura na Educação Básica: propostas, concepções, práticas. Caderno de pesquisa em Educação. PPGE/UFES. Vitória: Espírito Santo. Vol. 19, nº 38, p. 123-140. Jul/Dez 2013. Disponível em: <http://www.periodicos.ufes.br/educacao/article/download/7896/5604>. Acesso em: 03/05/17.

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: 03/05/17.

LAJOLO, Marisa. Do mundo da leitura para a leitura do mundo. 6.ed. São Paulo: Ática, 2001.

LINHARES, Mara Coura. LOPES, Elisa Cristina. A Leitura no Ensino Médio: Concepções e Práticas. Revista Virtual de Estudos da Linguagem. Vol 5. 2007. Disponível em: <http://www.ufjf.br/virtu/edicoes-anteriores/quinta/> Acesso em 03/05/17.

OLIVEIRA, Cláudio Henrique. QUEIROZ, Cristina Maria de. Leitura em sala de aula: a formação de leitores proficientes. RN, 2009. Disponível em: <http://www.webartigos.com>. Acesso em 03/05/17.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOLÉ, Isabel. Estratégias de leitura. 6. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SOUSA, Maria Ester Vieira de. O professor e sua concepção de aluno-leitor do texto literário. Trabalho apresentado no III Colóquio da ALED. Recife, UFPE, 2010.

SOUZA, Renata Junqueira de. Leitura do professor, leitura do aluno: processos de formação continuada. UNESP – Presidente Prudente. 2004. Disponível em: <www.unesp.br>. Acesso em 03/05/17.

https://soumamae.com.br/wp-content/uploads/2017/09/cona.jpg

A LÓGICA POR TRÁS DOS DIAGNÓSTICOS DE AUTISMO E SUAS CONSEQUÊNCIAS NA INCLUSÃO

LEILA EMÍLIA DE ALMEIDA SÁ SCHAT

GraduaçãoemPedagogiapelaUESC(1989);EspecialistaemAdministraçãoeSupervisãoEscolarpelaFaculdade de Filosofia Ciências e Letras de Maceió (1991); Especialista em Gestão pela UFBA (2011) Coordenadora Pedagógica - na EMVI e de Gestora no Colégio Estadual do Basílio.

Este trabalho trata da medicalização da saúde, do uso intenso e, consequentemente, prejudicial dos diagnósticos clínicos - sendo esses fatores decorrente da hegemonia da clínica psiquiátrica - e das consequências disso na inclusão. Indivíduos vêm sendo diagnosticados, muitas vezes erroneamente, posto que é feito sem necessidade, e é crescente o uso de medicamentos. Os sujeitos que apresentam algum diagnóstico costumam ser segregados, reduzidos à patologia, gradativamente vistos cada vez menos enquanto pessoas, não tendo suas expressões diversas de subjetividade respeitadas e aceitas. Suas relações interpessoais são gravemente prejudicadas, o que perpetua o isolamento dos mesmos. A lógica que opera é a da manutenção da segregação, do uso contínuo de medicamentos.

Palavras-chave: Medicalização da saúde; Inclusão; Diagnósticos.

INTRODUÇÃO

O artigo em questão trata do fenômeno da medicalização da saúde, uma vez que é crescente o número de fármacos receitados e o uso recorrente dos mesmos, e se propõe a revelar a lógica por trás de muitos dos diagnósticos de autismo, mostrando como a hegemonia do saber psiquiátrico tem sido prejudicial na realização daqueles. Sujeitos sem nenhuma perturbação mental podem acabar sendo diagnosticados, uma vez que os profissionais de saúde se preocupam em classificar segundo as listas de sintoma do DSM (Manual de Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais), sendo que este não traz sequer uma contextualização e não se preocupa com as subjetividades.

Por conta dessa hegemonia do saber médico, tem-se uma ideia de cura e de um suposto funcionamento normal, o que leva muitos indivíduos a serem constantemente medicados, anulando suas individualidades e transformando-os em seres anormais que precisam ser segregados. Aqueles que são diagnosticados, erroneamente ou não, tem sua identidade atrelada à patologia e são reduzidos a ela; o indivíduo deixa de ser um sujeito portador de uma perturbação mental, o foco se torna a perturbação.

Cada vez mais, crianças vêm sendo diagnosticadas com autismo e, sendo ou não portadoras deste, sofrem com o diagnóstico. As escolas – quando as aceitam – costumam segregá-las, tornando a interação social (já prejudicada pelo autismo) ainda mais difícil. Muitos pais optam por escolas especiais, sendo que é dever das instituições acolher qualquer criança, apresentando ela ou não algum quadro clínico. É mister atentar para a falta de inclusão, posto que as consequências da segregação são duradouras, podendo causar graves e irreparáveis danos nas relações interpessoais do sujeito.

MEDICALIZAÇÃO DA SAÚDE

O DSM (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais), criado nos anos 50 pela APA (Associação Americana de Psiquiatria), surge para homogeneizar a classificação das perturbações mentais. Com isso, começa uma onda crescente de patologização e medicalização dos sujeitos. O DSM III traz uma posição que se distancia completamente da compreensão psicossocial – ou seja, encerra qualquer tentativa de contextualização. Do III ao V, último lançado, vê-se um manual com princípios de testabilidade e de verificação, onde o sujeito é tratada como uma lista de sintomas que acarretam em determinado transtorno.

Ao diagnosticar um sujeito, é importante o

cuidado para não o resumir à patologia. Deve-se levar em conta as diversas formas de acompanhamento e tratamento que não pela forma característica da clínica psiquiátrica. Mesmo quadros clínicos diagnosticados nem sempre precisam estar acompanhados de remédios. E, mais importante que isso, é preciso ter a certeza de que o diagnóstico trará algum benefício para o sujeito em questão, posto que causa uma série de prejuízos, principalmente quando o mesmo se dá na infância.

Com a descontextualização causada pelo DSM, o indivíduo passa a ser visto não como portador de uma perturbação mental, mas como a própria perturbação. Não se trata mais de buscar tratamentos que possibilitem uma vida funcional, respeitando as diferentes subjetividades, mas de medicar e tentar silenciar a doença. Isso é ineficaz, uma vez que os sintomas aparecem de formas diferentes – por mais que a clínica psiquiátrica insista em não levar esse fato em consideração – e não respeita a autonomia de cada um. Mais do que medicar, é preciso buscar junto ao sujeito, e não por ele, alternativas que proporcionem a melhora do quadro mental e que não causem malefícios (é deveras conhecido os efeitos colaterais de medicamentos psiquiátricos). Ainda que se mostre necessário o medicamento, o sujeito deve ter acesso a outras opções, como terapia.

Acerca da redução do sujeito à patologia, tem-se como indispensável a discussão desse ponto. Cada vez mais vem se estabelecendo um significado de saúde como equivalente ao de normal, sendo este último entendido como ausência de sintomas. A maior problemática está no fato de que, por conta do DSM, tornaram-se exceções aqueles que não se encaixam em nenhum tipo de quadro clínico, isso porque as listas de sintomas só tendem a crescer a cada nova edição – psiquiatras chegaram ao ponto de criar uma "Síndrome das Pernas Inquietas". Existe um cruel padrão de normalidade que exclui, segrega, aqueles que não exibem comportamentos de acordo ao desejado.

Psiquiatras vêm constantemente diagnosticando sem necessidade uma série de indivíduos, receitando fármacos que muitas vezes agridem a saúde. Aliados da indústria farmacêutica, fiéis à lógica mercadológica, muitos desses profissionais são responsáveis pelo fenômeno da medicalização da saúde. O sofrimento psíquico passa a ser um produto e o indivíduo ideal é aquele plenamente funcional (ou seja, apto para trabalhar e, consequentemente, consumir). A hegemonia do saber médico leva a uma visão de quadro mental como a de um quadro somático, fazendo com que os profissionais tenham a cura como foco.

Pensar em cura implica em separar pessoas entre normais e doentes, partes de um todo social e marginalizadas. Aquele que precisa ser curado, salvo, é quem não pode estar inserido na sociedade por não

ser padronizado o suficiente para se encaixar, por fugir às normas vigentes que regulam e controlam. Foi com essa ideia de cura que diversos indivíduos foram internados, confinados, submetidos a tratamentos iatrogênicos e destituídos de suas subjetividades. Mesmo hoje a ideia de cura é utilizada de modo a segregar aqueles que não compartilham das qualidades ideais para fazer parte do grupo. A medicina se mostra, desde os tempos em que ocorriam as internações em massa nos manicômios, como uma forma de controle e higienização social.

Ao diagnosticar um indivíduo na infância, o que ocorre é o enraizamento da patologia na identidade. Antes mesmo da criança, chega na escola seu diagnóstico, o que acarreta uma destas duas opções: a instituição não irá aceita-la, alegando falta de preparo; ou será aceita, contudo ficará a parte das outras crianças. Nenhuma das alternativas oferece qualquer tipo de benefício ao sujeito, pelo contrário, contribui para que ele internalize cada vez mais o quadro clínico, identificando-se cada vez mais com o mesmo. E, caso tenha recebido um diagnóstico errado (fato mais recorrente do que seria aceitável admitir), é provável que passe a demonstrar sintomas da patologia que lhe foi atribuída, posto que todos o tratarão como se de fato a portasse.

Com o avanço da genética molecular e da neuroquímica, fala-se em "um homem de quem uma prescrição médica retiraria não só toda doença hereditária, mas toda a predisposição a qualquer outra doença, antes mesmo de ele ter nascido" (Martins, 2007). Tendo como objetivo uma completa higienização, os indivíduos que hoje sofrem de perturbações mentais ou que por outras razões não se encaixam no padrão são medicados para se aproximarem tanto quanto possível do ideal – o que não ocorre. Fora isso, com tantas supostas necessidades de cuidado que a cada momento são inventadas, os indivíduos cada vez mais passam a apresentar sintomas e doenças.

Ainda, tem-se todo o adoecimento que a sociedade contemporânea gera; o ritmo acelerado e a constante imposição de comportamentos e estilos de vida são responsáveis por estresse, ansiedade, distúrbios alimentares, comportamentos compulsivos e síndromes como a do pânico. É problemático e preocupante o fato de não se contextualizar tudo isso, optando por simplesmente criar e prescrever medicamentos que irão agir nas consequências – doenças – e não nas causas, que são sociais e/ou subjetivas.

Acerca da neurofarmacologia, Martins (2007, p. 336) fala em três tendências políticas que a alimentam:

A primeira tendência é gestão farmacológica dos problemas existenciais em pessoas comuns; a segunda tendência se deve à pressão exercida pelos poderosos interesses econômicos das indústrias farmacêuticas; a terceira é a tentativa de medicalizar tudo, expandindo

a esfera terapêutica de modo a fazê-la abranger cada vez mais um número maior de pessoas.

Não é exclusivamente no contato com um profissional de saúde que se nota a hegemonia do saber da clínica psiquiátrica, mas também nos meios de comunicação. O discurso médico se propaga na mídia, interiorizando-se nos sujeitos, o que fica claro na forma como estes passam a agir. Junto a esse discurso vem o preconceito e a exclusão dos indivíduos não considerados normais e saudáveis, julgando que eles assim o são por uma falha de caráter ou falta de esforço e vontade. Aos indivíduos marginalizados, que não adquirem confiança nas suas capacidades e não mais conseguem atuar livremente, resta recorrer ao uso de fármacos. Mais do que uma medicalização do sofrimento, parece mesmo uma fabricação de sofrimento.

A importância em acabar com a hegemonia do saber médico está também na tentativa de que, desse modo, seja evitada a medicalização da saúde e o excesso de diagnósticos. Trazendo novamente a contextualização do sofrimento e o respeito às subjetividades, seria possível analisar um indivíduo dentro do seu meio e buscar ajuda-lo levando-se em conta sua realidade particular. Sendo assim, ao invés de checar listas de sintomas e a que esses se referem, o profissional teria como foco o bem-estar individual do sujeito, compreendendo que não pode existir um padrão de comportamento ideal, que saudável não significa "normal" e que a forma de ser/estar no mundo de determinado sujeito, por mais que não se assemelhe a de tantos outros, nada tem de patológico.

Em relação às crianças, o autismo vem sendo um dos quadros clínicos amplamente apontados, tanto que é válido questionar até que ponto esses diagnósticos estão corretos. É preciso que se fale mais acerca do espectro autista, para que, tendo mais conhecimento, as pessoas (principalmente os pais) possam saber não só a gravidade da patologia, mas também perceber que existe um abismo de diferença entre uma criança portadora de autismo e uma que simplesmente não apresenta o padrão de comportamento que eles [os pais] têm como ideal e "normal". E é deveras importante que os leigos tenham essas informações, posto que não necessariamente o diagnóstico de um profissional estará correto – não só pelo fato de serem eles passíveis de errar, mas muito por conta dos padrões clínicos de normalidade decorrentes do DSM.

O AUTISMO

Em 1943, Leo Kanner descreveu onze casos denominados distúrbios autísticos do contato afetivo. Notou-se incapacidade de se relacionar de formas usuais desde o início da vida, além de respostas incomuns ao ambiente – maneirismos motores estereotipados, resistência à mudança – e aspectos não-usuais das habilidades de comunicação, como a inversão dos pronomes e a tendência ao eco na linguagem (ecolalia).

Em 1980, com o DSM III, é reconhecido e colocado na classe dos TIDs (Transtornos invasivos de desenvolvimento), termo escolhido pelo fato do autismo atingir diversas áreas de funcionamento. Uma vez que se manifesta de formas diversas, com diferentes graus e fatores etiológicos, passou-se a falar em "espectro autista", referindo-se assim a condições distintas que se interconectam de alguma forma. Considera-se que está fortemente ligado a fatores genéticos, podendo os familiares não apresentarem diagnóstico, mas serem portadores de um "fenótipo mais amplo de autismo". Não se concebe causas definidas para o autismo.

Alguns pesquisadores falam em uma "teoria da mente" para tentar explicar por que os portadores do espectro autista são incapazes de elaborar construções acerca da mente alheia, ou seja, de meta-representar. Segundo eles, o autismo causaria uma falha em um circuito neuronal do cérebro, prejudicando as formulações sofisticadas e a previsão do comportamento de outrem; é atribuindo estados mentais a outros sujeitos que se pode prever os comportamentos deles. A ausência disso, por sua vez, causa danos na interação social. Há também a "teoria do mapa topográfico emocional", segundo a qual o autismo causa distorções nas conexões entre amígdalas e áreas sensoriais. Como a amigdala é responsável pelo processamento de emoções, aqueles que portam o autismo apresentariam falhas nas reações emocionais, sendo estas exageradas para fatos considerados desimportantes por outros, e descaso frente a estímulos que outros consideram fundamentais.

O início do autismo se dá antes dos três anos de idade e nota-se a preocupação dos pais já aos doze meses de vida da criança. Ainda assim, estudos afirmam haver uma espécie de "peregrinação" por parte da família a vários hospitais, passando por diversas consultas com diferentes profissionais, para a obtenção de um diagnóstico. Os sintomas vão ficando evidentes: enquanto bebês não portadores do autismo demonstram interesse na interação e no ambiente social, os portadores do autismo têm pouco interesse nas faces e não costumam explorar o meio. Aqueles portadores "mais capazes funcionalmente" podem até demonstrar interesse social, mas têm dificuldades

em manter a interação.

Os movimentos estereotipados (maneirismos) aparecem como uma fonte de prazer ou mesmo para se acalmar, podendo ser agravados em situações de estresse. Demonstram interesse por atividades repetitivas, que requeiram memória verbal, ao invés daquelas que requerem raciocínio conceitual e social. Apresentam um fenômeno denominado "ilhotas de habilidades especiais", que dizem respeito a habilidades altamente desenvolvidas em certas áreas, contrastantes com os déficits gerais; por exemplo, uma criança que decifra letras e números, mas que tem a leitura deficiente.

O diagnóstico de autismo só pode ser dado sob determinados critérios, sendo preciso identificar prejuízos qualitativos nas interações sociais e na comunicação, bem como padrões restritivos e estereotipados de comportamento e de interesses. Ainda, deve-se analisar o histórico da criança, além de fazer avaliações quanto ao desenvolvimento da mesma, além de exames clínicos (procurando um possível déficit auditivo, por exemplo).

Com a intervenção precoce há uma incrível melhora nos quadros; um exemplo disso está na fala: o percentual de indivíduos portadores de autismo que superaram o mutismo cresceu nos últimos anos. Por conta dessa evidente melhora, não é ao diagnóstico assertivo que esse artigo presta uma crítica – ainda que esse se dê em idade tenra – mas sim àqueles que se baseiam unicamente em uma espécie de "checklist" de sintomas, não levando em conta o contexto nem prestando todas as avaliações necessárias.

REVERBERAÇÕES NA FAMÍLIA

O nascimento de uma criança vem acompanhado de uma série de expectativas por parte dos pais. Muitos esperam, ao menos, que seus filhos venham a se tornar adultos independentes com sustento garantido por si próprio. O diagnóstico de autismo desestabiliza a família e demanda um rearranjo do sistema familiar, inicialmente diminuindo a qualidade de vida de todos os envolvidos. Os progenitores começam a sentir um estresse decorrente de diversos fatores, mas a preocupação com o sustento do filho figura entre uma das principais. E, é preciso ser dito, muito decorre do fato de hoje, no Brasil, ainda não se ter intervenções eficientes disponíveis para toda população.

Segundo Gomes PT et al. (2015, p. 115),

o diagnóstico de TEA desencadeia sentimentos de desvalia nos pais pela perda da criança saudável. Foi observado em três (30%) estudos, incluindo um de alta qualidade metodológica, que o comportamento, a comunicação insuficiente e o déficit cognitivo são os sintomas

mais relacionados ao estresse parental.

Um dos causadores de estresse às famílias é a postergação do diagnóstico. Isso porque, como dito anteriormente, o conhecimento precoce acerca do autismo garante um tratamento precoce – ou seja, com mais garantias de propiciar uma melhora considerável na qualidade de vida da pessoa autista. Entretanto, em um país onde a rede de saúde é muitas vezes ineficaz, não só o diagnóstico pode vir com certo atrasado, mas ainda o tratamento é comprometido por uma série de fatores, desde a falta de profissionais à incapacitação dos mesmos.

O acesso deficiente aos serviços de saúde e de apoio social se configuram em estudos como grandes fatores de estresse, bem como responsáveis pela diminuição da qualidade de vida dos cuidadores. Estes relatam escassez de atividades de lazer e de educação para seus filhos, o que repercute negativamente na criança portadora de autismo, posto que a mesma já apresenta baixíssimos níveis de interação social. Ainda, por não serem ofertadas essas atividades, os próprios pais terão que proporcioná-las – o que, por sua vez, leva a mais um dos causadores de estresse: emprego e situação financeira.

Uma vez que o sistema de saúde gratuito não consegue suprir as necessidades, é preciso partir para a rede privada. Os gastos com terapia e educação especial passam a ser alarmantes, tendo os pais que cumprir cada vez maiores jornadas de trabalho para conseguir continuar fornecendo tratamento aos filhos. Entretanto, pela também necessidade de se fazerem presentes, pode acabar sendo necessário que um dos cuidadores abdique da carreira profissional e se dedique exclusivamente ao cuidado da criança. Quanto a isso, estudos

demonstraram que algumas mães renunciaram à carreira profissional para cuidar do filho, o que ocasionou redução de sua contribuição financeira para o lar. Quando não abandonam o trabalho, chegam a receber 35% menos do que as mães de crianças com outra limitação de saúde e até 56% do que as mães de crianças com nenhuma limitação de saúde". (Gomes PT et al., 2015, p. 115).

A dedicação dos cuidadores tende a ser extensa e, em muitos casos, permanente. Isso não só é maléfico para estes, que acabam por abdicar de diversas tarefas e sofrem muitos estresses, como também para outros que estão sobre a tutela dele. Quando a família é composta por mais de um filho, sendo que apenas um apresenta o espectro autista, não é incomum que os cuidados sejam extensivamente voltados a este, ficando a outra criança negligenciada, até mesmo em relação à saúde.

Uma melhor rede de apoio e assistência a portadores de autismo não só é possível como é hoje implementada em países considerados de "alta renda", tal qual o Reino Unido. Nesses, as intervenções são

individualizadas, estando o Estado atento às necessidades próprias dos parentes. Ainda, fazem um planejamento acerca de intervenções futuras e o sujeito portador do espectro autista é acompanhado da infância à vida adulta – contribuindo, assim, significativamente para a solução de um dos maiores problemas que os pais enfrentam.

Segundo o Ministério de Saúde do Brasil, o projeto terapêutico é desenvolvido de modo a atender não só as necessidades das crianças, mas também de seus tutores. Em tese, nos postos de atenção da Rede de Cuidados à Saúde da Pessoa com Deficiência, integrados à rede pública, estaria sendo ofertado atendimentos individualizados, que incluiriam desde tratamento odontológico a intervenções nas dificuldades linguísticas, comportamentais e emocionais.

Na prática, contudo, termina por ser ineficaz e alvo de grandes críticas. A fim de aperfeiçoar-se é imprescindível a capacitação de profissionais de saúde, de educação e do investimento nos espaços físicos onde serão ofertadas as opções de tratamento. De acordo com o Nice (National Institute for Health and Care Excellence), criação de espaços de recreação e de maior interação com outras crianças iria contribuir em larga escala para diminuir o estresse sobre os pais, além de contribuir para o desenvolvimento de relações interpessoais.

É obrigação também dos profissionais de saúde auxiliarem os familiares, fornecendo orientações acerca de atitudes frente ao filho que apresenta autismo, buscando evitar intimidá-lo ou deixa-lo desconfortável – o que se configura como um auxílio na convivência diária. Ainda, os profissionais podem também intervir quando julgarem – e for, de fato – necessário, tentando sempre ofertar práticas de cuidado novas ou suplementares.

Os espaços de escuta e acolhimento devem não só ser dirigidos aos portadores do espectro autista, mas também a seus familiares, posto que estes vivem sob situações estressantes, o que afeta significativamente seu bem-estar psíquico. Com a terapia para os pais, além do benefício para os próprios, a criança também acaba por usufruir – os cuidadores, no cuidado da sua saúde mental, acabam por se tornarem mais preparados para se dedicarem aos cuidados dos filhos.

COMBATE À MEDICALIZAÇÃO DA SAÚDE E CONSEQUENTES MUDANÇAS NO CUIDADO A PORTADORES DE PERTURBAÇÕES MENTAIS

Buscando mudar a dinâmica no cuidado à saúde mental, desde a década de 80 o movimento da Reforma Psiquiátrica brasileira, inspirado no italiano (sob o nome de Franco Basaglia), se opõe à medicalização da saúde. O movimento traz em si a questão da desinstitucionalização, preconizando antes atenção e cuidado ao sujeito e não à doença. Ao invés de uma cura – objetivo da clínica médica – busca-se a reinserção na sociedade junto à retomada da cidadania e da autonomia.

O conceito de desinstitucionalização tem sua origem no movimento italiano e diz respeito ao deslocamento do foco da instituição para a comunidade. Isso significa que a intervenção deve ser antes feita na comunidade e é importante ter isso como foco, uma vez que um dos objetivos é a reinserção do sujeito, o que deve ser feito na manutenção dos laços do mesmo com sua comunidade. Assim sendo, oferecer tratamento que não implique em segregação – como manter as crianças portadoras do autismo reclusas a escolas especiais – mas antes complementar o tratamento levando-as em CAPS (Centro de Atenção Psicossocial) ou CEE (Centros de Educação Especial), produz resultados mais positivos, além de não perpetuar a exclusão.

Ainda sobre desinstitucionalização, fala-se em um traço fundamental: desconstrução. Não basta criar CEE, CAPS e outros serviços, é preciso acabar com a hegemonia de conhecimento da clínica psiquiátrica. Ressalta-se que isso não significa desvalorizar esse saber e levar a um novo tipo de preterimento (como sofre a Psicologia e a Pedagogia, por exemplo). É preciso haver um equilíbrio entre os saberes, é preciso que os profissionais – em rede, numa abordagem transdisciplinar – troquem conhecimentos, de modo a proporcionar aos sujeitos um tratamento amplo, abordando os diferentes fatores que geram sua perturbação, ou perturbações, mentais.

Amarantes (1996 apud HIRDES, 2009), explana que a desinstitucionalização "volta-se para a superação do ideal de positividade absoluta da ciência moderna em sua racionalidade de causa e efeito, para voltar-se para a invenção da realidade enquanto um processo histórico". Isso implica em buscar formas de tratar o sujeito que o enxerguem enquanto tal, não como um doente ou uma patologia a ser curada; implica em tratar o sujeito na sua completude, levando em consideração todas as questões trazidas por ele.

INCLUSÃO ESCOLAR

A respeito dos diagnósticos corretos, a preocupação está no uso dado a estes. Um primeiro questionamento está na necessidade de se buscar escolas especiais após a descoberta da patologia: por que as crianças precisam ser separadas, quando estarem inseridas pode ser benéfico mesmo para a melhora de alguns sintomas? Parece mais útil uma mudança na formação dos profissionais educadores, de modo que estes saibam lidar com as particularidades das crianças com que podem vir a entrar em contato, que uma segregação dos alunos tido como "especiais".

Fora isso, percebe-se que essa exclusão muitas vezes se dá porque as instituições não querem lidar com qualquer indivíduo que fuja ao padrão de comportamento que as mesmas tomam como desejável. Seguindo uma lógica positivista, na qual crianças sentam-se em fileiras e passam a maior parte de seus dias decorando informações, as escolas não querem ter o trabalho de mudar o sistema de ensino e se preocupar com as subjetividades – fato que iria melhorar a aprendizagem e melhor acolher não só jovens portadores de autismo.

Desse modo, o diagnóstico de autismo, por melhores que sejam as consequências para o tratamento, acaba também sendo utilizado para traçar uma linha entre as crianças de quem os professores esperarão algo daquelas que irão se sentar em um canto da sala. E, conforme passa o tempo, a barreira entre estas últimas e aquelas irá se firmando, de modo a tornar a interação social – já prejudicada devido ao autismo – cada vez mais difícil de acontecer. Ainda que haja um tratamento intensivo desde cedo, é preciso interrogar como será possível que isso surta efeitos se no meio em que a criança está inserida não há condições para que a mesma progrida.

Buscando complementar o cuidado aos portadores do espectro autista e proporcionar alternativas outras que não se reduzam ao uso de fármaco e à segregação, tem-se os CEE (Centros de Educação Especial) e os CAPS (Centro de Atenção Psicossocial). Estes fornecem tratamentos éticos e eficazes, e ainda se preocuparem em criar oficinas terapêuticas, espaços de criação e expressão, para que os indivíduos pudessem ter formas alternativas de "colocar para fora" seu sofrimento – além de interagir com outros sujeitos, não necessariamente portadores da mesma patologia. Ainda, os CEEs são reconhecidos pela inserção efetiva no processo de escolarização desde o ensino fundamental.

De acordo com o Nice (National Institute for Health and Care Excellence), o tratamento ideal a ser ofertado envolve intervenções psicossociais e desenvolvimento das habilidades, com vistas a expandir a habilidade de comunicação social e o ingresso da criança

com diagnóstico de TEA na comunidade; prevenção de comportamentos e situações que os intimidem, isto é, avaliar fatores que podem causar desconforto ao paciente e tratamento de outros problemas de saúde. (Gomes PT et al., 2015, p. 120).

Muitos dos estudos realizados acerca da inclusão escolar erram ao focar demasiadamente na concepção de pais e professores em detrimento do comportamento da criança na escola. Todavia, nas pesquisas que têm o sujeito como foco, tem-se resultados positivos no que tange à inclusão em escolas não-especiais. Cairns (1986 apud CAMARGO e BOSA, 2009) afirma que não somente o componente genético e os primeiros anos de vida – ainda que cruciais – não determinam a trajetória do sujeito. Fatores como os sistemas de relações sociais são também determinantes para o desenvolvimento. Assim sendo, a inserção de crianças portadoras de autismo em escolas especiais seria prejudicial, posto que as mesmas perderiam a oportunidade de desenvolver habilidades sociais.

Camargo e Bosa (2009) trazem estudos mostrando que a falta de capacitação do professor e o isolamento da criança são também causas para a dificuldade de aprendizagem, ou seja, esta não se deve exclusivamente ao quadro autista. Os educadores nem sempre estão dispostos a investir no aluno, buscando levá-lo a desenvolver suas potencialidades; pelo contrário, julgam-no incapaz. Por isso, a criança tende cada vez mais a se tornar o sujeito isolado no canto da sala, sem participação ativa no processo de aprendizagem e sem pares para estabelecer algum tipo de interação.

Foi observado em alguns estudos casos em que os professores mantinham um melhor relacionamento com os alunos portadores do autismo, notando-se então como isso influenciou positivamente o desenvolvimento desses últimos. Houve um menor índice de problemas de comportamento e as crianças foram incluídas na dinâmica social da sala de aula. Esses exemplos corroboram a tese de que é possível a sujeitos que apresentam o espectro autista desenvolverem habilidades cognitivas e manterem relações interpessoais. Ainda, tem-se que

> O objetivo do aprendizado de coisas simples do dia-a-dia (e.g., conhecer-se, estabelecer relações) seria o de as tornarem mais autônomas e independentes possíveis, podendo conquistar seu lugar na família, na escola e na sociedade. (Camargo e Bosa, 2009, p.70).

A melhora do ambiente físico em que está inserida a criança portadora do espectro autista, assim como o investimento na manutenção de vínculos é fundamental para a melhora do quadro e, consequentemente, de vida. A inclusão é fator fundamental quando se tem como objetivo proporcionar alternativas eficazes de tratamentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da explicação acerca do que é desinstitucionalização e da importância da mesma, um pode se questionar como se daria início a esse processo. Um primeiro passo é romper com o modelo médico de diagnósticos, que normalmente leva o sujeito a colocar a patologia como parte da sua própria identidade. Ao se enxergar não como alguém que apresenta uma perturbação mental, mas sim como um doente, o indivíduo se afasta cada vez mais do campo das possibilidades – possibilidade de ter uma vida funcional, de não necessariamente estar constantemente medicado, de não estar sempre sob tutela, etc.

Outro passo importante nesse processo é tirar o foco da ideia de cura. Ou melhor, extirpar essa ideia. Pensar em cura implica em separar pessoas entre normais e doentes, partes de um todo social e marginalizados. Aquele que precisa ser curado, salvo, é quem não pode estar inserido na sociedade por não ser padronizado o suficiente para se encaixar, por fugir às normas vigentes que regulam e controlam. Foi com essa ideia de cura que diversos indivíduos foram internados, confinados, submetidos a tratamentos iatrogênicos e destituídos de suas subjetividades.

O cuidado é imprescindível, devendo haver comunicação, solidariedade e respeito às subjetividades para que o mesmo possa existir. A formação dos profissionais não só da educação como também saúde precisa de modificações, sendo a desconstrução da hegemonia da clínica médica algo fundamental. Eles precisam de maior preparo (teórico-prático) para intervir de forma mais eficaz e com maior cuidado.

Claro está que a segregação em escolas especializadas não irá proporcionar melhora no quadro clínico dos portadores de autismo, por mais precoce que se dê o início do tratamento. Assim sendo, acerca do cuidado da saúde mental, os pais podem optar por terapias e serviços substitutivos como o CAPS e o CEE, não reduzindo as alternativas de tratamento apenas à clínica psiquiátrica e ao uso de fármacos.

REFERÊNCIAS

BARON-COHEN, Simon. Pais racionais, crianças autistas. Revista mente e cérebro. São Paulo, no. 249. Out. 2013. Disponível em: < http://www2.uol.com.br/vivermente/artigos/a_teoria_da_mente.html>. Acesso em: 12 de abril de 2017.

CAMARGO, Síglia; BOSA, Cleonice. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. Psicol. Soc. vol. 21 no. 1. Florianópolis Jan./Apr. 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822009000100008>. Acesso em: maio de 2017.

GOMES PT et al. Autismo no Brasil, desafios familiares e estratégias de superação: revisão sistemática. J. Pediatr. (Rio J.) vol. 91 no. 2. Porto Alegre. Mar./Apr. 2015. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0021-75572015000200111&script=sci_arttext&tlng=pt >. Acesso em: maio de 2017.

HIRDES, Alice. A reforma psiquiátrica no Brasil: uma (re) visão. Ciênc. saúde coletiva. Rio de Janeiro, vol.14, no.1. Jan./Feb. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232009000100036>. Acesso em: abril de 2017.

KLIN, Ami. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. Disponível em: <http://www.appda-norte.org.pt/docs/autismo/AutismoSindromeAsperger.pdf>. Acesso em: 12 de abril de 2017.

MARTINS, Anderson. (2007). Biopsiquiatria e bioidentidade: política da subjetividade contemporânea. Psicol. Soc. Florianópolis, vol.20, no.3. Sept./Dec. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822008000300003>. Acesso em: abril de 2017.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. Atendimento Educacional Especializado. Disponível em: < http://escolas.educacao.ba.gov.br/>. Acesso em: abril de 2017.

https://financialtribune.com/sites/default/files/field/image/december/12_social_exclusion_1.jpg

A LUTA É DE TODOS - QUANDO A DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM GERA A EXCLUSÃO SOCIAL

GISELE CRISTINA DE SOUZA

Pós Graduação em Metodologias e Práticas Educativas pela Faculdade Campos Elíseos (2016), Graduação em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul (2013), Graduação em Geografia pela Universidade Camilo Castelo Branco (2008) e Graduação em Letras (2006) pela Universidade Cruzeiro do Sul. Professora de Educação Infantil e Fundamental I da Prefeitura do Município de São Paulo.

Este artigo aborda a Dificuldade de aprendizagem relacionada à exclusão social e que a falta desta aprendizagem pode levar, desde o início da vida escolar. O problema é que algumas vezes, tais problemas aos quais essas crianças passam ou já passaram contribuem significativamente para que essa dificuldade se acentue ou o profissional já desmotivado ou despreparado não consegue saná-los. O objetivo da investigação foi verificar como as crianças com dificuldade na aprendizagem estão se "desenvolvendo" na escola e aconteceu mediante pesquisa bibliográfica e de campo a partir do contato com as professoras que ministram aulas, ambas, no quinto ano do ensino fundamental I de escolas (pública e privada) de São Paulo e de experiências junto a alunos. A investigação foi realizada por meio de entrevistas com as professoras, com os alunos e seus pais e a observação comportamental destes alunos em sala de aula, sua integração com os colegas de classe e com intervenções pedagógicas.

Palavras-chave: Educação; Pesquisa; Aprendizagem; Direitos; Integração.

INTRODUÇÃO

O artigo apresenta a defesa da cidadania e do direito à educação dos alunos com educação de qualidade, com acesso e permanência na escola, previsto na Constituição Federal (artigo 206, inciso I), na LDB1 artigo 3º, inciso I) e no ECA (artigo 5º) sem qualquer forma de discriminação. A escolha do tema dificuldade de aprendizagem visa apresentar que todos os alunos independente de suas dificuldades tem direitos garantidos e que precisam ser trabalhados, indiferente da condição apresentada embasando – se em teóricos como José e Coelho que afirmam "Para que o processo de aprendizagem provoque uma efetiva mudança de comportamento e amplie cada vez mais o potencial do educando, é necessário que ele perceba a relação entre o que está aprendendo e a sua vida.

Este artigo tem como finalidade elencar as dificuldades que algumas crianças passam no âmbito escolar, principalmente quando passam por dificuldades de aprendizagem e muitas vezes são postas a margem da sociedade, excluídas de seu meio. Foi constatado em observações de campo, que por mais que as professoras busquem serem atenciosos, em momentos de atividades em grupos, as crianças que não acompanham as outras, os próprios amigos evitam-nas em seus grupos, por acharem que elas não são capazes de somar conhecimentos.

A realidade apresentada são alunos dentro de uma mesma sala com níveis de aprendizagens diferenciadas, no entanto há um árduo, mas rico trabalho a ser desenvolvido. O processo de aprendizagem, não ocorre da mesma maneira a todos os educandos, esse processo sofre interferência de vários fatores (intelectual, psicomotor, físico, social e emocional). Para que aconteça a aprendizagem e que esta seja significativa, é necessário que a aprendizagem envolva atividades que estimulem o raciocínio, análise, imaginação e o relacionamento entre ideias, coisas e acontecimento.

[...] O papel do professor é de extrema responsabilidade, pois ele deve criar situações que permitam ao aluno vivenciar os usos sociais que se fazem da escrita, as características dos diferentes gêneros textuais, a linguagem adequada a diferentes contextos comunicativos, sem se esquecer do sistema pelo qual a língua e grafada, o alfabético. (FERNANDES , pág. 18)

O objetivo deste artigo é mostrar de acordo com as intervenções realizadas, em estudo de caso, que as atividades devem ser pensadas e aplicadas conforme a dificuldade do aluno. Contribuindo, assim, para que sua aprendizagem possa ser significativa, mediante as fundamentações teóricas. Intervenções estas, que nos

permitiram conhecer os profissionais e suas metodologias. Como afirma Fontana "É na relação com o outro que a criança vai se apropriando das significações socialmente construídas".

INTERVENÇÕES REALIZADAS NOS ESTUDOS DE CASOS

Após observações e refletindo sobre o problema da dificuldade de aprendizagem se faz necessário ressaltar que quando se tem um aluno como o Adelson (10 anos), estudante do quinto ano de uma escola estadual de São Paulo, é nítido a certeza que o professor que faz com responsabilidade e com compromisso seu serviço faz toda a diferença, a Professora Cristina que leciona desde fevereiro fez um trabalho diferenciado com Adelson, pois sabia que se fosse dado o mesmo conteúdo ao Adelson que estava sendo desenvolvido com os demais alunos da turma, não iria fazer significado algum, porque seu nível de aprendizagem não era o mesmo ao da turma. Essa dificuldade foi percebida já no diagnóstico inicial.

[...] "O diagnóstico inicial é um Processo fundamental no início do ano letivo, a avaliação diagnóstica é uma ferramenta para o professor descobrir o que os alunos já sabem e como resolvem as situações-problema." (REVISTA NOVA ESCOLA) .

É preciso destacar que já a Hellen (10 anos), estudante do quinto ano de uma escola privada do Estado de São Paulo, nem sempre a professora trás atividades diferenciadas afirmando que seria uma espécie de exclusão, uma vez que ela faria uma atividade inferior aos demais e por ser um sistema apostilado. Embora Hellen não seja uma criança com necessidades especiais (mobilidade ou motora), a professora cita o fator exclusão, embora sim, ela possa estar sendo "exclusa" da atividade que seus colegas possam estar fazendo; essa medida é necessária, pois não adianta solicitar que a mesma faça algo que não está ao seu alcance, pois toda atividade depende da maturação, a qual Hellen ainda não desenvolveu.

[...] Compreender o processo de inclusão na politica educacional é entendê-la como um mecanismo que pode ser usado como estratégia politica, social e econômica e, por isso mesmo, precisa ser estudado, discutido e modificado, não podendo ser simplesmente ignorado. (ALMEIDA , CORRÊA , pág. 248).

Em um dos momentos das intervenções foi possível observar que no momento em que a professora solicitou a participação de todos os alunos da sala para uma atividade oral, um colega disse "menos do Adelson e da Ana, não é professora?" e

esta muito sabiamente negou, afirmando que eles deveriam sim participar, ressaltando que eles até poderiam ter certa dificuldades na leitura e escrita o que justificava o motivo deles fazerem atividades diferenciadas, mas que estes eram alunos com capacidade igual a todos os presentes, que momentaneamente ele não iria participar, pois estava realizando uma atividade com a estagiária presente.

É importante a participação construtiva de todos os envolvidos, para que haja aprendizagem significativa, os alunos precisam ter claros os objetivos das atividades e a importância desta para cada pessoa. Assim ganhando mais significado do motivo os quais estão realizando a mesma. A intervenção do professor deve ser feita sempre que necessário, para que nenhum aluno se sinta inferior ou superior ao outro, ressaltando que nas diferenças todos são iguais, participantes de uma sociedade com seus direitos e deveres assegurados, perante a lei.

[...] Hoje, a prática pedagógica fixa-se em dois pontos: a participação construtiva do aluno no processo de aprendizagem e a necessidade de intervenção do professor para a aprendizagem de conteúdos. (FERNANDES, pág. 18).

A escolha das atividades de intervenções realizadas com as crianças, foi feita a partir do diagnóstico realizado no primeiro encontro, foi xerocopiada atividades que despertassem nas crianças interesses em realizá-las; com observação, interpretação, uso do raciocínio, envolvimento com a realidade do educando, a prática da leitura de textos e imagens e desenvolver a escrita, fazendo uso das variedades do discurso.

[...] através do uso da linguagem e dentro das variedades do discurso, o individuo seja capaz de participar da cultura da comunidade onde vive, por meio da fala, da leitura e da escrita. O reconhecimento e a valorização da linguagem do grupo social dos alunos também são de grande importância, uma vez que é através dela que cada indivíduo reafirma sua identidade pessoal e social. (FERNANDES pág. 21)

Nas intervenções foram elencados os levantamentos dos conhecimentos prévios dos alunos, as atividades a serem desenvolvidas precisam fazer parte da realidade do aluno e o professor precisa considerar o que o aluno já sabe, para posteriormente mediar e tornar os conhecimentos adquiridos mais significativos. Para ser um cidadão apto nas diversas formas de participação da sociedade, seja por meio da fala, leitura e escrita. O letramento pressupõe compreender a natureza e a característica do sistema da língua em diferentes situações, por meio de cada contexto vivenciado.

[...] pode-se dizer que "letrado" significa saber ouvir, falar, ler e escrever para usar em situação de participação social. Significa saber interpretar, elaborar conhecimentos novos, desenvolver a capacidade

de interpretar textos orais e escritos, levantar conhecimentos prévios, expressar ideias, pensamentos e sentimentos, utilizando linguagem adequada a cada situação. (FERNANDES pág. 20)

As atividades que envolvia a leitura foram realizadas pausadamente pelas crianças, em determinadas partes dos enunciados ou dos textos, as crianças liam equivocadamente ou trocavam letras, a intervenção ocorreu de forma amena, para que não traumatizassem as crianças, pois ninguém nasce andando é preciso passo a passo para saber caminhar.

De acordo com Fernandes (2010) é lendo que se aprende a ler, a compreender e a decifrar o texto, caminhando dessa maneira para o processo de aquisição de leitura, e sempre que era necessário, foi solicitado para a criança retomar a leitura, e em algumas situações o aplicador da intervenção lia para a criança, para que esta compreendesse a palavra e a lesse de forma adequada. Assim mostrando como procede a leitura. Questionando e intervindo o que a criança havia compreendido e se a compreensão conferia com o que ela havia pensado sobre o assunto.

[...] É importante ter em mente que, para a aquisição do conhecimento, não basta ouvir. É necessário um processo mais complexo, pelo qual a criança interpreta o que ouve, pensa e reflete a partir de seu conhecimento prévio. (FERNANDES pág. 40).

Em outras situações, a leitura das imagens e a produção de desenhos, falam ao invés das palavras, o que justifica a escolha de atividades como as quais foram apresentadas as crianças, como por exemplo, a atividade de leitura de imagens sobre a fábula da Formiga e da Cigarra, pois o mundo bombardeia a todos com imagens, as quais é preciso saber interpretá-las, para que o cidadão não seja excluso da sociedade.

Desde o início é preciso saber a importância destas leituras, antes mesmo do processo de início do letramento, mesmo não alfabetizado muitas pessoas conseguem decifrar códigos e imagens e com o decorrer dos anos essa prática precisa ser estimulada.

[...] "O letramento é entendido como produto da participação em praticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia [...] São práticas discursivas que precisam da escrita para torna-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades especificas de ler ou escrever" (Parâmetros Curriculares Nacionais). (FERNANDES pág. 19)

A criança tem os mesmos direitos que todos os outros cidadãos, assegurados pela Constituição Federal do nosso país: direito à vida, liberdade, igualdade, não discriminação, segurança, propriedade, educação, saúde, trabalho, moradia, lazer, previdência e

assistência social, entre outros.

[...] De acordo com o ECA no "Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se lhes: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola";

Portanto, a comunidade escolar tem que fazer valer os direitos dos alunos, como afirmou Pinto "A aprendizagem é uma capacidade que pomos em ação quotidianamente para dar respostas adaptadas às solicitações e desafios que nos colocam devido às nossas interações com o meio" e independente da dificuldade apresentada pelo educando, os envolvidos, principalmente os professores devem buscar ajuda orientações, pesquisas e ter claro que esta é uma profissão cheia de surpresas e incertezas, contudo, muito importante, pois contribui para formação do cidadão, pessoas com as mais diferentes realidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante as entrevistas e as intervenções, o artigo possibilitou reflexões sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. Conhecer cada educando é o básico, buscar os conhecimentos, métodos e lutar pela melhoria e qualidade de educação para o mesmo, são essenciais.

O diagnóstico inicial citado pela professora do aluno Adelson, abriu algumas possibilidades de trabalho com a dificuldade de seu aluno e na melhoria e aproveitamento de suas aulas. Já a professora da Hellen esse diagnóstico não acontece, pois, segundo a professora, o sistema de ensino de sua escola é apostilado, de certa forma moldando e limitando a professora de dar outras atividades que ajude seus alunos com dificuldade de aprendizagem como o caso da Hellen.

Assim como os vários métodos avaliativos, o diagnóstico inicial, a avaliação formativa e avaliação somativa são como mapeamento de nossos alunos os quais norteiam a produzir uma aprendizagem de qualidade, mas, para que isso venha de certa forma, acontecer, é importante um bom planejamento das atividades. Com as sequências didáticas é possível criar contextos eficazes. E para que a transposição da sequência, a partir de um modelo didático, venha ocorrer é importante o diagnóstico inicial, a fim de que seja feito o mapeamento das dificuldades dos alunos.

A partir dessa analise com os alunos, deve-se refletir sobre as práticas a serem realizadas e as que já foram ministradas, ou seja, essas avaliações não só permite o professor a conhecer e avaliar

o desenvolvimento do seu aluno assim como também permitir a auto avaliação do professor em sala.

Contudo, é importante destacar que a formação de professores deve estar sempre apta para mudanças assim também deve ser os sistemas de ensino, e contar com os familiares dos alunos, pois o Futuro da educação em nosso país dependerá de um esforço coletivo, que obrigará a uma revisão na postura de pesquisadores, políticos, prestadores de serviços, familiares e alunos com dificuldades de aprendizagem, a fim de trabalhar uma meta que é a de garantir educação de melhor qualidade para todos.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Derly. Manual de Pesquisa – Metodologia de Estudos e Elaboração de Monografia; Expressão & Arte, São Paulo, 2006.

FERNANDES, Maria – Os segredos da alfabetização; 2ª ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

FONTANA, Roseli A.; Cruz, Maria Nazaré - Psicologia e trabalho pedagógico. São Paulo: Atual, 1997. P. 61

JOSE, Elisabete da Assunção e COELHO, Maria Teresa – Problemas de Aprendizagem; editora ática.

MANZINI, José Eduardo. Inclusão do aluno com deficiência na escola: os desafios continuam. APESP; São Paulo, 2007.

LEGISLAÇÃO

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente – Disponível em:
< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm> Acessado em 30/06/2017

LDB – Lei de Diretrizes e Bases – Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> Acessado em 30/06/2017

MINISTÉRIO DA EDUAÇÃO. Secretaria de Educação - Disponível em: www.mec.gov.br

SITE RELACIONADO Á APRENDIZAGEM

REVISTA ESCOLA – Diagnóstico Inicial <https://novaescola.org.br/conteudo/2489/diagnostico-na-alfabetizacao-para-conhecer-a-nova-turma > acesso em 02/07/17.

http://1.bp.blogspot.com/-TMVug-7CbFE/URSJVghbisI/AAAAAAAAAW8/cltfIlyQQ4Y/s1600/DSC05400.JPG

O LÚDICO E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM

ANDRÉA CLARA FREIRE BATISTA

Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Metropolitana de Santos UNIMES (2016). Mestre em Comunicação Social pela Universidade Metodista de São Paulo UMESP (2003). Bacharel em Comunicação Social/Relações Públicas pela Universidade Salvador UNIFACS (1998). Secretária Executiva pela Universidade Católica do Salvador UCSAL (1991).

Este trabalho apresenta as modificações que o modelo educacional esta sofrendo ao ter condicionado o aprendizado à repetição, vinculado ao acerto, sem contextualização e permissão de outras alternativas e, muito menos, a discordância. O objetivo e demonstrar a importância do lúdico no processo de aprendizagem, estimular o desejo de conhecer pelo prazer e o que no momento atual importa na aprendizagem é que o resultado sirva de base e incentivo para novas descobertas, valorizando a curiosidade, a crítica e o questionamento. Incluir o lúdico na proposta pedagógica tem como objetivo envolver o raciocínio, a análise, a imaginação e a relação entre o conteúdo que aprendemos e importância e utilização deste no nosso cotidiano, favorecendo a compreensão da multidimensionalidade da realidade e do ser humano.

Palavras-chave: Modelo Educacional; Lúdico; Processo de Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O modelo educacional, durante muito tempo, ficou condicionado ao aprendizado por repetição, vinculado ao acerto, sem contextualização, permissão de outras alternativas e muito menos a discordância. Esta condição criou no processo de aprendizagem uma situação constrangedora para os que não acompanhavam a dinâmica do processo e houve desinteresse para entender o conteúdo a ser estudado.

Atualmente, as exigências vêm transformando o processo de aprendizado, considerando, valorizando e estimulando o lúdico. A brincadeira passa a ser condição sine que non na aprendizagem e o erro passa a ser considerado importante na descoberta de opções na busca da melhor resposta para um determinado assunto, possibilitando a discussão das diversas possibilidades.

Provar que é verdade o que foi apresentado em classe torna o processo de aprendizagem desinteressante. É imprescindível valorizar o lúdico e a atitude investigativa, refletindo sobre os processos para entender a lógica dos conteúdos abordados e estimular a observação, a experimentação e a pesquisa relacionando o conteúdo ao cotidiano. Criar condições para que os alunos observem o conceito na prática, especificando os caminhos percorridos para a descoberta da resposta, passa a ser fundamental para o aprendizado.

Decorar informações não leva a um aprendizado consistente. Estimular o desejo de conhecer pelo prazer é o desafio do momento atual. Favorecer o trabalho em equipe e a articulação entre os diversos conteúdos, permite que os alunos desenvolvam e sustentem suas ideias, discutindo os diversos pontos de vista, antes de descobrirem o resultado. Vale lembrar que persistir é fundamental e que o resultado é obtido por meio de uma busca constante e pode não ser satisfatório. O que importa é que sirva de base e incentivo para novas descobertas e valorize a curiosidade, a crítica e o questionamento.

INFÂNCIA, BRINCADEIRA E EDUCAÇÃO INFANTIL

A relevância da Educação Infantil cresceu com passar dos tempos. Umas das características relevantes é a importância brincar, acompanhando o crescimento dessa educação diferenciada da pré-escola. Os estudiosos ressaltam o valor da brincadeira na formação educacional, comparando ter significado tão importante para a criança como o de ter um emprego para um adulto. Pesquisas afirmam que brincar faz uma criança mais feliz e

propicia o desenvolvimento de uma personalidade mais bondosa, amável e compreensiva.

Houve uma evolução apreciável da visão social sobre a criança, das preocupações e das leis que amparam e promovem os direitos. Atualmente observamos estudos sobre a importância do diagnóstico precoce do comportamento das crianças e da valorização do estímulo para aprendizagem.

A infância e o período escolar são de extrema importância na vida de uma pessoa. Aspectos como raciocínio lógico, interação social e percepção do espaço devem ser estimulados para ganhar relevância na vida de uma criança que se tornará um adulto.

A valorização do ensino comprometido com o bem estar das crianças e com conscientização da nova visão do papel dos educadores faz da qualidade de ensino uma condição necessária tanto para a formação intelectual quanto moral das crianças.

As crianças têm necessidades próprias e características diferentes dos adultos, como interesse pela exploração dos objetos. A criança que tem oportunidade de brincar e ser estimulada mediante a intervenção dirigida tende a fortalecer sua percepção e ser mais esperta. As brincadeiras auxiliam as crianças a desenvolverem suas habilidades de maneira lúdica e prazerosa e facilitam o aprendizado.

Pode-se dizer que o fato de o professor estabelecer uma brincadeira permite às crianças se juntarem para uma missão enriquecedora e interessante, além de promover o trabalho em equipe. Quando as crianças se reúnem para realizar uma atividade em comum, inconscientemente elas organizam forças para combater, lutar ou salvar alguém e resolver uma situação. A brincadeira, seja ela inventada pelas crianças ou coordenada por um adulto, vem acompanhada de elementos que impulsionam a criatividade e o raciocínio.

As crianças aprendem, e muito, por meio das brincadeiras e as pesquisas afirmam o desenvolvimento de determinados itens imprescindíveis para a vida.

Quando a brincadeira exige que todos estabeleçam uma forma de resolver uma situação, ocorre o incentivo da percepção da criança para descobrir a solução do problema proposto, de forma lúdica.

O fato das crianças se juntarem em prol de um objetivo proporciona a elas empatia pelos colegas, despertando a interação, o entendimento e adaptação às regras de convivência. Interessante notar que sempre a criança conseguirá estabelecer uma comunicação com o outro, mesmo sendo ela tímida e introvertida.

A criação de estratégias para impulsionar as atividades dá às crianças a estrutura que o corpo pede e necessita para se desenvolver, trabalhando aspectos como a noção de espaço, tão necessária para o discernimento e apropriação

de conceitos matemáticos. O corpo carrega a dimensão de integrar emoções, contatos sociais e relações cognitivas. WALLON, 1996 apud KISHIMOTO, 2003, p. 406.

Faz-se necessário trabalhar a integração entre corpo, movimento e ludicidade para a construção da identidade e autonomia e desenvolvimento das potencialidades humanas.

Não resta dúvida que a Educação Infantil configura-se como a base de formação de todo o ser humano. É o período mais importante para construir competências e habilidades no decorrer de toda a vida da pessoa. Criação e ludicidade possuem semelhanças e são essenciais neste processo, pois permite à criança se apropriar do mundo a sua volta, construir sua própria realidade e dar a ela um significado.

O BRINCAR E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Para a criança, conhecer o mundo envolve o afeto, o prazer e o desprazer, a fantasia, o brincar e o movimento, a poesia, as essências, as artes plásticas e dramáticas, a linguagem, a música e a matemática.

O brincar, na perspectiva da aprendizagem, significa descobrir e compreender a realidade, uma oportunidade de escolher os caminhos a serem trilhados e explorados, para viver em sociedade de maneira autônoma e participativa.

O processo de aprendizagem se inicia pelos sentidos e a imaginação procede ao desenvolvimento racional da criança. Assim, aprender deve ser realizado por meio da experiência, observação, imitação da livre movimentação e das atividades práticas, vivenciando de diversas formas e experiências as situações de contato com a realidade, estimulando a imaginação e a criatividade. A brincadeira, como instrumento pedagógico de aprendizagem, significa um instrumento importante na área educacional.

A brincadeira tem um papel de destaque na sua prática pedagógica na Educação Infantil por ser uma grande parceira na constituição da autonomia das crianças. A brincadeira incrementa a imaginação, despertando a atenção, a imitação, a memória, o amadurecimento e a interação.

Transformar a prática do brincar exige observar as crianças brincando, o espaço e fazer registro delas experimentando e vivenciando as diversas oportunidades de construção realizadas durante o processo. Vale dizer que o brincar se expressa de acordo com a família, a cultura e as possibilidades materiais que precisam ser adequadas ao objetivo que se deseja alcançar.

Brincar significa explorar o ambiente, perguntar e refletir sobre as formas culturais favorecendo o desenvolvimento psicológico e social das crianças por intermédio da criação, do invento e da apropriação da

realidade.

No entanto, a ressignificação do brincar deixa de encarar a brincadeira pelo aspecto de movimento corporal e momento de pura diversão e requer estudo e compreensão da intervenção do educador e da sua visão atenta na formação da personalidade da criança que pensa e sente o mundo de uma forma própria.

LÚDICO NO MEIO EDUCACIONAL

O lúdico no meio educacional é capaz de estimular o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social ao estabelecer atitudes como respeito, cooperação e solidariedade. As atividades lúdicas, desenvolvidas de forma responsável e criativa, estimulam as potencialidades infantis.

Aprender significa motivar as crianças para desenvolver a vontade de participar, a oportunidade de escolher e a interação com o meio. Infelizmente, ainda existem alguns "equívocos" nos moldes em que, por vezes, a utilização da brincadeira é praticada.

O lúdico objetiva investigar como as atividades lúdicas contribuem para o desenvolvimento da aprendizagem. Estudiosos afirmam que a atividade lúdica desenvolve na criança várias habilidades como a atenção, memorização, imaginação, enfim, os aspectos básicos para o processo da aprendizagem.

O amadurecimento do cognitivo ocorre nas atividades que exigem das crianças atenção e concentração. O lúdico ajuda a desenvolver habilidades para a aprendizagem se efetivar, constituindo-se um estímulo interessante para o desenvolvimento da criança.

Assim, durante o processo de aprendizagem, faz-se necessário que as crianças tenham educação musical, com objetivo de favorecer a fluência na língua materna; educação visual para facilitar o aprendizado da ortografia e a utilização de histórias, para estimular o pensar, a familiarização da linguagem simbólica e, consequentemente, a organização dos pensamentos.

A brincadeira é um "patrimônio da humanidade" que a ajuda "a pensar e a resolver dificuldades". A escola e o professor precisam direcionar o brincar e esta atividade precisa ser estimulada e planejada e acima de tudo, privilegiar os espaços abertos e em contato com a natureza.

O PAPEL DOS EDUCADORES

Um bom professor, segundo Mário Sérgio Cortella, primeiro precisa ser bom em aprender e segundo ser humilde pedagogicamente. Segundo Corella, se o professor não tiver uma atitude de aprendizado mútuo com os alunos, não há humildade pedagógica, e, sem humildade pedagógica, o aprendizado compartilhado não ocorre.

É essencial, em qualquer ambiente, ter sempre uma postura flexível e aberta ao aprendizado. Estamos vivendo rápidas e constantes mudanças e nós somos seres dinâmicos que necessitamos nos adaptar a este cenário rapidamente. Os comportamentos antigos e arrogantes dos professores mostram o despreparo e a falta de habilidade que se tem para a função, relatados nos constantes episódios ocorridos em salas de aula.

É difícil construir um futuro com comportamentos rígidos e pautados no passado. A construção do conhecimento é um caminho que se percorre em conjunto. Aprender e ensinar são modos de agregar uma vivência rica em experiências, fortalecendo a interação entre os envolvidos e não somente uma relação aluno-professor.

O educador precisa ter sensibilidade para respeitar e perceber as iniciativas das crianças, levando em consideração a faixa etária. Educadores devem incentivar e propor diversas brincadeiras impulsionando a descoberta por meio da criatividade para incentivar a investigação e a criação.

O olhar do professor deve ter caráter de observação e pesquisa para mediante da postura investigativa compreender a complexidade da natureza infantil na contemporaneidade e favorecer o enriquecimento das competências imaginativas das crianças por meio do lúdico.

Faz-se necessário na proposta do brincar que o educador permita as crianças experimentarem, descobrirem e conhecerem as possibilidades na perspectiva de que seja uma experiência transformadora que contribua para a construção de outra concepção da dinâmica do processo de aprendizagem.

A ampliação e a diversidade de experiências oferecidas às crianças fornecem mais elementos para o processo de construção de conhecimento e desenvolvimento da imaginação e da capacidade criadora. Outra sugestão é estabelecer um cronograma que estabeleça os dias de recreação para que todos possam participar e relacionem estas atividades aos dias da semana.

As crianças se sentem mais seguras, valorizadas e amadas na presença do educador. O aumento do vínculo e da troca de experiências permite o conhecimento das crianças que passam a entender melhor sua forma de ver o mundo, bem como as suas atitudes e o seu modo de ser e interagir com os outros.

O incentivo colabora para o desenvolvimento da afetividade durante as atividades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por muito tempo a educação infantil foi considerada desnecessária e as crianças eram tratadas sem as devidas considerações durante o seu processo de desenvolvimento.

Nos dias atuais há o reconhecimento do valor merecido, com seus direitos constitucionais, mas ainda estamos na fase de compreender e registrar a relação do lúdico com o processo de aprendizagem no planejamento das atividades, considerando as faixas etárias e o desenvolvimento individual de cada criança.

A educação lúdica é de grande importância no desenvolvimento do ser humano, na educação infantil e na sociedade. No entanto, as pesquisas dos seus efeitos possuem registros recentes que precisam ser discutidos.

A visão sobre o lúdico está mudando, embora os jogos e os brinquedos estejam presentes na vida do ser humano. Quanto à seu aplicabilidade, a relação do lúdico no processo de aprendizagem exige planejamento com critérios preestabelecidos e respostas objetivas.

A descoberta da importância do trabalho com jogos e brinquedos no processo de aprendizagem permitirão aos educadores uma ferramenta indispensável para o trabalho cotidiano e o envolvimento participativo das crianças nas atividades.

Faz-se necessário que, nesta relação, o educador direcione a atividade e estabeleça os objetivos para que o lúdico contribua na construção do conhecimento. A brincadeira precisa ter um caráter pedagógico e promover a interação social e o desenvolvimento de habilidades intelectivas.

REFERÊNCIAS

BRITES, Luciana. Artigo. Brincadeiras que incentivam espírito de equipe na criança. Disponível em: https://neurosaber.com.br/ . Acesso 16.3.2017.

CORTELLA, Mário Sérgio. Artigo. Como ser um bom professor. Disponível em:http://pensadoranonimo.com.br/como-ser-um-bom-professor-/.Acesso 09.4.2017

KISHIMOTO, Tisuko Morchida. O jogo e a educação infantil. São Paulo: Pioneira Thomson Learning,2003

SANDES, Hyran Ferreira. O papel da educação na formação do cidadão brasileiro. Disponível em: http://www.egov.ufsc.br/ Acesso 12.4.2017

SANTOS, Geni Serrano dos. O papel da escola na formação do cidadão. Disponível em: http://www.brasilescola.com./ Acesso 15.4.2017

https://giftedhomeschoolers.org/wp-content/uploads/2014/03/thinking.jpg

O BRINCAR COMO ELEMENTO IMPULSIONADOR DO DESENVOLVIMENTO PLENO INFANTIL

CLAUDIA TIBIRIÇÁ TRETTEL

Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Claretiano - CEUCLAR (2013), Especialização em Educação Infantil pela Universidade Braz Cubas - UBC (2015), Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura de São Paulo, Professora de Educação Básica – Educação Infantil - na Prefeitura de Poá.

O brincar é uma atividade característica da infância, de tal modo possibilita às crianças oportunidades de experimentar situações, vivenciar regras e valores sociais, exercer sua criatividade e autonomia. Deste modo o presente artigo pretende analisar o brincar como elemento enriquecedor do desenvolvimento corporal, emocional, cognitivo e social da criança que brinca. A partir de pesquisa bibliográfica, fundamentada na reflexão de leituras de diversos autores. De tal modo, observaremos que o brincar é grande aliado das práticas pedagógicas e favorecedor do aprendizado infantil, cabendo ao educador utilizá-lo da maneira mais apropriada.

Palavras-chave: Brincar; Brinquedos; Desenvolvimento Infantil.

INTRODUÇÃO

O brincar por ser uma atividade tão característica da infância pode ser eventualmente confundido com uma ação inata e a partir dessa conceituação não lhe é atribuída sua essencial importância para o desenvolvimento infantil.

Essa pesquisa pretende ressaltar que o brincar favorece a formação de conceitos sociais como, respeito, colaboração e interação, deste modo auxiliando como impulsionador no desenvolvimento dos educandos.

Com uma abordagem qualitativa, realizada por meio de pesquisa bibliográfica, fundamentada na reflexão de leituras de livros e artigos científicos de autores como Kishimoto, Wajskop e Friedmann, essa pesquisa pretende analisar o brincar como fenômeno enriquecedor do desenvolvimento global, caracterizando-o como linguagem simbólica essencial ao desenvolvimento do ser humano.

Portanto justifica-se essa pesquisa por a ludicidade e o brincar ainda serem pouco compreendidos entre os educadores que não agregam seu valor estimado para a formação das habilidades cognitivas das crianças na educação infantil.

AS CONCEPÇÕES DO BRINCAR

O brincar é uma atividade característica da infância, pela qual se inicia as interações sociais, a compreensão do mundo, as tomadas de decisões e o exercício da criatividade e autonomia.

Conforme afirma Wajskop (2012, p. 31):

"A criança desenvolve-se pela experiência social, nas interações que estabelece, desde cedo, com a experiência sócio-histórica dos adultos e do mundo por eles criado. Dessa forma, a brincadeira é uma atividade humana na qual as crianças são introduzidas constituindo-se em um modo de assimilar e recriar a experiência sociocultural dos adultos."

Essa concepção da brincadeira aponta tal atividade como um fato social, sendo assim um espaço privilegiado de interação infantil, que permite à criança a recriação da realidade utilizando-se de sistemas simbólicos. A esse respeito Kishimoto (2008, p. 54), complementa que, "É a representação/simbolização que possibilita a interiorização do mundo.".

Ainda de acordo com as contribuições de Kishimoto (2002, p. 129):

"Vygotsky já havia depreendido de suas investigações que as características ou elementos fundamentais da brincadeira são: a situação imaginária, a imitação e as regras. Contrapondo-se à concepção da brincadeira como fonte de

prazer para a criança ou como instinto natural, indicava a importância de se descobrir quais necessidades que a criança satisfaz na brincadeira para que seja possível apreender a peculiaridade da brincadeira como forma de atividade."

Assim a concepção do brincar analisada nessa pesquisa ultrapassa aquela onde criança já nasce sabendo brincar, sendo considerada uma atividade inata. Ao contrário disso, o brincar torna-se uma atividade social pela qual a criança se desenvolve, vivencia o mundo adulto, cria e recria situações, e assim de acordo com Vygotsky apud Friedmann (2009, p. 37), "A brincadeira é compreendida como situação imaginária criada pelo contato da criança com a realidade social.".

De acordo com Wajskop (1995 a., p. 66):

"O brincar, numa perspectiva sociocultural, define-se por uma maneira que as crianças têm para interpretar e assimilar o mundo, os objetos, a cultura, as relações e os afetos das pessoas. Por causa disso, transformou-se no espaço característico da infância para experimentar o mundo adulto, sem adentrá-lo como partícipe responsável."

Conforme os apontamentos de Kishimoto (2010), o brincar é uma ação livre, que dá prazer, ensina regras e linguagens, desenvolve habilidades e introduz no mundo imaginário.

O BRINCAR PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O brincar está presente no cotidiano das escolas de educação infantil. Porém é imprescindível que essas instituições e seus educadores tenham consciência da importância da ludicidade e do brincar para a formação das habilidades cognitivas, essenciais ao desenvolvimento infantil.

Apesar da presença nas instituições de ensino, ainda é observável que o período destinado ao brincar é por muitas vezes restrito e que outras atividades são julgadas mais importantes tanto pelos educadores quanto pelos pais, e possivelmente não é tão respeitado quanto deveria e desse modo Wajskop (2012, p. 29) pontua que:

"a maioria das escolas tem didatizado a atividade lúdica das crianças restringindo-a a exercícios repetidos de discriminação viso motora e auditiva, através do uso de brinquedos, desenhos coloridos e mimeografados e músicas ritmadas. Ao fazer isso, ao mesmo tempo em que bloqueia a organização independente das crianças para a brincadeira, essas práticas pré-escolares, através do trabalho lúdico didatizado, infantilizam os alunos, como se sua ação simbólica servisse apenas para exercitar e facilitar (para o professor), a transmissão de

determinada visão de mundo, definida a priori pela escola."

E Kishimoto (2001, p. 238), complementa que: "As brincadeiras livres são vistas por alguns professores como descanso de atividades dirigidas e não como forma de socialização e integração da criança.".

Ainda a esse respeito, Friedmann (2012, p. 150), tece suas conclusões:

"O que acontece hoje em muitas das nossas escolas? A consciência da importância do tempo do brincar cresce, mas dependendo da forma como ele é proposto, pode ser contraproducente. Há escolas que, com o argumento de que as crianças não sabem brincar, propõem atividades dirigidas no tempo do recreio. Não será que, dessa forma, mais uma vez tolhemos a autonomia das crianças e as deixamos sem voz, sem liberdade para "respirar", para fazer o que têm vontade? Não é porque as crianças não brincam daquilo que nós adultos achamos "adequado" que elas não estão tendo seu "tempo lúdico"."

Já na perspectiva sociocultural da brincadeira, considera-se que a criança aprende a brincar e que brincando a criança também aprende. Do mesmo modo Wajskop (2009, p.26) afirma que "As crianças quando brincam, buscam apenas descobrir as diversas possibilidades de resolver diferentes problemas que lhes são colocados, seja pela realidade imediata ou não, externa ou interna.".

As concepções de criança e de educação infantil evoluíram e, portanto, já não é mais suficiente que as crianças sejam apenas cuidadas nos espaços de educação infantil, assim as interações sociais e as brincadeiras tornaram-se essenciais para o desenvolvimento infantil. O Manual de Orientação Pedagógica: Brinquedos e Brincadeiras nas Creches traz algumas contribuições a esse respeito:

A educação da criança pequena foi considerada, por muito tempo, como pouco importante, bastando que fossem cuidadas e alimentadas. Hoje, a educação da criança pequena integra o sistema público de educação. Ao fazer parte da primeira etapa da educação básica, ela é concebida como questão de direito, de cidadania e de qualidade. As interações e a brincadeira são consideradas eixos fundamentais para se educar com qualidade. (2012, p. 7).

É por meio do brincar que a criança se desenvolve, cria e recria, interpreta papéis de personagens do cotidiano do mundo adulto. Segundo o Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil:

O principal indicador da brincadeira, entre as crianças, é o papel que assumem enquanto brincam. Ao adotar outros papéis na brincadeira, as crianças agem frente à realidade de maneira não literal, transferindo e substituindo suas ações cotidianas pelas ações e características do papel assumido, utilizando-se de objetos substitutos. (BRASIL,1998,V1.p.27)

E brincando a criança ainda inicia o processo de autoestima e autoafirmação e socialização como afirma o RCNEI (1998,v1.p.27) "a brincadeira favorece a autoestima das crianças, auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa". E Wajskop (2009, p. 27) complementa que: "O brincar favorece a autoestima das crianças, de forma criativa, auxiliando-as a compreender e interagir com o mundo em que vivem. O brincar pode contribuir, assim, para a interiorização de determinados modelos dentro dos grupos sociais diversos.".

Conforme os apontamentos de Friedmann (2009, p. 65),

"A atividade lúdica oferece uma importante contribuição para o desenvolvimento cognitivo, pois propicia o acesso a mais informações e torna mais rico o conteúdo do pensamento infantil. Paralelamente, consolida habilidades já dominadas pela criança, bem como sua prática em novas situações.".

Quanto à importância do brincar, Kishimoto (2010, p1) tece suas contribuições:

"É importante porque dá o poder à criança para tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, os outros e o mundo, repetir ações prazerosas, partilhar brincadeiras com o outro, expressar sua individualidade, explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura para compreendê-lo, usar o corpo, os sentidos os movimentos, as várias linguagens para experimentar situações que lhe chamam atenção, solucionar problemas e criar."

O brincar é uma ação que privilegia o desenvolvimento infantil e sua aprendizagem, pois por intermédio das brincadeiras as crianças são levadas a levantar hipóteses e solucionar problemas, fazendo o uso de sua imaginação. Assim, Wajskop (1995 b, p. 119) pontua que: "Brincar é experimentar através da repetição e da ação imaginativa outras formas de ser e pensar. É, também, repetir o já conhecido para compreendê-lo e adaptar-se a ele.".

OS BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS

Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil atribuem à brincadeira a seguinte significação:

A brincadeira é uma linguagem infantil que mantém um vínculo 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. Isto quer dizer que é preciso haver consciência da diferença existente entre a brincadeira e a realidade imediata que lhe forneceu conteúdo para realizar-se. Nesse sentido, para brincar é preciso apropriar-se de elementos da realidade imediata de tal forma a atribuir-lhes novos significados. Essa

peculiaridade da brincadeira ocorre por meio da articulação entre a imaginação e a imitação da realidade. Toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das ideias, de uma realidade anteriormente vivenciada. (BRASIL, 1998, v.1, p. 27)

Segundo Vygotsky apud Wajskop (2012, p. 38, 39):

"(...)é na brincadeira que a criança se comporta além de seu comportamento diário. A criança vivencia uma experiência no brinquedo como se ela fosse maior do que é na realidade. Para esse pesquisador, o brinquedo fornece estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência da criança. A ação infantil na esfera imaginativa, em uma situação imaginária, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos de vida real e motivações volitivas aparecem no brinquedo, que se constitui no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar."

O Manual de Orientação Pedagógica Brinquedos e Brincadeiras nas Creches (2012, p. 7) define brinquedo como objeto suporte da brincadeira, podendo ser industrializado, artesanal e até mesmo confeccionado juntamente com a professora, crianças e a família. Quanto a brincadeira o mesmo manual traz a conceituação de principal atividade da criança, ação livre pela qual o individuo pode expressar sentimentos e valores, conhecer a si mesmo, as outras pessoas e o mundo, vivenciando situações imaginarias.

Sobre os brinquedos, Kishimoto (2010, p. 2) tece suas considerações acerca da seleção dos materiais:

"A seleção de brinquedos envolve diversos aspectos: ser durável, atraente e adequado, apropriado a diversos usos, garantir a segurança, ampliar oportunidades para brincar, atender à diversidade racial, não conter preconceitos de gênero, classe social e etnia, não estimular a violência, incluir diversidade de materiais e tipos: tecnológicos, industrializados, artesanais e produzidos pelas crianças, professoras e pais."

Já sobre os tipos de brincadeira, a autora relaciona, em seus apontamentos relaciona quatro tipos:

• Brinquedo educativo (jogo educativo):

São os brinquedos que se tornam recursos para o ensino de maneira lúdica e prazerosa. Alguns exemplos são os quebra cabeças, brinquedos de encaixe, brincadeiras que envolvem música, expressão corporal, que trabalhem noções de sequenciação, noções de formas e cores, etc. (Kishimoto, 2008, p. 36).

• Brincadeiras de faz-de-conta: De acordo com Kishimoto (2008, p. 39-40):

"A importância dessa modalidade de brincadeira justifica-se pela aquisição do símbolo, É alterando o significado de objetos, de situações, é criando novos significados que se desenvolve a função simbólica, o elemento que garante a racionalidade ao ser humano. Ao brincar de faz-de-conta a criança está aprendendo a criar símbolos."

• Brincadeiras de construção:

Enriquecem a experiência sensorial, estimulam a criatividade e desenvolvem as habilidades das crianças. Possuem uma estreita relação com faz-de-conta por muitas vezes serem os cenários das brincadeiras simbólicas. (Kishimoto, 2008, p. 40)

• Brincadeiras tradicionais:

São as brincadeiras consideradas como parte da cultura popular, são transmitidas oralmente (Kishimoto, 2008, p. 38). Alguns exemplos são a amarelinha, pular corda (ou elástico), soltar pipa, bolinhas de gude, peão, brincadeiras de roda, etc.

O resgate de brincadeiras tradicionais, como as brincadeiras de roda, é bastante significativo para as crianças que terão a oportunidade de enriquecer seu repertório. Deste modo, Friedmann (2009, p. 78) acentua que "a brincadeira tradicional traduz valores, costumes e formas de pensamento e ensinamentos e faz parte da história de vida de cada indivíduo, cada grupo, cada geração. Por isso seu valor inestimável!".

Em suas analises e pesquisas, Friedmann classifica as brincadeiras tradicionais mediante as características que têm em comum, como, "que exigem maior atividade física (esconde-esconde, barra-manteiga); exigem maior atividade mental (dominó, jogo de cartas); apresentam regras mais minuciosas (jogo de pedrinhas, bolinha de gude); têm poucas regras (pega ladrão)." (2012, p. 60).

A POSTURA DO PROFESSOR DIANTE DO BRINCAR

A respeito da intencionalidade e intervenções pedagógicas, o Manual de Orientação Pedagógica Brinquedos e Brincadeiras nas Creches, menciona a importância de o professor preparar o ambiente, organizar o espaço físico, selecionar e organizar os brinquedos e materiais que estarão disponíveis. (BRASIL, 2012, p. 8)

O professor da educação infantil deve estar preparado para fazer as interferências sempre que julgar que sejam necessárias, e é ele também o responsável por favorecer esse processo bem como disponibilizar e organizar os recursos necessários, conforme o RCNEI menciona.

A intervenção intencional baseada na observação das brincadeiras das crianças, oferecendo-lhes material adequado, assim como um espaço estruturado para brincar permite o enriquecimento das competências imaginativas, criativas e organizacionais infantis. Cabe ao professor organizar situações para que as brincadeiras ocorram de maneira

diversificada para propiciar às crianças a possibilidade de escolheremos temas, papéis, objetos e companheiros com quem brincar ou os jogos de regras e de construção, e assim elaborar em de forma pessoal e independente suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais.(BRASIL,1998V1. p29.).

A respeito da atuação do professor, Wajskop (2012, p. 119) tece suas contribuições:

"Considerando que a brincadeira deva ocupar um espaço central na educação infantil, entendo que o professor é figura fundamental para que isso aconteça, criando espaços, oferecendo-lhes material e partilhando brincadeiras das crianças. Agindo dessa maneira, ele estará possibilitando as mesmas uma forma de aceder às culturas e modos de vida adultos, de forma criativa, social, e partilhada. Estará ainda, transmitindo valores e uma imagem da cultura como produção e não apenas como consumo."

Para que o brincar seja considerado uma prática pedagógica, o professor deve planejar as atividades e realizar as intervenções sempre que julgar que elas sejam necessárias, porém de maneira conveniente e sempre respeitando as crianças, tal como afirma Kishimoto (2001, p. 244), "É brincando e pensando sobre o brincar que se adquire consciência sobre sua importância.".

Em se tratando da intervenção do professor, Friedmann (2012, p. 55) traz sua contribuição:

"O educador pode intervir eventualmente durante as brincadeiras e nos jogos, mas é desejável que deixe a atividade fluir entre as crianças. No caso de conflitos – exercício saudável para as crianças aprenderem a argumentar e exercer sua autonomia -, é interessante o educador somente intervir em casos extremos. "

Sobre a postura que o educador deve ter diante do brincar, a autora lista algumas atitudes que favorecem o brincar com qualidade como:

- Possibilitar tempo, espaço e materiais para as crianças brincarem livremente;
- Escutar a criança, fortalecendo seus posicionamentos e autoestima;
- Fomentar a autonomia durante conflitos e estimular o desenvolvimento emocional;
- Possibilitar o desenvolvimento emocional;
- Possibilitar o movimento;
- Propor brincadeiras dirigidas, sugerir regras e constitui-las em conjunto com as crianças. (FRIEDMANN, 2012, p. 54)

Assim, os RCNEIS (1998, p. 28) concluem que, "É o adulto, na figura do professor, portanto, que, na instituição infantil, ajuda a estruturar o campo das brincadeiras na vida das crianças".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao brincar a criança tem a oportunidade de vivenciar situações do mundo adulto, é levada a levantar hipóteses e solucionar problemas utilizando sua capacidade criadora. Brincando a criança se desenvolve globalmente, experimenta novas situações, exerce sua criatividade, possui autonomia na tomada de suas decisões, vivencia regras e valores sociais e assim constrói seu conhecimento.

De acordo com o estudo realizado, podemos concluir que o brincar, quando considerado uma atividade social, característica da infância, exerce de fato uma influência acerca do desenvolvimento, em todas as esferas, cognitiva, afetiva, emocional e social, da criança que brinca.

Pudemos perceber as características de algumas brincadeiras e notar também a grande importância de um profissional bem capacitado, que possui claras as concepções de criança e do brincar, respeitando-lhes e atribuindo-lhes o valor estimado, visto que o professor tem papel determinante na mediação das relações que a criança estabelece com o mundo que a cerca, e é também o responsável pela seleção e organização do espaço e materiais destinados ao brincar.

Contudo, a pesquisa teve seus objetivos alcançados visto que brincar de fato favorece o desenvolvimento global da criança que brinca quando lhe é atribuído o seu valor estimado.

REFERÊNCIAS

BRASIL.Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil/ – Brasília: MEC/SEF, 1998. V1 introdução.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brincadeira e interações nas diretrizes curriculares para a educação infantil: manual de orientação pedagógica. Módulo 1 – Brasília: MEC, SEB, 2012.

FRIEDMANN, A. O desenvolvimento da criança através do brincar. São Paulo: Moderna. 2009.

_____. O brincar na educação infantil: observação, adequação e inclusão. – 1 Ed. – São Paulo: Moderna, 2012

KISHIMOTO, T. M. (Org.) O Brincar e suas teorias. – São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

_____. Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. – 11. Ed - São Paulo: Cortez, 2008.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis. – Educação e Pesquisa, São Paulo, v.27, n.2, p.229-245, jul./dez. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v27n2/a03v27n2> Acesso em: 25 jul. 2017

_____. Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil. Agosto/2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid= 7155&Itemid=.> Acesso em: 25 jul. 2017

WAJSKOP, G. O Brincar na Educação Infantil – Cad. Pesq., São Paulo, nº92, p. 62-69, fev. 1995 a. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/742.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2017.

_____. A brincadeira entre a teoria e a prática: Pistas para uma reflexão. São Paulo. Dez. 1995 b. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/ view/22602/20596> Acesso em: 25 jul. 2017.

_____.O Brincar – 0 aos 6 anos. São Paulo: Editora Didática Suplegraf, 2009.

_____. Brincar na educação infantil: uma história que se repete – 9. Ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/5/51/Sawdust_Art_Class.jpg

O DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

THAÍS BAREÑO CALÓ ALVES

Graduação em Pedagogia pela Universidade Bandeirante de São Paulo (2009); Especialista em Educação Infantil pela Universidade Cidade de São Paulo (2012); Professora de Educação Infantil na Rede Municipal de São Paulo (2014).

Este artigo fala sobre o desenho na educação infantil e a sua importância na contribuição para o processo de ensino e aprendizagem nesta primeira fase da escolarização. O desenho infantil é um grande aliado para a criança e é onde ela pode se expressar e ao mesmo tempo criar meios para uma possível análise realizada por terceiros. Durante este artigo trataremos também a importância da intervenção do professor durante o desenho infantil, intervenção a qual deve ser proporcionadora de condições para que os seus alunos façam as suas criações livremente, utilizando diferentes materiais e técnicas.

Palavras-chave: Educação Infantil; Desenho; Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

O principal objetivo deste artigo é mostrar como o desenho na educação infantil é importante e não pode ser visto somente como um momento onde a criança se distrai.

O desenho é uma grande representação da vida da criança e é através destes poderemos entende-la, pois assim como na brincadeira, no desenho a criança também se expressa, faz representações de pessoas e daquilo que esta vivendo e o quão importante é deixar a criança livre para fazer os seus desenhos e se expressar através deles, pois no desenho não existe o certo e o errado, existe expressões de sentimentos e idéias. O desenho infantil é uma forma de arte, portanto é imprescindível que durante a primeira etapada escolarização o desenho não deve ser algo delimitado ou imposto pelo professor, mas sim uma forma de auxilio para o ensino-aprendizagem de forma que o professor possa conhecer melhor o seu aluno.

A ARTE E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Desde o início da infância, nos primeiros anos de escolarização, a criança utiliza o desenho para representar a realidade , pois assim como, durante a brincadeira, o desenho também faz representações sobre aquilo que esta vivendo no momento, exteriorizando sentimentos e também idéias, nos levando assim a notar o quanto a criança tem a nos apresentar, o desenho infantil vem sendo aliado na busca de soluções para muitos problemas, principalmente os psicológicos.

O processo de criação que a criança faz, tem a seleção de elementos e é muito importante, pois ela direciona o trabalho artístico que esta fazendo, para dentro de si, buscando de forma inconsciente expressar seus sentimentos, pensamentos e emoções, portanto nessa fase é de suma importância que a criança tenha liberdade de se expressar, sem que o adulto interfira de forma a obrigar a criança a fazer uso de cores prontas, atividades prontas como desenhos para colorir, pois essa influencia é de certa forma negativa, pois "atrapalha" o processo criativo da criança, onde inibe a expressão de suas preferencias e sentimentos.

A interferência do adulto ou professor nesse processo de criação pode ser algo totalmente destrutivo, tendo em vista que o adulto ou professor acaba influenciando a criança a fazer aquilo que ele acha certo ou bonito, porém na arte não existe certo e errado, pois tudo em arte é processo de criação, e o professor não pode delegar suas expectativas ao aluno, pois o aluno tem seus próprios conceitos, ideias e toda uma história por trás da sua

criação. A interferência do adulto também pode ser construtiva a partir do momento que ele favorece o ambiente para a aprendizagem significativa da criança, disponibilizando materiais de vários tipos e deixando-os livres para que a criança explore-os e crie de acordo com suas ideias e criatividade, pois através dos mesmos materiais cada um poderá criar algo completamente diferente de acordo com seus conhecimentos prévios e o momento vivido.

A arte é muito importante para o desenvolvimento físico da criança, pois trabalha a capacidade de coordenação motora e a coordenação visual, de forma que enquanto a criança desenha ela te que controlar seu corpo, orientar seu traço e suas expressões.

O desenho infantil passa por algumas fases do desenvolvimento a medida que as crianças vão crescendo e mudando a forma de representar através de seus desenhos também se transformam. Quando pequena a criança começa a fazer seus primeiros rabiscos no papel esta fase é denominada por "fase das garatujas", este tipo de representação não esta dentro de padrões aceitáveis de beleza estética para os adultos, nessa fase mesmo sendo distraídas por estímulos externos as crianças conseguem continuar a fazer as suas garatujas, as quais são realizadas por movimentos dos braços para frente e para trás e variações de comprimento e direção que geralmente ultrapassam a delimitação do papel. Após o período das garatujas os desenhos vão se tornando mais ordenados, sendo esta a "fase da garatuja controlada", onde existe a coordenação de movimentos visuais e motores, e é a representação de uma grande conquista, pois é nesta fase que a criança percebe que existe ligação entre o movimento de seu braço e os traços que faz no papel, sendo assim, as garatujas passam a ser feitas com mais entusiasmo e a criança consegue permanecer mais tempo concentrada no seu desenho. Na sequencia a criança passa a nomear as suas garatujas, dando-lhes e atribuindo nomes, nessa fase a criança já desenha com a intenção de representar o mundo a sua volta, nessa fase já anuncia o que vai desenhar antes mesmo de começar o desenho, e muitas vezes o desenho só se desenvolve a partir dos primeiros traços apontados no papel, sendo esses traços bem mais ordenados que podem ou não ocupar a folha toda. Todas as transformações do desenho infantil é possível graças as interações da criança com o ato de desenhar, o contato com desenhos de outras crianças e desenhos de adultos, a partir do seu desenho a criança cria formas expressivas, recriam, brinca, e faz – de – conta e instigam a imaginação e a sensibilidade. Após a passagem pelas fases acima mencionadas a criança entra na fase chamada pré-esquemática, que ocorre entre os quatro até os seis anos de idade, fase a qual a criança descobre a relação entre o

desenho, seu pensamento e a sua realidade, é então que ela passa a expor a sua fantasia, desenhando vários tipos de coisas e objetos e o que imagina deles. Nesta fase o professor de educação infantil deve fornecer atividades as quais sejam significativas para a criança e o seus desenhos.

Para Ana Mae Barbosa, 1990:

É preciso que os professores saibam que não é qualquer método de ensino da arte que corresponde ao objetivo de desenvolver criatividade, da mesma maneira que é preciso localizar a arte da criança no complexo mais totalizante da criatividade geral do individuo. (1990, p. 89).

É necessário que a criança não seja tolhida de cometer seus próprios erros e de fazer suas descobertas, uma vez que na arte não existe o certo e o errado, existem sensibilidades e formas diferentes e vê-la e senti-la. Os professores não podem se preocupar todo e somente com a beleza estética do resultado final, com utilização correta de cores, quando na verdade o que deve realmente importante é o processo que a criança levou para construir sua arte.

É com muita frequência que vemos a arte / desenho na educação infantil, serem considerados apenas como "horário de lazer", ou caso o professor não tenha nada planejado, para aquele momento fornece papéis e lápis ou giz para seus alunos e os mesmos iniciam os seus desenhos, sem dar a devida importância para essa atividade que é tão importante e tão cheia de coisas a serem observadas. Para que as aulas de artes / desenhos na educação infantil sejam significativas e enriquecedoras o professor deve fornecer diversos tipos de materiais como lápis, giz de cera, giz de lousa, carvão, canetas, onde os alunos poderão fazer as suas criações sem limitações, onde cada vez mais desenvolvam conceitos como oralidade, subjetividade e sentimentos.

O DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O desenho é de grande importância na formação do conhecimento da criança e requer muita delicadeza quanto a sua valorização, pois deve – se levar em conta a bagagem que a criança já trás consigo do seu dia-a-dia. Desenhar é essencial para o processo de desenvolvimento da linguagem, bem como algo que é capaz de fornecer registros sobre a evolução da criança. Ao desenhar a criança desenvolve a sua auto expressão e passa a ser atuante de forma ativa no mundo, onde fornece suas opiniões, fazendo críticas, sugestões, através das cores que escolhe, formas, tamanhos e símbolos que faz uso.

Todas as crianças desenham, seja com lápis e papel ou com tijolona parede, a criança aprende a manusear "um riscador", pela imitação, ou seja, ao verem os adultos

escrevendo, ao explorar movimentos diversos sobre papéis a criança vai adquirindo a coordenação para desenhar.

No período de produção das garatujas, ocorre exploração de instrumentos, onde a criança experimenta desenhar nas paredes, no chão, interessa-se pelo que diferentes materiais são capazes de fazer, como por exemplo " apertar a canetinha com força sobre o papel e fazer bolinhas (pequenos pontinhos com a ponta)". Essa atitude de experimentação ocorre pelo prazer que a criança tem em ocupar os espaços do papel.

Através do desenho o professor obtém dados e referências sobre o desenvolvimento geral da criança, onde pode-se levantar hipóteses de comprometimento afetivo-emocional, intelectual, perceptivo e motor. A criança que expressa-se de forma livre confia mais em si e no meio arriscando-se a criar e a se envolver com o que faz, tornando as atividades prazerosas.

Segundo Brasil (1998), o desenho ao longo da história foi visto pelos educadores como uma mera atividade de passatempo. Na prática só se via desenhos mimeografados os quais eram usados como exercício de coordenação motora para fixação e memorização de números e letras. O trabalho mimeografado comprovava que o professor, apesar de atender a sua ansiedade e a dos pais, o caderno de seus filhos era repleto de atividades. Vários deles ensinam a criança a desenhar dando modelos prontos, ou trabalhos massificados, com isso a criança inibe sua expressão livre para atender uma solicitação do meio, e o processo de desenvolvimento fica prejudicado.

Uma das principais funções do desenho no desenvolvimento infantil é a possibilidade que oferece a representação da realidade. Trazer os objetivos vistos no mundo para o papel é uma forma de lidar com os elementos do dia a dia "Quando a criança veste uma roupa da mãe, admite-se que ela esteja procurando entender o papel da mulher", no desenho ocorre a mesma coisa, a diferença que ao invés do corpo a criança usa o papel para colocar em prática sua visualidade e a motricidade, desenhar é uma forma de a criança lidar com a realidade que a cerca, representando situações que lhe interessam.

O desenho é forma de linguagem que tem seus próprios códigos e para se aproximar do que ele esta querendo expressar é necessário fazer uma escuta enquanto ele é produzido.

Valorizando o desenho na escola, o professor estará levando o aluno a se interessar pelas produções que são realizadas por ele mesmo e por seus colegas, bem como por diversas obras consideradas artísticas a nível regional, nacional e internacional.

É através do desenho que o professor obtém dados sobre o desenvolvimento geral, levantando hipóteses de comprometimento afetivo-emocional, intelectual,

perceptivo e motor. A criança que se expressa de forma livre confia mais em si e no meio arriscando a criar e a se envolver com o que faz, tornando as atividades prazerosas e conseguindo identificar nas suas representações.

O professor terá um papel muito importante nessa fase de estimular e motivar a criança, a produção artística passa a ser uma comunicação significativa consigo mesma, com meio e o novo. Arte da criança é a primeira representação de suas experiências que teve tanto em seu eu físico como na sua fantasia ou imaginação. È na escola que começa as primeiras tentativas de representação, a criança deve ter por si mesmo as experiências da vida, como entidade – o individuo que pode, deve e irá pensar por si mesmo. Pillar (1990) aborda que o desenho é um sistema de representação, sendo um trabalho gráfico, construindo e interpretando o objeto conforme o que sente e pensa. A criança não nasce sabendo desenhar o meio que propicia este conhecimento a partir das estruturas mentais que possibilitam a criança interpretarem o mundo. Dessa forma o conhecimento não resulta da relação da criança como os objetos, mas da sua interpretação e representação.

Enfim, percebemos que o professor é responsável para que ocorra o desenvolvimento infantil. E o desenho será um fator primordial nessa compreensão do desenvolvimento influenciando no cognitivo, intelectual e emocional da criança, pois a educação infantil envolve simultaneamente cuidar e educar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se observar diante do que foi apresentado neste artigo que a discussão sobre o ensino da arte na educação infantil é valida e já vem sendo debatida por vários autores e professores.

Além das atividades feitas na escola, o trabalho em casa pode ser de grande importância para o desenvolvimento da criança. Pais bem orientados podem garantir experiências significativas, incentivando a criança a vivenciar momentos que podem ser extremamente importante para o trabalho com o potencial criador e imaginativo da criança.

Percebe-se que outro fator importante é o ambiente onde serão desenvolvidas estas atividades. Seria interessante que as escolas pensassem num ambiente planejado na qual os alunos tivessem a sua disponibilidade diversos materiais para explorar as mais variadas linguagens artísticas.

Todos esses aspectos podem ser mais explorados através de pesquisas de observação através de acompanhamento nas aulas de artes nas escolas de educação infantil e nos ateliers livres recolhendo materiais e

informações que revelem as diferenças quanto ao ensino enquanto ao desenvolvimento cognitivo das crianças.

Conclui-se que arte na educação infantil, trabalhada na perspectiva de projetos de trabalho pode contribuir para o desenvolvimento da capacidade de criação da criança que está na educação infantil.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. Teoria e Prática da Educação Artística, São Paulo, Cultrix, 1990.

DUARTE JUNIOR, João - Francisco. Fundamentos estéticos de educação. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1988.

FREIRE, Madalena. A paixão de conhecer o mundo: relato de uma professora. Rio de Janeiro.Ed. Paz e Terra, 2001.

HERNANDEZ, Fernando. Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho. Trad. Jussara Haubert Rodrigues, Porto Alegre, Ed. Artes Médicas Sul, 2000.

HORN, Maria da Graça de Souza. Sabores, cores, sons, aroma. A organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

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

LOWENFELD, Viktor; BRITTAIN, W. Lambert. Desenvolvimento da capacidade criadora. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

PILLAR, A. D. Fazendo artes na alfabetização. 3. ed. Porto Alegre: Kuarup, 1990

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

BRASIL. Ministério da educação e do Desporto. Referenciais Curriculares para a Educação Infantil. Vol. 3, Ministério da Educação ± Brasília: MEC, 2000.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

http://lfra.co.uk/wp-content/uploads/2016/10/painting-911804_1920.jpg

A MÚSICA COMO INSTRUMENTO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

STEPHANIE CANTISANI

Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Brasil (2016); Professora de Educação Infantil – no CEI Douglas Daniel Nascimento.

As diferentes linguagens na educação infantil significam, num primeiro momento, falar de aspectos que traduzem as características da linguagem própria da criança: imaginação, ludicidade, simbolismo, representação. Para ela, a linguagem reveste-se de um caráter comunicativo que, ao mesmo tempo em que comunica algo, permite dizer alguma coisa também. Daí se dizer que toda e qualquer forma de linguagem representa uma riqueza de possibilidades no desenvolvimento global da criança. Com a finalidade de contribuir na formação e desenvolvimento da personalidade da criança, trataremos da musicalização, que consiste, portanto, em educar pela música, pela ampliação da cultura, enriquecimento da inteligência e a vibração da sensibilidade musical. Por meio da linguagem musical, o professor pode trabalhar no sentido de contribuir para que o processo de crescimento e conhecimento do mundo aconteça de modo harmônico, pois a música aumenta a sensibilidade da criança e a capacidade de concentração além de desenvolver o raciocínio lógico matemático e a memória e é um forte desencadeador de emoções. Na arte e terapia a música é utilizada como instrumento que serve de recurso expressivo que tem o objetivo de conectar os mundos internos e externos do cliente/paciente, por meio de sua simbologia, que significa arte livre num processo terapêutico, utilizando a linguagem artística como base da comunicação cliente-profissional em prol da sua essência e saúde.

Palavras-chave: Música; Comunicação; Ensino; Aprendizagem; Arte.

INTRODUÇÃO

A música é uma linguagem sonora que transmite e expressa sensações, sentimento e pensamentos, e está presente em todas as culturas, faz parte da educação desde muito tempo, e na Grécia antiga, era fundamental para formação do cidadão. É por meio dela que ocorre o despertar da consciência do Educando e de suas potencialidades.

Este artigo tem como objetivo geral demonstrar a importância da utilização da música na educação infantil, que quando utilizada de forma correta, funciona como arte e terapia no desenvolvimento das crianças.

Para que este objetivo geral seja atingido, propõem-se os seguintes objetivos específicos:

- Refletir sobre a musicalização na educação infantil;
- Entender a importância da música no processo de ensino aprendizagem;
- Considerar os aspectos que traduzem as características da linguagem própria da criança desde o nascimento, por meio da imaginação, ludicidade, simbolismo e representação;
- Entender que a linguagem falada, quando cantada, é mais fácil de ser compreendida;
- Apresentar a música e a musicalização como elementos contribuintes para o desenvolvimento da inteligência e a integração do ser.

A música na vida do ser humano é muito importante, por ser um elemento que auxilia no bem estar das pessoas, preenche uma determinada quantidade de tempo com os sons organizados de forma a raptar a atenção de quem escuta, faz a tristeza virar alegria, a solidão virar companhia, e faz o desânimo virar vontade de viver feliz.

Portanto, podemos dizer que a música é a arte de combinar os sons e o silêncio. Se pararmos para perceber os sons que estão a nossa volta, concluiremos que a música é parte integrante da nossa vida, ela é nossa criação quando cantamos, batucamos ou ligamos um rádio ou TV, assim, pode-se afirmar que desde pequenos temos nosso primeiro contato com a música e ela vai fazendo parte do nosso desenvolvimento, fazendo parte de nossas vidas até o final.

Importante salientar que grande parte das escolas de educação infantil deve dar atenção ao desenvolvimento que a música proporciona às crianças, o que futuramente traz consequências positivas.

Nesse sentido faz-se necessária a sensibilização dos educadores para despertar a conscientização quanto às possibilidades da música para favorecer o bem-estar e o crescimento das potencialidades dos alunos, pois ela fala diretamente ao corpo, à mente e às emoções.

HISTÓRIA DA MÚSICA

De acordo com estudiosos, a música originou-se de tentativas do homem de domar aspectos da natureza que considerava perigosos. Os ruídos caóticos do trovão, das tempestades e dos rugidos de animais eram organizados em rituais onde se produziam sons com instrumentos feitos de materiais obtidos de animais mortos, a pele transformava-se em tambores, os ossos em instrumentos de sopro, as vísceras em instrumentos de corda. Agindo dessa forma, os homens sentiam-se um pouco mais seguros diante das forças indomáveis da natureza.

Segundo Raquel Coelho (2010), a Música no Brasil nasceu da combinação cultural entre índios, portugueses, negros e influências de outros povos.

Segundo Bréscia (2003), a música é uma linguagem universal, tendo participado da história da humanidade desde as primeiras civilizações. Conforme dados antropológicos, as primeiras músicas seriam usadas em rituais, como: nascimento, casamento, morte, recuperação de doenças e fertilidade. Com o desenvolvimento das sociedades, a música também passou a ser utilizada em louvor a líderes, como a executada nas procissões reais do antigo Egito e na Suméria.

Na Grécia Clássica o ensino da música era obrigatório e fundamental na formação dos futuros cidadãos e tão relevante quanto a matemática e a filosofia. Dentre os povos antigos do ocidente, coube aos gregos a valorização da linguagem musical na educação. Segundo Domingos Accaceona (in Villa-Lobos, 1977, p.38): "A música era considerada na Grécia como parte integrante da cultura e da educação do povo".

Desde os primórdios, a música tem sido de presença constante em diversas situações da vida humana, fazendo parte da educação de crianças e adultos. Na sociedade primitiva, a alegria ou a tristeza era expressa pela comunidade, por intermédio da música e da dança. Desta forma, o ritmo que os povos entoavam exteriorizava as suas emoções.

Na Europa Medieval, o ensino da música era restrito aos mosteiros.

Já século XX houve a popularidade do rádio pelo mundo, e novas medidas e tecnologias foram desenvolvidas para gravar, capturar, reproduzir e distribuir música. . Os sons de diferentes continentes começaram a se fundir.

Hoje a música se faz presente em todas as mídias, pois ela é uma linguagem de comunicação universal.

A música escrita mais utilizada no mundo atual surgiu por volta do ano 600, na Europa. E então, desta forma, com uma escrita bem simples e de modo fácil de fazer, os cantores já conheciam as

músicas e suas letras, e assim faziam uma marca, indicando como cada silaba ou palavra deveria ser cantada e as marcas apenas os ajudavam a se lembrar das melodias. Porém, com passar do tempo, essas marcas passaram a ser colocadas numa pauta com algumas linhas, posteriormente chamada de partitura. Se a marca fosse desenhada nas linhas de cima, o som era mais agudo se a marca fosse desenhada mais abaixo, o som era grave.

De acordo com Weigel (1988, p. 10) a música é composta basicamente por: Som; ritmo; a melodia; e a harmonia.

Na Itália por volta do ano 1000, viveu um homem por nome de Guido d'Arezzo, este homem quem deu às notas musicais: ut-re-mi-fa-sol-la-si, quase como as notas que conhecemos hoje: dó-ré-mi-fá-sol-lá-si. De acordo com estudos, esses nomes vieram de um hino religioso escrito em latim, que continha as expressões "Ut queant laxis","Resonare fibris", "Mi-ragestorum", "Famili Tuorum", "Solve polluti," "Labii reatu" e Sanete Ioannes".

Guido D'Arezzo também foi o inventor da pauta de cinco linhas. Nessa pauta, cada linha e espaço entre as linhas correspondem a uma nota especifica e símbolos especiais foram criados para marcar a duração de cada nota e de cada espaço, e a intensidade das notas passou a ser indicada na partitura. Graças a escrita musical, uma invenção muito importante, que podemos ouvir e tocar hoje em dia músicas antigas que foram criadas há séculos atrás.

A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Gainza (1988, p.22) diz que: "A música e o som, enquanto energias estimulam o movimento interno e externo do homem; impulsionam-no a ação e promovem nele uma multiplicidade de condutas de diferentes qualidades e grau".

Os bebês reagem a estímulos sonoros durante a gestação. A música que a mamãe ouve e canta para seu bebê cria uma comunicação inconsciente entre eles, que posteriormente tem um efeito calmante para o filho, quando reconhece aquelas músicas que lhe traziam tranquilidade durante a vida intrauterina. O som da música também ajuda a estabilizar os batimentos cardíacos do feto e acelerar as conexões neurológicas.

De acordo com Wilhems apud Gainza (1988, p. 36):

Cada um dos aspectos ou elementos da música corresponde a um aspecto humano específico, ao qual mobiliza com exclusividade ou mais intensamente: o ritmo musical induz ao movimento corporal, a melodia estimula a afetividade; a ordem ou a estrutura musical (na harmonia ou na forma musical) contribui

ativamente para a afirmação ou para a restauração da ordem mental no homem.

A linguagem musical é uma expressão muito importante na comunicação humana e das crianças, já que estão imersas num mundo dos sons desde antes do nascimento. Ainda dentro do útero os bebês escutam e reagem aos sons do corpo materno e até mesmo ao mundo externo, pois os bebês, já nas primeiras semanas de vida, são capazes de distinguir a voz humana de outros sons.

A presença da música no contexto da educação infantil tem sido um grande suporte para atender vários propósitos na formação de hábitos, atitudes e comportamentos como, por exemplo, lavar as mãos antes da alimentação, escovar os dentes, respeitar o farol, ser solidário, contribuir com a sustentabilidade, aprender as letras do alfabeto, os numerais, as cores e outros. Tudo traduzido em canções que costumam ser compartilhadas por gestos corporais, imitados pelas crianças. Assim, os sons e a música compõem de elementos importantes na conexão cultural nos primeiros estágios de desenvolvimento humano, na qual o bebê estará conhecendo e se apropriando de sonoridades com características do lugar onde vive, sua comunidade, região e outros. À medida que o bebê cresce, começam a vocalizar e produzir com a boca vários sons, brincar com sua própria voz, as falações, ruídos, os barulhos com os lábios, ou seja, a língua entretém e diverte as mesmas, que constituem uma fonte inesgotável de exploração e comunicação. Isso sem falar da importância sonora no desenvolvimento de habilidades motoras, na qual a música promove, quando as mesmas aprendem ao bater, sacudir, chacoalhar, atirar e empurrar um objeto. Portanto, é fundamental explorar as cantigas e brincadeiras de diferentes regiões e grupos culturais com varias possibilidades de ampliação do desenvolvimento em todos os aspectos da criança.

O Referenciai Curricular Nacional para Educação Infantil de 1998 p.48 destaca a importância do contato intuitivo e espontâneo com a expressão musical desde os primeiros anos de vida e diz o quanto é fundamental, pois ao ouvir uma música, aprender uma canção, brincar de roda, realizar brincadeiras com bandinhas, as crianças se desenvolvem. Destaca também que a música é uma forma de expressão e um meio de conhecimento acessível às crianças desde bebês, e também aquelas que apresentem necessidade educacional especial, por ser uma linguagem excelente para o desenvolvimento do equilíbrio, da autoestima, autoconhecimento e consequentemente uma ferramenta poderosa na integração e na socialização das crianças. As experiências com a música como linguagem são uma forma presente e intensa no ambiente domiciliar da criança, desta forma, a presença da musica em diferentes e variadas situações do cotidiano fazem com que as crianças iniciem seu processo de

musicalização de forma indutiva. Ou seja, quando alguém canta melodias curtas como: rima parlendas, músicas de ninar e faz brincadeiras cantadas, tais situações exercem um fascínio e encantamento para os bebês quando os ouvem, e assim os mesmos tentam responder por meio de imitação, gerando então momentos prazerosos e significativos para promover o desenvolvimento afetivo e cognitivo, responsável pela criação de vínculos afetivos.

Estudiosos e pesquisadores citam cada vez mais o desenvolvimento infantil relacionado às experiências de expressões musicais, o que traz como resultado o respeito pelos modos de perceber, pensar e sentir de cada fase do desenvolvimento da criança e contribuindo de maneira significativa na construção do conhecimento em todos os aspectos do desenvolvimento infantil.

No primeiro ano de vida é primordial trabalhar com a criança experiências como: sons onomatopeicos, colocar músicas para a criança ouvir, contar histórias, abraçar, agarrar, beijar, brincar com a fala, pois tudo isso ajuda e estimula o aperfeiçoamento das ligações neurais das regiões sensoriais do cérebro.

Gardner (1995) coloca que a inteligência musical esteja relacionada à capacidade de organizar sons de maneira criativa e à separação dos elementos constituintes da música. A teoria afirma que pessoas dotadas dessa inteligência não precisam de aprendizado formal para colocá-la em prática.

Quanto maior a musicalidade, mais rápido será seu desenvolvimento. Isso costuma revelar-se na infância e independe de formação acadêmica.

A música na educação infantil abrange um campo vasto que engloba o brincar e o jogar, tendo como objetivo o prazer, o ser feliz. Ao brincar criam-se várias possibilidades de superar desafios e imprevistos diários e reais.

Os jogos infantis por meio da música são de extrema importância para a vida do sujeito, em especial aqueles que estão em fase de desenvolvimento.

Oliveira (2000) expõe que em muitos jogos com música, estão presentes: a indução, perspicácia, a imitação, observação, memória, raciocínio. Aspectos verbais e não verbais, melódicos, harmônicos, automatismos, relaxamento, tempo e espaço. Todos eles ajudam na interação do ser e na segurança perante si e perante o outro.

Quando a criança ouve música e joga, pode exercitar sua coordenação motora, aprende a controlar seus movimentos manuais e visuais. Além disso, sua concentração é estimulada, pois deve observar o que deve estar acontecendo a cada momento do jogo.

A esse respeito Bréscia (2003, p.60) afirma que "[...] a música pode melhorar o desempenho e a concentração, além de ter um impacto

positivo na aprendizagem de matemática, leitura e outras habilidades linguísticas nas crianças".

A MÚSICA NA ARTE E TERAPIA E DESENVOLVIMENTO INFANTIL

As atividades de musicalização permitem que a criança conheça melhor a si mesma, desenvolvendo sua noção de esquema corporal, e também permitem a comunicação com o outro. Weigel (1988) e Barreto (2000) afirmam que atividades podem contribuir de maneira muito eficaz como reforço no desenvolvimento cognitivo e/ou linguístico, psicomotor e sócio afetivo da criança.

A inteligência musical é caracterizada pela habilidade para reconhecer sons e ritmos, gosto em cantar ou tocar um instrumento musical.

Campbell; Campbell; Dickinson (2000, p.147) ao comentarem sobre a inteligência musical, resumem os motivos pelos quais ela deve ser valorizada na escola: Conhecer música é importante; a música transmite nossa herança cultural. A música é uma aptidão inerente a todas as pessoas e merece ser desenvolvida; a música é criativa e auto expressiva, permitindo a expressão de nossos pensamentos e sentimentos mais nobres; a música ensina os alunos sobre seus relacionamentos com os outros, tanto em sua própria cultura quanto em culturas estrangeiras; a música oferece aos alunos rotas de sucesso que eles podem não encontrar em parte alguma do currículo; a música melhora a aprendizagem de todas as matérias; a música ajuda os alunos a aprenderem que nem tudo na vida é quantificável; e por fim, a música exalta o espírito humano.

Há muito vem se estudando a relação entre música e saúde, conforme Bréscia (2003, p. 41): "A investigação científica dos aspectos e processos psicológicos ligados à música é tão antiga quanto às origens da psicologia como ciência". A autora cita ainda os benefícios do uso da música em diversos ambientes como hospitais, empresas e escolas.

Em alguns hospitais a música tem sido utilizada antes, durante e após cirurgias, os resultados vão desde pressão sanguínea e pulsos mais baixos, menos ansiedade, sinais vitais e estados emocionais mais estáveis, até menor necessidade de anestésico. A Faculdade de Medicina do Centro de Ciências Médicas e Biológicas da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo realizou uma pesquisa que avalia os efeitos da música em pacientes com câncer. A pesquisa revela que a musicoterapia pode contribuir para a diminuição dos sintomas de pacientes que fazem tratamento quimioterápico.

Assim como as atividades de musicalização, a prática do canto também traz benefícios para a aprendizagem, por isso deveria ser mais explorada na escola.

As atividades relacionadas à música também servem de estímulo para crianças com dificuldades de aprendizagem e contribuem para a inclusão de crianças portadoras de necessidades especiais. As atividades de musicalização, por exemplo, servem como estímulo na realização e no controle de movimentos específicos, e contribuem na organização do pensamento, já as atividades em grupo favorecem a cooperação e a comunicação. Além disso, a criança fica envolvida numa atividade cujo objetivo é ela mesma, na qual o importante é o fazer e o participar, não existe cobrança de rendimento, sua forma de expressão é respeitada, sua ação é valorizada, e mediante ao sentimento de realização ela desenvolve a autoestima.

Bréscia (2003, p.50) afirma que crianças mentalmente deficientes e autistas geralmente reagem à música, quando tudo o mais falhou. A música é um veículo expressivo para o alívio da tensão emocional, superando dificuldades de fala e de linguagem. A terapia musical já foi utilizada para melhorar a coordenação motora nos casos de paralisia cerebral e distrofia muscular. Também é usada para ensinar controle de respiração e da dicção nos casos em que existe distúrbio da fala.

Arte terapia é procedente da Antroposofia de Rudolf Steiner, segundo o qual, o homem é considerado um ser espiritual composto de alma e corpo vivo, por meio dos conhecimentos: cor, forma, volume, disposição espacial. Essa terapia artística permite que a pessoa vivencie os arquétipos da criação, ou seja, reconecte-se com as leis que são essenciais a sua natureza, como isso, proporciona um contato com a essência criadora de cada um.

Na arte terapia o individuo ouve músicas e em seguida expressa suas emoções e sentimentos por meio de desenho, pintura e modelagem, e as músicas são usadas como instrumento de mobilização psíquica. Essa experiência com a música acaba sendo muito gratificante, pois os sons possuem um caráter lúdico, que promove o prazer e reduz os níveis de ansiedade, trazendo o relaxamento e tranquilidade ao paciente.

A música é um instrumento que desperta energias no ser humano naqueles que se encontravam estacionadas, como em casos de pessoas portadoras de necessidades especiais. Por isso, a música terapia e fundamental em trabalhos destinados aos necessitados, é por meio dela que o mesmo tem a oportunidade de expressar-se por intermédio do canto ou tocando instrumentos de forma criativa por meio da composição ou da improvisação.

Na arte terapia os estímulos extra musicais são muito importantes para

o desenvolvimento e evolução do paciente.

Estudos mostram que arte terapia é um trabalho que promove situações para reequilíbrio mental, emocional e espiritual, por meio de trabalho artístico que servirá como objeto para reflexões agindo de forma que auxilia a ampliação da consciência do sujeito para conteúdos, promovendo assim solução de seus problemas, por meio de atividades ou sessões artísticas prazerosas, como relaxamento, meditação, criatividade e o desenvolvimento do mesmo.

Em arte terapia considera-se cada paciente capaz de curar-se a si mesmo. O arte terapeuta capacita o ser a buscar-se a si mesmo e descobrir seus recursos interiores e permitir a ocorrência do processo natural de cura ou de crescimento. O ser humano é visto como capaz de crescer e superar a si próprio no processo de autor realização. A arte tem função estruturante do pensamento. Pode ser usada como componente de "cura".

A arte terapia com música é um recurso terapêutico que tem com objetivo a melhoria na qualidade de vida do sujeito, assim como na interligação de sua psique, que faz uso da arte como meio que impulsionador, em suas modalidades como: a música, a dança, o teatro e artes plásticas. Porém o importante, no processo arte terapêutico, é que o sujeito se sinta livre e seguro, sem julgamentos, para que possa se expressar criativamente e consequentemente, tomando-se por base sua produção criativa, poder entrar em contato com as questões que precisam ser trabalhadas, como os seus recalques e conflitos.

O uso da música neste processo deve se dar com leveza e liberdade, sendo utilizado naturalmente, sem que se torne algo obrigatório, mas sim, integrado com o todo trabalhado durante os encontros. O poder de cura da música e sua influência sobre os estados psíquicos e emocionais das pessoas faz que ela seja uma poderosa aliada no trabalho com a arte terapia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com estudos pude perceber que a arte terapia utilizando da música como instrumento, o aprendiz viaja e produz o seu processo, a sua própria imagem ao ler e ouvir uma música. Tudo o que foi exposto anteriormente teve o intuito de mencionar ideias referentes ao valor da arte terapia por meio da musica.

Evidenciou-se mediante a este estudo que as diversas áreas do conhecimento podem ser estimuladas com a prática da musicalização. De acordo com esta perspectiva, a música é concebida como um universo que conjuga expressão de sentimentos, ideias, valores culturais e facilita a comunicação do indivíduo consigo mesmo e com o meio em que vive. Ao atender diferentes aspectos

do desenvolvimento humano: físico, mental, social, emocional e espiritual, a música pode ser considerada um agente facilitador do processo educacional. Nesse sentido faz-se necessária a sensibilização dos educadores para despertar a conscientização quanto às possibilidades da música para favorecer o bem-estar e o crescimento das potencialidades dos alunos, pois ela fala diretamente ao corpo, à mente e às emoções.

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.

O papel da escola é fundamental como espaço de resgate e preservação cultural. Tanto as novas gerações quanto aquelas que já possuem mais experiência em sala de aula, no trabalho com crianças, devem se esforçar a fim de perpetuar essa matéria prima tão original e rica das brincadeiras de criança com músicas.

REFERÊNCIAS

ACCACEONA Domingos (in Villa-. Lobos, 1977, p.38).

BARRETO, Sidirley de Jesus. Psicomotricidade: educação e reeducação. 2. ed. Blumenau: Acadêmica, 2000.

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva. São Paulo: Átomo, 2003.

CAMPBELL, Linda; CAMPBELL, Bruce; DICKINSON, Dee . Ensino e Aprendizagem por meio das Inteligências Múltiplas. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COELHO Raquel. Música- Coleção No Caderno das Artes Editora – Saraiva 4. Triagem, 2010. SP. São Paulo.

GAINZA, Violeta Hemsy de. Estudos de Psicopedagogia Musical.3. ed. São Paulo: Summus, 1988.

GARDNER, Howard. Inteligências Múltiplas: a teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médi-cas, 1995.

OLIVEIRA, Vera Barros (org). O brincar e a criança do nascimento aos seis anos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

WEIGEL, Anna Maria Gonçalves. Brincando de música: experiências com sons, ritmos, mú-sica e movimentos na pré escola. Porto Alegre Kuarup, 1988.

http://saladeaula.diariodonordeste.com.br/wp-content/uploads/2016/03/759329.jpg

O INCENTIVO DA LEITURA POR MEIO DAS ARTES VISUAIS NA ESCOLA

SUSANA KARINA DO NASCIMENTO CAMILO

GraduadaemPedagogiaeArtesvisuais,pós-graduadaemAlfabetizaçãoeletramento.Professoradeeducação infantil e ensino fundamental I na EMEI Otávio José da Silva Junior, Prefeitura do Município de São Paulo

Esse artigo tem como objetivo aproximar pais, alunos e professores a despertar o gosto e o prazer pelas artes, como a leitura é a atividade que está mais presente nas escolas, aproveitar e utilizar-se de diferentes recursos visuais para que os alunos tenham um contato maior com a leitura e artes, utilizar os livros de imagens, dramatizar, levar obras de artes para apreciação e fazer atividades ao ar livre para diversificar o ambiente é uma forma inteligente de estimular o gosto e o prazer pela leitura, a rotina se torna um movimento cansativo e repetitivo, é preciso dar liberdade para os alunos fazerem suas escolhas, assim o aluno terá interesse em querer conhecer e se encantar por esse universo fantástico que e a leitura e a arte.

Palavras-chave: Artes visuais; aproximar; alunos.

INTRODUÇÃO

O assunto abordado nesse artigo trata-se do resgate as histórias infantis, o que deve acontecer desde a educação infantil, com a participação dos pais e escola. Utilizar-se de diferentes metodologias para provocar esses alunos a quererem conhecer e se envolver cada vez mais, os livros de imagens, o teatro, fantoches, diferentes portadores textuais entre outros recursos instigam esses alunos e consequentemente ensinar a importância das artes.

As diversas características de cada personagem é uma forma inteligente de trazer esses alunos a serem protagonista das histórias contadas, além dos alunos terem uma participação ativa, irá elevar sua autoestima e as crianças mais tímidas irão ficar mais desinibidas, essa e a função da dramatização, aproveitar cada elemento visual em prol da história contada e usar a imaginação para ensinar artes, principalmente valorizar toda e qualquer demonstração de artes e os artistas, a arte possibilita o exercício da imaginação, da descoberta e da invenção, bem como a expressão de sentimentos e emoções.

O ENSINO DE ARTES NAS ESCOLAS

O ensino de artes nas escolas abre caminhos para que a sociedade possa conhecer melhor o tema, embora seja uma disciplina pouca trabalhada no ensino fundamental e médio, onde a preocupação consiste em alfabetizar, codificar e decodificar o código escrito, é um conteúdo mais trabalhado na educação infantil onde o lúdico e atividades de movimento estão mais presentes.

A integração do ensino de artes com as demais disciplinas torna o aprendizado mais efetivo e prazeroso, ajuda o aluno a conhecer melhor a si mesmo e permite desenvolver o pensamento crítico o que irá auxiliar nas demais disciplinas, nas atividades de apreciação o aluno poderá refletir e entender o significado da arte na vida.

A arte está presente em nosso meio, mas muitas vezes valorizamos somente os artistas renomados, a escola e o olhar crítico do professor podem revelar grandes artistas.

LIVROS DE IMAGENS E AS DIVERSAS POSSIBILIDADES DE TRABALHAR EM SALA DE AULA

Os livros de imagens possibilitam a apreciação, a situar ao que está impresso e o que a criança imagina, favorece o vocabulário e o repertório individual e coletivo.

Conhecer a história é um fator primordial, antes de apresentar as imagens deixar o livro com as imagens apresentadas no alto para que todos possam visualizar e se envolver nas histórias.

Há uma grande diferenciação entre livros de imagens e histórias em quadrinhos, a maior identificação são as imagens que devem ser exploradas e a sucessão de imagens podem ser um caminho para o entendimentos dos elementos visuais apresentados, o cinema, o teatro a dramatização ajuda a criança a ficar mais desinibida.

Antigamente o objetivo dos escritores eram transmitir somente a palavra escrita, com o passar do tempo os livros foram ganhando cores e formas, pintura, composição, textura e os personagens, o ambiente e as imagens propiciavam ao leitor um melhor entendimento e apreciação, fazendo-os compreender os princípios e elementos básicos que regem a imagem por meio da história contada.

O papel do professor como mediador e apresentar as imagens, propor um ambiente iluminado para que as imagens fiquem mais nítidas, atividades ao ar livre e uma boa opção, deixar os alunos contarem as histórias por meio das imagens instiga as crianças a imitação e desencadeia a cultura e a criatividade.

As ilustrações mexem com o imaginário das crianças, estabelecer relações entre o texto imagético e o verbal torna a leitura instigante e provocativa e a entonação da voz, o suspense, enfatizar aspectos dramáticos desperta a curiosidade.

O TEATRO NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS

O teatro trabalhado em sala de aula é um grande aliado para que o professor possa conhecer melhor seus alunos e o ambiente se tornar mais agradável, ajuda na socialização e interação entre os pares.

O teatro permite que o aluno aprenda a improvisar, desenvolve a socialização, amplia o vocabulário, trabalha com o emocional e propicia o contato com diferentes obras, além de ser uma ferramenta para avaliar os alunos, mediante a manifestação de sentimento, angústia, alegrias, auxilia o

aluno no desenvolvimento de suas potencialidades e comunicação.

No momento em que os alunos estão interpretando ao mesmo tempo reproduz uma situação real por meio da experimentação de regras e papéis sociais está sendo exercitada a capacidade de observar e manter a atenção concentrada.

A disciplina de artes faz um resgate ao presente e passado, além de promover o respeito à diversidade já que vivemos em uma sociedade multiculturalista, promover o respeito entre as diferentes culturas existentes e o fazer artístico e uma das ações que a escola deve adotar no ensino de artes, muitos professores sentem inseguros ao ministrar aulas de artes, muitos não têm formação específica e a escola não valoriza muito esse conteúdo tão importante e enriquecedor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desenvolver o gosto pela leitura e algo que deve ser estimulado desde os primeiros meses de vida, os pais leem para seus filhos e a escola trabalhar com esse tema, principalmente desenvolver o fazer artístico, dramatizar ao contar a história, colocar os alunos como protagonistas, incentivar a apreciação de obras de artes e principalmente o respeito e a valorização de qualquer manifestação de artes é uma forma de resgatar o gosto pelas artes e pela leitura, a rotina vem causando o distanciamento e o desinteresse por esse tema. Os professores se sentem inseguros em ensinar artes, em razão à falta de formação e professores habilitados na disciplina, sendo pouco trabalhada nas escolas.

Valorizar as produções infantis e utilizar diversos recursos como tinta, tesoura, lápis de cor entre outros para que as crianças possam explorarem esses materiais e por meio da imaginação criar e recriar, apresentar as imagens presentes nos livros e principalmente enfatizar o autor, o título as imagens, dando liberdade para que possam expressar opiniões e até mesmo dramatizar a história contada, por meio da criatividade, diversificar o ambiente no momento da história, entonar a voz, ora mais alta, ora mais baixa, colocar emoção ao contar a história, valorizar as obras de artes e nossos artistas, utilizar a tecnologia como aliado, instiga esses alunos a conhecer e se encantar pela arte e o fazer artístico.

REFERÊNCIAS

FARIA, Maria Alice. Como usar a literatura infantil em sala de aula, 2.ed, São Paulo: Contexto: 2005, p. 23

FERRAZ, Heloísa C. Toledo; FUSARI, Maria F. de Rezende. Arte na Educação (Coleção Magistério 2º grau. Série formação geral) – São Paulo: Cortez, 2001.

KISHIMOTO, Tizuko Mochida (Org.). Jogos, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez 1996.

KOCH, Ingedore Villaça e ELIAS, Vanda Maria. Ler e compreender os sentidos do texto, 3.ed, São Paulo: Contexto: 2010, p.35

MELO, Célia Maria da Silva. A importância da literatura infantil na formação do professor do ensino fundamental. 2014. 34f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares) - Universidade Estadual da Paraíba, Cuité, 2014, p. 11

PALMA FILHO, João; GHIRINGHELLO, Lucia. O desenvolvimento da competência do leitor no enfoque da Psicologia Sócio Histórica. Construção psicopedagógica; São Paulo, v. 18, n. 16, jun. 2010. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542010000100007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 27 jun. 2015., n.16, p. 66-78, 2010

PLATZER, Maria Betanea; MARIZ, Arnaldo Dias. Práticas de leitura na educação infantil: ênfase no trabalho do educador: Práxis Educacional,Vitória da Conquista, v.8, n.12 p. 115-128, jan/jun.2012

PNBE na escola: Literatura fora da caixa/ministério da educação, elaborada pelo centro de alfabetização, leitura e escrita da universidade federal de Minas Gerais. – [Brasília: Ministério da educação, secretária da educação básica, 2014]

REVERBEL, Olga. Um caminho do teatro na escola. São Paulo: Scipione, 1997.

https://www.usc.br/custom/2008/uploads/cursos_esp_mba/imagens_humanas_esp_mba/psicopedagogia-topo.jpg

A PSICOPEDAGOGIA E A ATUAÇÃO DO PSICOPEDAGOGO CLÍNICO E INSTITUCIONAL

ANDRÉIA DE ARAÚJO VIEIRA

Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário São Camilo (2002); Especialista em Alfabetização e Educação Matemática pela Faculdade Campo Limpo Paulista (2007); Professora de Educação Infantil – no CEI Onadyr Marcondes.

Este artigo trata de uma revisão bibliográfica com o foco voltado a psicopedagogia e aos aspectos que envolvem o atendimento psicopedagógico. Dentro desse tema, o objetivo geral desta pesquisa é apresentar os conceitos e definições que envolvem a psicopedagogia e tem como objetivos específicos compreender qual é o papel do psicopedagogo clinico e do psicopedagogo institucional nas respectivas áreas de atuação. Este estudo justifica-se à medida que o atendimento psicopedagógico e a psicopedagogia são aliados no processo de ensino e aprendizagem na escola e o conhecimento desta área de atuação pode auxiliar o trabalho do professor em sala de aula e a escola de uma maneira geral e estes conhecimentos tornam-se fundamental para a compreensão de questões relacionadas a aprendizagem no cotidiano escolar. O problema central desta pesquisa busca responder como a psicopedagogia pode auxiliar no processo de ensino e aprendizagem e de que forma é realizado o trabalho do psicopedagogo, tanto na instituição como na área clínica. Na primeira parte deste estudo busca-se apresentar os conceitos que envolvem a psicopedagogia e na segunda parte elencamos os principais aspectos do trabalho do psicopedagogo em sua área de atuação, clínica e institucional.

Palavras-chave: Psicopedagogia Clínica; Psicopedagogia Institucional; Atendimento Psicopedagógico.

INTRODUÇÃO

O tema deste artigo está voltado a Psicopedagogia e aos aspectos que envolvem o atendimento psicopedagógico. Este artigo tem como objetivo geral apresentar os conceitos e definições que envolvem a psicopedagogia e tem como objetivos específicos compreender qual é o papel do psicopedagogo clinico e do psicopedagogo institucional nas respectivas áreas de atuação.

Este estudo justifica-se à medida que o atendimento psicopedagógico e a psicopedagogia são aliados no processo de ensino e aprendizagem na escola e o conhecimento desta área de atuação pode auxiliar o trabalho do professor em sala de aula e a escola de uma maneira geral e estes conhecimentos tornam-se fundamental para a compreensão de questões relacionadas a aprendizagem no cotidiano escolar.

No primeiro capítulo desta pesquisa são apresentados os conceitos de psicopedagogia clínica e educacional e no segundo capítulo é apresentada as formas de atuação do psicopedagogo nas diferentes áreas de atuação: clínica e institucional. Para tal propósito foram pesquisados os seguintes autores: Chamat (2004), Bossa (1994) (2000), Nascimento (2013), Pain (2010), Weiss (2002), Dantas (2011) e Castro (2004).

A psicopedagogia é um campo do conhecimento que se enquadra nas áreas da educação e da saúde e tem como objeto de estudo a aprendizagem humana e seus padrões evolutivos normais e patológicos.

É fundamental que o psicopedagogo não se limite ao trabalho com a criança, pois ela está inserida em um meio social que também é responsável por seu sucesso escolar. Cabe também aos pais, professores e toda equipe escolar ajudá-la da melhor maneira possível revivendo como foram suas aprendizagens e buscando resolver os conflitos que encontram na trajetória escolar ou evitar que eles ocorram.

A atuação do psicopedagogo clínico é terapêutica, considerando que o aluno se encontra em um estágio avançado de dificuldades de aprendizagens. O atendimento psicopedagógico clínico ocorre fora do ambiente escolar, normalmente em um consultório onde é realizado a coleta de dados para uma avaliação individualizada.

O psicopedagogo institucional trabalha na instituição escolar e realiza o levantamento, compreensão e análise das práticas escolares em suas relações com a aprendizagem, junto com os demais profissionais da escola promovendo a construção de novas práticas produtoras de melhor aprendizagem.

A PEDAGOGIA CLÍNICA E INSTITUCIONAL

A psicopedagogia é um campo do conhecimento que se enquadra nas áreas da educação e da saúde e tem como objeto de estudo a aprendizagem humana e seus padrões evolutivos normais e patológicos. Para que tenha êxito o profissional psicopedagogo deverá considerar os aspectos emocionais, psicológicos e sociais do indivíduo.

De acordo com Chamat (2004), a psicopedagogia surge a partir das diversas queixas relacionadas à aprendizagem: "os educadores preocupados com o grande número de alunos com dificuldade de aprendizagem inseriram uma área intermediária entre a psicologia e a pedagogia que foi denominada de psicopedagogia." Esta nova área, a psicopedagogia, estabelece uma metodologia específica que busca clarificar as causas do não aprender.

A psicopedagogia começou a ser difundida no Brasil na década de 70, pois as dificuldades de aprendizagem naquela época eram associadas a uma disfunção neurológica denominada disfunção cerebral mínima, servindo para esconder problemas sócio pedagógicos.

As crianças com disfunção cerebral mínima têm, em geral, inteligência media ou acima da média, mas apresentam certos problemas de aprendizagem ou de comportamento associados a desvios das funções do sistema nervoso central.

A psicopedagogia se ocupa da aprendizagem humana, que adveio de uma demanda-o problema da aprendizagem, colocado num território pouco explorado, situado além dos limites da psicologia e da própria pedagogia – e evolui devido à existência de recursos, ainda que embrionários, para atender a essa demanda, constituindo-se, assim, numa prática. Como se preocupa com o problema de aprendizagem, deve ocupar-se inicialmente do processo de aprendizagem. Portanto, vemos que a psicopedagogia estuda as características da aprendizagem humana: como se aprende, como essa aprendizagem varia evolutivamente e está condicionada por vários fatores, como se produzem as alterações na aprendizagem, como reconhecê-las, tratá-las e preveni-las. (BOSSA, 1994, p. 11)

É fundamental que o psicopedagogo não se limite ao trabalho com a criança, pois ela está inserida em um meio social que também é responsável por seu sucesso escolar. Cabe também aos pais, professores e toda equipe escolar ajudá-la da melhor maneira possível revivendo como foram suas aprendizagens e buscando resolver os conflitos que encontram na trajetória escolar ou evitar que eles ocorram.

[...] o estudo psicopedagógico atinge seus objetivos quando, ampliando a compreensão sobre as características e necessidades de

aprendizagem de determinado aluno, abre espaço para que a escola viabilize recursos para atender às necessidades de aprendizagem. Para isso, deve analisar o Projeto Político-Pedagógico, sobretudo quais as suas propostas de ensino e o que é valorizado como aprendizagem. Desta forma, o fazer psicopedagógico se transforma podendo se tornar uma ferramenta poderosa no auxílio de aprendizagem. (NASCIMENTO, 2013, p. 05)

O psicopedagogo deve conhecer a queixa que levou aquela criança até ele e utilizar-se de todos os métodos de investigação, partindo da entrevista inicial com os pais e a criança, anamnese e aplicando os testes específicos, para então poder chegar a um diagnóstico das reais dificuldades apresentadas por aquela criança. O trabalho conjunto com o professor também é de fundamental importância para obter resultados positivos no processo de intervenção e assim "agir" diretamente nas dificuldades de aprendizagem apresentadas.

ATENDIMENTO PSICOPEDAGÓGICO

O trabalho psicopedagógico é de natureza clínica e institucional, de caráter preventivo e/ou remediativo. Podem ser de caráter preventivo ou terapêutico:

- Preventivo: o objeto de estudo é o ser humano em desenvolvimento e seu objeto de estudo é a pessoa a ser educada, seus processos de desenvolvimento e as alterações de tais processos. Focaliza as possibilidades do aprender, num sentido amplo.
- Terapêutico: Considera o objeto de estudo da psicopedagogia a identificação, análise, elaboração, de uma metodologia de diagnóstico e tratamento das dificuldades de aprendizagem. Existe uma alteração no funcionamento cerebral que impede ou atrapalha o comportamento de aprender.

PSICOPEDAGOGO CLÍNICO

A atuação do psicopedagogo clínico é terapêutica, considerando que o aluno se encontra em um estágio avançado de dificuldades de aprendizagens. O atendimento psicopedagógico clínico ocorre fora do ambiente escolar, normalmente em um consultório onde é realizado a coleta de dados para uma avaliação individualizada.

Para que o trabalho do psicopedagogo se concretize de uma maneira mais eficaz é necessário que o mesmo tome conhecimento dos procedimentos e testes de aplicação de diagnóstico, pelo qual chamamos de Diagnóstico Psicopedagógico. Todo diagnóstico psicopedagógico é uma investigação. Nessa investigação pretende-se obter

uma compreensão global do indivíduo, bem como sua forma de aprender e dos desvios que estão ocorrendo nesse processo. (PAIN, 2010, p. 42)

O Psicopedagogo clínico conta com a parceria de outros profissionais como pediatra, neuropediatra, fonoaudiólogo, psicólogo, psicomotricista, dentre outros, para o caso de haver necessidade de um encaminhamento específico, o seu papel também é o de orientar pais e professores de forma que seu trabalho seja integrado e não individual.

Ao se falar da forma de se operar na clínica psicopedagógica, vale recordar que ela varia entre os profissionais, a depender, por exemplo, da postura teórica adotada, além de haver o fato de que, como já haver dito, cada caso é um case [...] com suas variantes, suas nuances, que diferenciam o sujeito, seu histórico, seu distúrbio. (BOSSA, 1994, p. 94)

A psicopedagogia no campo clínico tem como recurso principal à realização de entrevistas operativas dedicadas a expressão e a progressiva resolução da problemática individual ou em grupo daqueles que a consultam. Procura descobrir os fatores que levam o sujeito a não aprender ou apresentar dificuldades de aprendizagem mesmo com a intervenção preventiva.

Numa linha terapêutica, o psicopedagogo trata das dificuldades de aprendizagem, diagnosticando, desenvolvendo técnicas remediativas, orientando pais e professores, estabelecendo contato com outros profissionais das áreas psicológicas, psicomotora. Fonoaudiológica e educacional, pois tais dificuldades são multifatoriais em sua origem e, muitas vezes, no seu tratamento. Esse profissional deve ser um mediador em todo esse processo, indo além da simples junção dos conhecimentos da psicologia e da pedagogia. (NASCIMENTO, 2013, p. 03)

Segundo Bossa (2000), o papel do psicopedagogo da clínica, é criar um espaço de aprendizagem, oferecendo ao sujeito oportunidades de conhecer o que está a sua volta, o que lhe impede de aprender, para que juntos, possam modificar uma história de não aprendizagem, neste sentido a psicopedagogia clínica faz o papel de intervenção terapêutica, pois existe um profissional especializado, o psicopedagogo e um sujeito com dificuldades no processo de aprendizagem.

O psicopedagogo clínico tem como dever compreender o porquê de o sujeito ter determinada dificuldade de aprendizagem e como ele pode vir a aprender, desta forma compreender como se dará esse processo de aprendizagem neste sentido, e essa compreensão iniciará durante o diagnóstico.

Para Weiss (2002), o diagnóstico psicopedagógico tem como objetivo identificar os desvios e os obstáculos

básicos na Aprendizagem que o impedem aprender conforme o esperado dentro das concepções educacionais e do meio social. Desta forma, o papel do psicopedagogo é realizar as intervenções e os encaminhamentos necessários.

O diagnóstico psicopedagógico é composto de vários momentos que temporal e espacialmente tomam dimensões diferentes conforme a necessidade de cada caso. Assim, há momentos de anamnese só com os pais, de compreensão das relações familiares em sessão com toda a família presente, de avaliação da produção pedagógica e de vínculos com objetos de aprendizagem escolar, busca da construção e funcionamento das estruturas cognitivas (diagnóstico operatório), desempenho em testes de inteligência e visomotores, análise de aspectos emocionais por meio de testes expressivos, sessões de brincar e criar. Tudo isso pode ser estruturado numa sequência diagnóstica estabelecida a partir dos primeiros contatos com o caso. (WEISS, 2002, p.35).

O processo do diagnóstico psicopedagógico clínico abrange várias etapas segundo Paín (1985) o motivo da consulta é importante para observar qual é o motivo pelo qual o paciente chegou até o terapeuta, indicado pela escola, pela professora, por um médico ou pela família. Isso é importante, pois dessa forma o psicopedagogo consegue entender que tipo de vínculo o paciente irá estabelecer.

PSICOPEDAGOGO INSTITUCIONAL

O psicopedagogo institucional trabalha na instituição escolar e realiza o levantamento, compreensão e análise das práticas escolares em suas relações com a aprendizagem, junto com os demais profissionais da escola promovendo a construção de novas práticas produtoras de melhor aprendizagem.

Numa linha preventiva, o psicopedagogo pode desempenhar uma prática docente envolvendo a preparação de profissionais da educação, ou atuar dentro da própria escola. Na sua função preventiva, cabe ao psicopedagogo detectar possíveis perturbações no processo de aprendizagem; participar da dinâmica das relações da comunidade educativa a fim de favorecer o processo de integração e troca; promover orientações metodológicas de acordo com as características dos indivíduos e grupos; realizar processo de orientação educacional, vocacional e ocupacional, tanto na forma individual quanto em grupo. (NASCIMENTO, 2013, p. 03)

O papel do psicopedagogo engloba todos os trabalhos que dão suporte pedagógico e/ou clinico realizados no

espaço escolar e por iniciativa da equipe de profissionais que trabalha na escola, realizando o trabalho de prevenção de problemas de aprendizagem. O termo prevenção refere-se a melhoria das condições externas proporcionadas pela escola que conduzam a construção da aprendizagem.

O psicopedagogo deve lançar mão de estratégias diferenciadas na tentativa de resolução dos problemas apresentados: recorrer ao levantamento do aproveitamento junto ao corpo docente, a testes como o Par Educativo, de atenção, memória, análise de relatórios sobre o desempenho global por sala e por série. Mas, em princípio, nada disso funciona se o psicopedagogo não desenvolver atitude de acolhimento e de escuta das dificuldades. (CASTRO, 2004, p.115)

Os Psicopedagogos Institucionais nas instituições de nível superior irão trabalhar as relações hierárquicas, a parceria, como as pessoas se comunicam o que é dito e o não dito. É imprescindível trabalhar o homem com sua relação consigo mesmo e com o mundo visando a melhoria da instituição, a instituição como parceria, não como rival... O processo de construção do trabalho do Psicopedagogo Institucional numa instituição de nível superior é gradual pois não se trata de simples reprodução pois, importa coordenar operações no sentido da reversibilidade do sistema do conjunto

Segundo Bossa (2000), a presença de um psicopedagogo no contexto escolar é essencial, ou seja, ele tem muito que fazer na escola. A sua intervenção inclui a orientação os pais; auxílio aos educadores e à toda comunidade aprendente; buscar instituições parceiras (envolvimento com toda a sociedade); colaborar no desenvolvimento de projetos (oficinas psicopedagógicas); acompanhar a implementação e implantação de nova proposta metodológica de ensino; promover encontros socializadores entre corpo docente, discente, coordenadores, corpo administrativo e de apoio e dirigentes.

Cabe ao psicopedagogo escolar estar frequentemente atualizado sobre os conhecimentos de sua área. É o responsável pela realização de pré-diagnósticos, encaminhamentos a especialistas e assessoria aos alunos que apresentam dificuldades através da intermediação entre os clínicos, o corpo docente e a comunidade. A escuta diferenciada, o olhar atento e o acolhimento afetivo ao ser que aprende e ao ser que ensina não podem faltar no fazer psicopedagógico. E o desenvolvimento de estratégias diversificadas no atendimento aos alunos com dificuldades, para que façam parte da sociedade, não os excluindo da convivência. (CASTRO, 2004, p.116)

O psicopedagogo auxilia o professor e demais profissionais nas questões

pedagógicas e psicopedagógicas, orienta os pais, colabora com a direção para que haja um bom entrosamento entre todos os integrantes da instituição, levando o grupo a refletir individual e coletivamente sobre as próprias aprendizagens e sobre aquilo que a escola produz.

Segundo Dantas (2011) é importante conhecer os fundamentos da psicopedagogia e sua área de atuação, pois implica refletir sobre as suas origens teóricas, ou seja, revisar conceitos que tenham efeito na ação e atuação da pedagogia e da psicologia no que corrobora com a compreensão do fenômeno educativo.

O psicopedagogo procura desenvolver no sujeito a confiabilidade em suas ações, através de intervenções que auxiliam no processo de ensino/aprendizagem e a ressignificação das diferentes fases do desenvolvimento. Portanto, cabe a estes profissionais buscarem não só compreender o porquê do sujeito apresentar dificuldade em algo, mas o que ele pode aprender e como. (DANTAS, 2011, p.2)

Segundo Weiss (2002) os profissionais devem trabalhar em conjunto para construção de novas práticas que consequentemente produzirão uma melhora no aprendizado, o trabalho em conjunto dos profissionais das áreas da saúde, educação e psicologia é de fundamental importância para o sucesso da intervenção e do tratamento e no ambiente escolar a troca de informações entre os profissionais possibilitará a intervenção adequada nas dificuldades de aprendizagem e o encaminhamento correto para cada caso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo dos elementos apresentados e após o término desta pesquisa constatamos que a psicopedagogia é um campo do conhecimento que se enquadra nas áreas da educação e da saúde e tem como objeto de estudo a aprendizagem humana e seus padrões evolutivos normais e patológicos, e para que o profissional psicopedagogo tenha êxito deverá considerar o indivíduo em todos os seus aspectos, emocionais, psicológicos e sociais.

A análise evidenciou que o trabalho da Psicopedagogia deve ocorrer em consonância e parceria com a escola, pois desta forma poderá contribuir de forma positiva para amenizar as dificuldades relacionadas a aprendizagem que surgem no contexto educacional, de forma conjunta, envolvendo todos os profissionais de educação.

Evidenciou também que é fundamental que o psicopedagogo não se limite ao trabalho com a criança, pois ela está inserida em um meio social que também é responsável por seu sucesso escolar. Cabe também aos pais, professores e toda equipe escolar ajudá-la

da melhor maneira possível revivendo como foram suas aprendizagens e buscando resolver os conflitos que encontram na trajetória escolar ou evitar que eles ocorram.

O papel do psicopedagogo engloba todos os trabalhos que dão suporte pedagógico e/ou clinico realizados no espaço escolar e por iniciativa da equipe de profissionais que trabalha na escola, realizando o trabalho de prevenção de problemas de aprendizagem. O termo prevenção refere-se a melhoria das condições externas proporcionadas pela escola que conduzam a construção da aprendizagem.

Foi possível constatar que a atuação do psicopedagogo clínico é terapêutica, considerando que o aluno se encontra em um estágio avançado de dificuldades de aprendizagens e que o atendimento psicopedagógico clínico ocorre fora do ambiente escolar, normalmente em um consultório onde é realizado a coleta de dados para uma avaliação individualizada, tendo como recurso principal a realização de entrevistas operativas.

Por outro lado evidenciou-se que o psicopedagogo educacional trabalha na instituição escolar e realiza o levantamento, compreensão e análise das práticas escolares em suas relações com a aprendizagem, junto com os demais profissionais da escola, auxiliando professores e demais funcionários envolvidos neste processo.

REFERÊNCIAS

BOSSA, Nadia. A Psicopedagogia do Brasil. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

_____. Dificuldades de Aprendizagem: o que são e como tratá-las. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

CASTRO, Maria Luiza Garitano de. O olhar Psicopedagógico na Instituição Educacional: O Psicopedagogo como agente de Inclusão Social. Revista Psicopedagogia, 2004.

CHAMAT, Leila Sara José. Técnicas de diagnóstico psicopedagógico: o diagnóstico clínico na abordagem interacionista. São Paulo: Vetor, 2004.

DANTAS, Viviane Andrade de Oliveira, and ALVES, Jamille de Andrade Aguiar. Dificuldades de leitura e escrita: Uma intervenção psicopedagógica. V Coloquio Internacional: Educação e Contemporaneidade, São Cristóvão – SE. 2011.

PAIN, Sara. Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médias, 1985.

_____. Subjetividade e objetividade: relações entre desejo e conhecimento. Editora Vozes: Petrópolis, 2010.

NASCIMENTO, Fernanda Domingas do. O papel do psicopedagogo na Instituição Escolar. 2013. Disponível em: <https://psicologado.com/atuacao/psicologia-escolar/o-papel-do-psicopedagogo-na-instituicao-escolar>. Acesso em 05/06/2017.

WEISS, Maria Lúcia L. Psicopedagogia Clinica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. Rio de Janeiro: Lamparina, 2002. 13 ed.

http://blog.cienciasecognicao.org/wp-content/uploads/2016/05/Inclus%C3%A3o-Fernada-2.jpg

OS DESAFIOS DE LIDAR COM A INCLUSÃO

EVELIN PEREIRA MONTAGNINI

Graduação em Pedagogia pela Universidade Metropolitana de santos (2016); Professora de Educação Infantil no Centro de Educação Infantil Jardim Silveira

Este artigo visa refletir sobre a prática educativa vivenciada diariamente no contexto da educação infantil na inclusão de crianças com necessidades especiais, possibilitando ao educador desenvolver um olhar crítico sobre sua atuação e os resultados de suas ações, com o objetivo de conscientizar e promover reflexões sobre a diferença da ação educativa baseada na afetividade e espontaneidade, contra aquela que é baseada no autoritarismo, nas diferenças e nos resultados. O resultado esperado desta pesquisa é o de promover uma indicação de mudança de atitudes e de conceituação do que seja a inclusão e o trabalho desenvolvido neste ambiente através de uma reflexão crítica sobre a ação do educador.

Palavras-chave: Inclusão; Interação; Necessidades Especiais.

INTRODUÇÃO

Um aspecto marcou a nossa historicidade na educação brasileira, as crianças que antes eram excluídas da escola regular e colocadas em instituições para deficientes, agora têm o direito garantido por lei (a educação e de frequentar a mesma escola das crianças tidas como "normais". Assim, crianças que apresentam diferentes déficits, sejam eles temporários ou crônicos, graves ou leves, devem ser inseridos no ensino regular). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394, em 1996, assegurou que a criança deficiente física, sensorial e mental, pode e deve estudar em classes comuns. Dispõe em seu art. 58, que a educação escolar deve situar-se na rede regular de ensino e determina a existência, quando necessário, de serviços de apoio especializado. Preveem também recursos como classes, escolas ou serviços especializados quando não for possível a integração nas classes comuns. O art. 59 contempla a adequada organização do trabalho pedagógico que os sistemas de ensino devem assegurar a fim de atender as necessidades específicas, assim como professores preparados para o atendimento especializado ou para o ensino regular, capacitados para integrar o educando portadores de necessidades especiais nas classes comuns.

A efetivação da inclusão exige a superação de vários desafios, tais como: estabelecimento de novas formas pedagógicas, capacitação dos professores para saber lidar com diferentes problemáticas, os alunos e a própria crianças deficiente precisa participar ativamente de seu processo de inclusão. Entretanto para zelar pelas crianças que necessitam de atenção especial na educação regular é preciso criar uma rede de apoio que envolva (todos os atores) ou especialistas como: psicólogos, neurologistas, fonoaudiólogo, fisioterapeuta, dentista e outros. Dessa forma, a concepção de aprendizagem é tida como um processo que sempre inclui relações entre indivíduos, onde a interação do sujeito com o mundo se dá pela mediação feita por outros sujeitos.

É através da inclusão que a criança desenvolve a linguagem, o pensamento, a socialização, a iniciativa e a autoestima, preparando-se para ser um cidadão capaz de enfrentar desafios e participar na construção de um mundo melhor independente das diferenças. A escola deve ser capaz de atender seus alunos em suas especialidades e singularidades e isso é válido para todos, não só para os que possuem algum déficit. Afinal, todas as pessoas apresentam diferentes características, se sobressaem em algumas áreas e apresentam dificuldade em outras, e isso precisa ser respeitado e levado em conta na hora da aprendizagem e do convívio social.

A participação

dos pais é fundamental para o desenvolvimento, aprendizagem e interação da criança no contexto escolar. Visto que a inclusão não se limita a colocar a criança dentro da escola, é preciso que ela consiga interagir de acordo com suas potencialidades com outras crianças. Salientamos que é essencial a compreensão de que a inclusão e integração de qualquer cidadão com necessidades especiais ou não, são condicionadas pelo seu contexto de vida, ou seja, dependem das condições sociais, econômicas e culturais da família, da escola e da sociedade. E mais importante é que educar é um ato de amor, onde o professor tem que ir além do conhecimento teórico, pois é preciso percepção e sensibilidade para identificar as necessidades dos alunos.

Com base nessas premissas iniciais, buscamos tecer algumas reflexões a partir da pesquisa realizada em uma Escola da cidade do Salvador que atende a crianças com necessidades especiais. Para tanto essa pesquisa de caráter qualitativo utilizou como instrumentos de coleta de dados a entrevista semiestruturada e observação.

REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE INCLUSÃO

Entende-se por educação especial a educação dirigida aos portadores de necessidades especiais mental, auditiva, visual, física múltipla e portadores de altas habilidades. A deficiência refere-se a perda, anormalidade de estrutura ou função de toda a alteração do corpo ou da aparência física, de um órgão ou de uma função, qualquer que seja a sua causa. A incapacidade refere-se à restrição de atividades em decorrência das consequências de uma deficiência em termos de desempenho e atividade funcional do indivíduo e que representam as perturbações ao nível da própria pessoa. "Desvantagens referem-se à condição social de prejuízo que o indivíduo experimenta devido a sua deficiência e incapacidade, as desvantagens refletem a adaptação do indivíduo e a interação dele com seu meio". (AMARAL; AQUINO, 1998, p. 24-25).

No contexto da inclusão educacional de crianças com necessidades especiais é fundamental que a criança seja vista como criança, não lhe negando sua diferença ou característica orgânica, mas nunca se deve supervalorizar esse fator e resumir uma ação a uma única característica, principalmente aquele que deprecia uma pessoa ao diferenciá-la diante das demais.

"Na escola inclusiva professores e alunos aprendem uma lição que a vida dificilmente ensina: respeitar as diferenças, esse é o primeiro passo para construir uma sociedade mais justa". (MANTOAN, 2005, p. 24-26). A autora Maria Teresa Eglér Mantoan, é uma das

maiores defensoras da educação inclusiva no Brasil, e crítica convicta das chamadas escolas especiais, a mesma ressalta na entrevista as grandes lições para professores e alunos, onde a tolerância, respeito e solidariedade são atitudes importantes na busca de uma sociedade mais justa, em que todas as pessoas realmente serão iguais perante a lei.

A escola inclusiva deveria ser chamada de escola para todos, pois esta sim está aberta totalmente para que qualquer pessoa possa ter uma educação digna, sem ser necessário estudar em uma "escola especial", uma escola que abrigue as diferenças e se enriqueça com elas, portanto, a inclusão deve ser defendida e investida.

A Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional 9394/96 (LDB) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), afirma que é incumbência dos docentes zelar pela aprendizagem do aluno com necessidades especiais na modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino. Entretanto, promover a inclusão apesar de ser um dever das escolas expresso em lei está bem longe de alcançar o objetivo maior que é garantir a todas as crianças portadoras de alguma deficiência uma escola acolhedora, de qualidade que supra suas necessidades, pois a estrutura de ensino está montada para receber um aluno ideal, com suportes padrões de desenvolvimento emocional e cognitivo. E incluir as crianças da educação infantil, garantindo-lhes o direito a educação, demanda romper paradigmas educacionais vigentes na maioria de nossas escolas.

A educação inclusiva é uma tendência internacional deste final de século. É considerada escola inclusiva aquela que abre espaço para todas as crianças, abrangendo aquelas com necessidades especiais. O principal desafio da escola inclusiva é desenvolver uma pedagogia centrada na criança capaz de educar a todas, sem discriminação respeitando suas diferenças, uma escola que dê conta da diversidade das crianças e ofereça respostas adequadas, a suas características e necessidades solicitando apoio de instituições e especialistas quando isso se fizer necessário. É uma meta a ser alcançada por todos aqueles comprometidos com o fortalecimento de uma sociedade democrática, justa e solidária.

Um requisito para que a inclusão educacional ocorra de forma satisfatória, é o professor ser criativo, buscar cada vez mais conhecimentos, ampliando seu repertório de ações e recursos para satisfazer as diferentes necessidades que advém da diversidade de pessoas inseridas numa sala de aula, porque nem sempre é possível atender as especificidades inerentes a cada aluno seja ele com ou sem deficiência. Afinal, um professor predisposto à docência não consegue se acomodar com as coisas prontas e resolvidas, ele se incomoda diante de um desafio, de algo que exige

dele um maior empenho e compromisso.

E diante da inclusão educacional de crianças com necessidades especiais é essencial que o professor busque inovar-se, adquirir sempre mais conhecimento, pois todo o conhecimento que viermos a adquirir no dia a dia no contexto da educação inclusiva em sala de aula no atendimento a essas crianças será sempre pouco, porque todos os dias estaremos nos reciclando.

As atividades realizadas neste tipo de trabalho devem ser abertas e diversificadas, além de flexibilizado para a abordagem em vários níveis de compreensão, entendimento, apropriação e desempenho nessas atividades. Nunca se deve evidenciar ou comparar alunos que possuem habilidades e potencialidades diferenciadas, o ideal é elogiar e incentivar os aspectos positivos construídos por todos, porém essas atividades podem ser enriquecidas por debates, pesquisas em grupo, registros escritos e falados, dinâmicas filmes, músicas e vivências grupais.

Os conteúdos deverão ser trabalhados gradativamente sem cobranças e limitações, a avaliação para este ensino deverá ser processual e um dos aspectos a ser observado é o processo dos alunos no tratamento das informações e participação na vida social, devem-se evitar os métodos quantitativos e classificatórios e também trabalhar para que o aluno faça sua auto avaliação, alguns instrumentos poderão ser de grande valia na atuação num ambiente inclusivo: registros diários, portfólio, arquivos de atividades, impressos e reflexões significativas das crianças.

O processo de ensino-aprendizagem de educando com ou sem deficiência ocorre num processo de respeito, diálogo e trocas de vivências, pois se o educador conseguir propiciar a seu educando um ambiente saudável, estimulante e facilitador da aprendizagem, não haverá no ambiente escolar deficiências nem diferenças, mas haverá uma prática pedagógica diferenciada. Por isto é importante a formação do professor, na capacitação continuada para que se tenha um suporte necessário para modificar práticas retrógadas e reconstruir o ato de ensinar e aprender.

"A socialização da criança não só ativa e exercita suas funções psicológicas, como é a fonte do surgimento de uma conduta determinada historicamente (...). A relação social é a fonte do desenvolvimento dessas funções, particularmente na criança deficiente mental" (Vygotsky, 1989, p.109).

De acordo com Vygotsky é possível entender que as limitadas oportunidades de interação do portador de deficiência, em seu contexto social, interferem no desenvolvimento das funções mentais superiores. A sua exclusão do meio social lhe traz complicações secundárias na forma de um desenvolvimento social insuficiente, com considerável prejuízo na aprendizagem e, consequentemente, no

desenvolvimento. Por isso, a escola, espaço interativo por excelência, tem um importante papel no desenvolvimento, oportunizando a integração social, impulsionando a aprendizagem, criando zonas de desenvolvimento proximal, propiciando as compensações ás deficiências.

"A aprendizagem da linguagem é a condição mais importante para o desenvolvimento mental, porque, naturalmente, o conteúdo da experiência histórico-social, não está consolidado somente nas coisas materiais; está generalizado e reflete-se de forma verbal na linguagem" (Vygotsky, 1989, p.114). Ou seja, levar em consideração a produção da linguagem significa estudar o portador de deficiência como sujeito da história, sujeito produtor de textos, autor da sua palavra. Nesse sentido, o conhecimento, da educação especial é dialógico, é acontecimento, é encontro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão é um movimento mundial de luta das pessoas com deficiências e seus familiares na busca dos seus direitos e lugar na sociedade. O paradigma da 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. É preciso fazer algo para que a inclusão realmente aconteça. É necessário identificar o problema, fornecer soluções, e o mais importante é o comprometimento dos educadores em fazer a diferença e realmente fazer a inclusão, usando de recursos físicos e os meios materiais para a efetivação de um processo escolar de qualidade. Devem dar prioridade ao desenvolvimento de novas atitudes e formas de interação na Escola, exigindo mudanças no relacionamento pessoal e social e na maneira de se processar a aprendizagem.

Concluímos deste modo que o processo de inclusão ocorre a partir da condição que se dá ao aluno e à turma onde está incluso, a partir de condições de estrutura física, suportes de serviços psicopedagógicos, serviços técnico-pedagógicos e administrativos, programações comemorativas, culturais, desportivas, etc., que interagem e dão sustentação ao processo que se desencadeia na sala de aula e tem como atores os alunos e professor. Essas ações são fundamentais para a construção de uma educação que atenda às necessidades, às possibilidades e ao interesse do conjunto da população escolar brasileira. Para isso, todavia, precisa de profissionais da educação responsáveis e competentes não só do ponto de vista pedagógico, mas também profissionais que não sejam desvinculados dos condicionamentos político-sociais.

É importante frisar que um ambiente amoroso e estimulante, intervenção

precoce e esforços integrados de educação irão sempre influenciar positivamente o desenvolvimento desta criança. Afinal, as diferenças não podem ser obstáculos nas nossas relações sociais e temos que saber respeitá-las. Mas também, não podemos deixar de reconhecer a sua existência.

Entendemos que a escola inclusiva é benéfica não somente para aquelas crianças que têm necessidades educacionais especiais, mas, sim para todas as crianças. Visto que na medida em que a escola proporciona a todos seus alunos à oportunidade de conviver com a diversidade e com as diferenças, está preparando os alunos para a vida em sociedade.

A pesquisa realizada sobre "A inclusão de crianças portadora de necessidades especiais e os desafios do docente em lidar com isso" foi uma experiência enriquecedora e respaldada nos instrumentos de observação e entrevista. Registramos que as atitudes da professora confirmam o que ela fala, pois, a mesma oportuniza a interação das crianças de uma forma natural, e essa postura que a educadora tem é a ideal nesse contexto de inclusão, pois ela demonstra ser uma profissional comprometida e envolvida nesse trabalho com essa diversidade, que não é uma tarefa muito simples. Mas como a inclusão é um processo cheio de improvisos, sem fórmulas prontas e exige aperfeiçoamento constante, ela também demonstra na entrevista que esse trabalho pode causar impotência diante da dificuldade em ajudar o aluno a avançar, mas que sente alegria quando consegue.

Quanto à escola foi constatado na observação que a mesma não se preocupa apenas em admitir a matrícula desses meninos e meninas para cumprir a lei, mas, sim realizando atividades dinâmicas como: música, teatro, apresentações, danças em um espaço apropriado, além de uma estrutura física adaptada com rampas de acesso, instalação de barras de apoio e alargamento das portas oferecendo o acesso adequado aos deficientes físicos (cadeirantes). Entretanto, ficou evidente que essa escola precisa melhorar em algumas questões cruciais, que são os serviços de apoio de acordo com as necessidades de cada estudante, ou seja, de orientações e suporte das associações de assistência de médicos, fonoaudiólogos, professor de libras, enfim, profissionais de apoio.

Afinal, na educação inclusiva não se espera que a pessoa com deficiência se adapte à escola, mas que está se transforme de forma a possibilitar a inserção desse aluno especial. E para isso acontecer é preciso despertar a consciência e a dedicação de todos os envolvidos nessa questão, sem preconceitos, sem distinção de raça, classe, gênero ou características pessoais para que a escola se torne aberta ás diferenças e competente para trabalhar com o educando.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Ligia Assumpção; AQUINO, Júlio Groppa (Org). Diferenças e Preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus,1998.

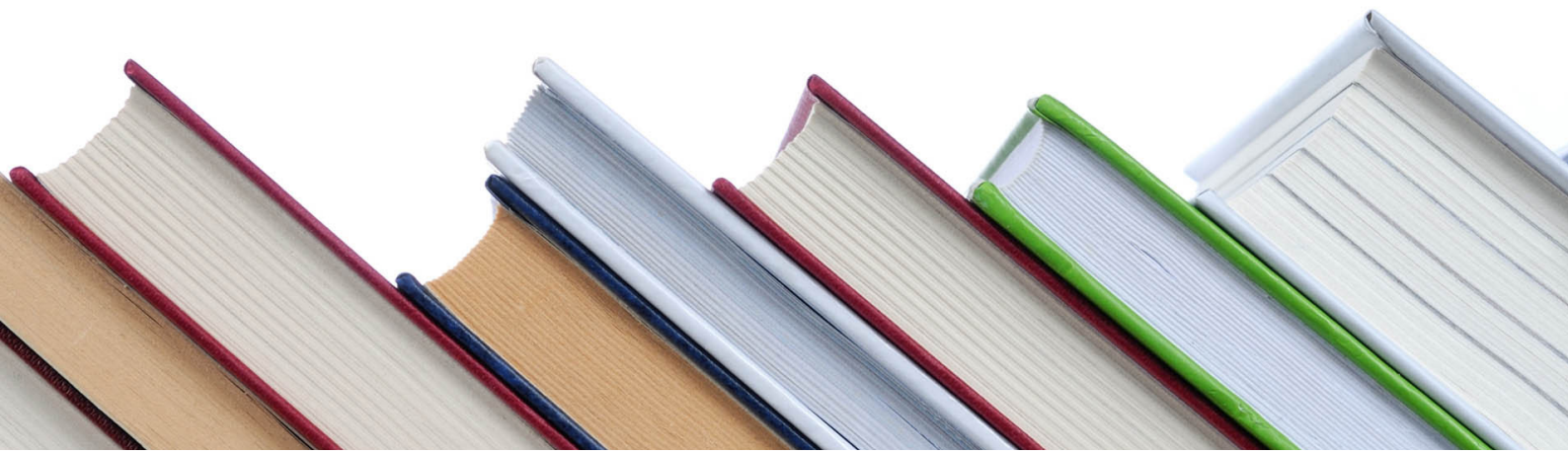
MANTOAN, Maria Tereza Égler; MARQUES, Carlos Alberto. A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Ed. SENAC, 1997.

REVISTA Pátio Educação Infantil, A diversidade como desafio, nº 9, novembro 2005/ Fevereiro2006, Editora Artmed.

REVISTA Nova Escola, São Paulo: abril, v.20, n.182, p.24-26, maio. 2005.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1989.

BRASIL. Lei 9394 de 24 de dezembro de 1996. Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394-96 Eca.



https://www.digienable.co.uk/sites/default/files/Business%20Books%20Cover.jpg

CONTOS DE FADAS COMO ORGANIZADOR DOS SENTIMENTOS, EMOÇÕES E AFETOS DA CRIANÇA COM PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM

RENATA APARECIDA DE OLIVEIRA ROCHA

Graduação em Psicologia pelas Faculdades Integradas de Ciências Humanas, Saúde e Educação de Guarulhos (2003) e em Pedagogia pelas Faculdades de Pinhais (2007); Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Cidade de São Paulo (2006); Especialista em Alfabetização pela Universidade Cidade de São Paulo (2014); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I - na EMEI Begônia Real

Este artigo apresenta uma pesquisa sobre os contos de fadas, buscando um entendimento de como estes auxiliam na organização de sentimentos e emoções por meio da estrutura psíquica. Apresentando-se também como mais um instrumento que poderá ser explorado por pedagogos e psicopedagogos nas avaliações que envolvem o processo ensino-aprendizagem, objeto de estudo destes profissionais. Realizou-se mediante pesquisa bibliográfica relacionadas a Psicologia, Literatura Infantil e Psicopedagogia, as quais podemos mencionar que são riquíssimas e inúmeras, o que favorece o processo de análise e comparação de informações. Tudo o que foi visto, confirmou a influência deste instrumento na vida psíquica de qualquer indivíduo capaz de se deixar levar para um mundo de fantasias, pois esse tipo de literatura está repleto de cargas afetivas que abrem espaço para o indivíduo enfrentar seus medos e dessa forma encarar a sua verdadeira realidade.

Palavras-chave: Contos de Fadas, Imaginação, Identificação, Psiquismo

INTRODUÇÃO

Este artigo surgiu devido ao meu grande interesse em aprofundar conhecimentos no mundo dos contos de fadas. Isto porque, na minha área de atuação, ou seja, a educação, vejo a necessidade de trabalhar com a imaginação e fantasia das crianças, para que elas possam por intermédio deste instrumento se expor sem medos ou ansiedades, superando dificuldades de aprendizagem que podem ser geradas ou reforçadas por conflitos internos.

Tal tema encontra sua significância no momento em que uma criança que apresenta dificuldades de aprendizagem em razão de muitos fatores, e entre estes os internos, ou seja, os emocionais, encontra um instrumento pelo qual a auxilia, dando-lhe poder para vencer os vilões existentes em sua vida, viajando pela fantasia, fortalecendo-se para voltar a realidade.

Para a psicopedagogia este artigo reforça um instrumento de trabalho, pois esta lida com o processo de aprendizagem, o mesmo que só ocorre diante da perda de um objeto, para posteriormente ganhar e apropriar-se de outro, findando-se assim o processo. Isso tudo, só se torna possível mediante simbolizações, produto este encontrado com riqueza nas narrativas dos contos de fadas, que antes de tudo, podem ser utilizados no acompanhamento de adultos e crianças, pois despertam a capacidade de sonhar do ser humano.

Este tipo de literatura é um meio de transporte direto para um mundo onde a fantasia e a imaginação são os carros condutores da história. Quando uma criança ou até mesmo um adulto se entrega a magia deste mundo, acreditando no que ouve e viajando com cada palavra lida, pode atingir tudo que lhe incomoda, resgatando forças para enfrentar tais desafios de maneira a organizar a sua realidade psíquica.

"A fantasia é nosso combustível interno. Desde o nascimento para que possamos sobreviver psiquicamente, criamos fantasias tão necessárias para dominar nossas angústias e realizar nossos desejos..." (RADINO,2003, P.116

Assim, justifica-se a necessidade de se aprofundar conhecimentos em torno deste tema, com o intuito de verificar a relação dos contos de fadas com a estruturação psíquica da criança, de forma a buscar o entendimento de como se organizam sentimentos e emoções por meio deste instrumento em estudo.

No decorrer da pesquisa verifiquei que muitos teóricos discorrem suas opiniões sobre este tema, até mesmo pelo fato de que é um assunto que não envolve somente literatura infantil, mas também a psicologia, que nos ajuda a entender a magia embutida nos contos de fadas. Por isso, voltei

minha pesquisa para autores dentro da área da literatura infantil, como a Abramovich e a Cadermatori que trazem em seus escritos muitos conteúdos sobre o surgimento da literatura infantil e suas relações com outras ciências, envolvendo as maneiras de se trabalhar com ela, clarificando o que se pode atingir. E também busquei conhecimentos nos escritos de psicanalistas que são ou foram profundos estudiosos da nossa estrutura psíquica. Teóricos estes que com seus conhecimentos e pesquisas, lançaram um olhar psicanalítico sobre os contos, fazendo com que estes perdessem o estigma de função lúdica, passando a ser lidos e discutidos sob o prisma de suas contribuições em torno de um melhor relacionamento da criança com a realidade, destes o que mais me auxiliou com seus escritos foi Bettlheim que em uma de suas obras discorre profundamente sobre tais questões, além dele outros contribuíram para a elaboração deste artigo, alguns que me enriqueceram durante a graduação na área de psicologia e outros que por meio da pesquisa conheci o trabalho .

Enfim, este artigo tentará entrar no mundo dos contos de fadas, levantando sua influência, no despertar de sentimentos e identificações da criança, de forma a fortalecê-la para viver a realidade.

DESENVOLVIMENTO

O desenrolar desta pesquisa tem como objetivo buscar o entendimento de como se organizam sentimentos e emoções mediante o instrumento em estudo, os contos de fadas. Além de tentar aprofundar os estudos sobre o que já existe em relação aos contos, a mesma se deu a fim de realizar um levantamento da teoria existente, correlacionando com a teoria psicanalítica. O objeto aqui estudado é um instrumento que surge dentro da literatura infantil, obras tais que se configuram como objetos de formação conceitual, envolvendo a sociedade.

A literatura infantil que encontramos nos acervos de hoje são riquíssimas em conteúdos, que auxiliam a quem a utiliza a lidar com diversas questões que surgem no decorrer de um processo de aprendizagem. Dessa forma, ajudam a criança a ver de uma maneira nítida o que o mundo oferece, facilitando sua organização interna.

> "A literatura, por sua vez, propicia uma reorganização das percepções do mundo, e desse modo possibilita uma nova ordenação das experiências existenciais da criança. " (CADERMATORI, 1991, p.18).

Devido as obras de literatura infantil se apresentarem em grandes quantidades, resolvi fazer um recorte sobre os Contos de Fadas, pois estes atraem, ao meu ver, pelo fato de estarem bem mais próximos do lado psicológico do que

qualquer outra obra.

Os contos de fadas, em essência podem ser considerados como pequenas obras de artes, que apresentam em seu enredo temáticas capazes de nos envolver e mexer com o emocional. Despertam nosso psiquismo, pois de maneira fantasiosa lida com questões do cotidiano, permitindo que nos identifiquemos com estas, sem medo da exposição.

Os contos de fadas existem há milênios e atingem diferentes tipos de cultura, apresentando-se com estruturas diversificadas. Segundo a escritora Ligia Cadermatori (1986), o francês Charles Perrault foi o primeiro a coletar e organizar contos em um livro, pois antes estes eram conhecidos dentro da cultura oral, sendo transmitidos por contadores populares. Após Charles Perrault outros nomes começaram a se destacar , como por exemplo, os irmãos Jacob e Wilhelm Grimm.

Não se pode falar de contos de fadas sem nos remeter as palavras fantasia e imaginação, pois eles trabalham baseados nelas, possibilitando a qualquer criança a entrada no mundo do " maravilhoso" onde tudo pode acontecer.

"Quando lemos um conto de fadas somos atingidos por uma áurea de fantasia que nos transporta para um mundo de imaginação, envolto em uma névoa que embora indescritível é suficiente para justificar um ambiente onde tudo é possível..." (NOGUEIRA,2005, p.33).

Os contos de fadas apresentam em seu enredo obstáculos que precisam ser superados, para que o "herói" em questão consiga se realizar, encontrando o seu verdadeiro "eu". Todo conto possui uma estrutura com cinco itens, que são:

1. Início, ou seja, onde o herói surge, juntamente com a sua dificuldade, que se nota geralmente relacionadas a realidade, fatos que podem causar desequilíbrio como a carência, etc.
2. Ruptura, onde o herói sai da vida concreta, penetrando no desconhecido.
3. Confronto e Superação de Obstáculos, busca de soluções no plano da fantasia, com o auxílio do imaginário.
4. Restauração, começa a descobrir o novo.
5. Desfecho, volta a realidade.

Basta-nos aprofundar o olhar nos itens citados para percebermos que os contos de fadas, com toda a sua fantasia e imaginação despertam sentimentos, emoções e questões conflitantes no indivíduo que se entrega ao mundo do maravilhoso.

"Pode-se dizer que os contos de fadas, na versão literária, atualizam ou interpretam em suas variantes questões universais como os conflitos de poder e a formação dos valores, misturando realidade e fantasia, no clima do Era uma vez..." (NOGUEIRA , 2005, p.14).

Os contos de fadas nos transportam para um mundo irreal, despertando angústias, ansiedades e medos, com os quais temos que nos confrontar, só que de maneira mais tranquila, pois no mundo da fantasia eu posso tudo. Por causa desse poder de transportar-nos para uma realidade fantasiada, os contos de fadas despertaram o interesse de muitos estudiosos, dentre eles profissionais da área da Psicologia, tudo por causa de profunda riqueza simbólica que os contos retratam.

Antes de discorrer sobre a relação dos contos de fadas com a estruturação psíquica da criança, vejo importância em expor de acordo com o olhar psicanalítico como é constituída a base da estrutura citada anteriormente.

Na psicanálise, teoria desenvolvida pós Sigmund Freud, a psique se constitui em 3 estruturas:

1. ID (Prazer)
2. EGO (Realidade)
3. SUPEREGO (Moral)

Destas estruturas nascemos com o ID e as demais são construídas na relação do sujeito com o mundo que o cerca.

Segundo Taicy de Ávila (2000) os contos de fadas, ao se iniciarem com sua clássica formula do "Era uma vez um reino distante" é tão atemporal quanto o ID. O reino do qual o conto fala pode ser qualquer um, em qualquer lugar, despertando a identificação da criança.

Essa identificação ocorre, pois, o ID é o princípio do prazer e também a instância que mais exerce influência na mente da criança, e pelo o que se pode perceber tal estrutura vive da imaginação, justamente o conteúdo principal encontrado nos contos de fadas.

Sabendo-se que a psique humana possui estruturas cada qual com uma função, e que entre elas existe uma que trabalha com o imaginário, começa-se a abrir as possibilidades para o entendimento de como se organizam sentimentos e emoções por intermédio do trabalho com contos.

Diante de um conto a criança viaja, identificando-se com o herói, pois sente neste a personificação de seus problemas, e a possibilidade de enfrentá-los sem medo, desta forma os contos ajudam a criança a perceber que pode vencer por meio da história do herói.

Além do mais, a criança se identifica com facilidade, pois os contos retratam outros tempos, outra realidade, nada relacionada a vida atual delas. Por isso, fantasiar em um mundo distante ajuda na elaboração dos conflitos da vida real, organizando os conteúdos internos por repetição.

Os contos surgem sempre carregados de conteúdos conflituosos, ou é a perda de um ente querido, a inveja da madrasta, o abandono dos pais, a rejeição etc. Enfim, fatos que são vivenciados pelas crianças, e que por meio dos personagens são desmistificados e solucionados.

Podemos perceber que diante do entendimento infantil, os contos de fadas ensinam sobre os problemas

interiores dos seres humanos e simultaneamente apontam possíveis soluções para tais conflitos. Os contos de fadas auxiliam a criança a vencer as dificuldades com base em algo irracional e a curtos passos. Entretanto, os passos indicados dentro de uma viajem nos contos de fadas servem como organizadores de sentimentos que se divergem dentro da criança, fazendo com que esta perceba de forma singela, por meio da abstração a importância de tudo o que está passando.

"Os contos de fadas, num sentido mais profundo do que os outros tipos de leitura começam onde a criança realmente se encontra, no seu ser psicológico e emocional". (NOGUEIRA, 2005, pág. 19).

Diante da leitura de um conto de fadas, a criança se depara com suas mais profundas angústias, as quais passa a vivenciar devido ao dilema relatado, sem ao menos perceber o que está ocorrendo. Fixa-se aí o poder dos contos de fadas, que despertam a magia e as fantasias, deixando espaço para que a criança seja o que quiser, sabendo que o bem vencerá o mal.

Na literatura sobre os contos podemos encontrar explicações onde eles apresentam funções diferentes, dentre elas:

- Trabalhar com a realidade psíquica, buscando a realização de um desejo do indivíduo.
- Representar uma visão do mundo, pois é uma obra de arte.
- Transportar o cotidiano para o universo do conto.

A influência do conto dependerá do momento de vida da criança, o que permitirá uma identificação ou não com as dificuldades ou alegrias do personagem, despertando uma percepção intuitiva. Os contos tornam tudo possível, abrindo passagem para o conhecimento de um mundo interior cheio de fantasias, e de histórias fantásticas, onde não existe fim trágico, o que provoca um enlouquecimento psíquico na tentativa de se chegar há uma melhor compreensão dos fatos.

Após esse momento de conflito, vem a assimilação, que revigora as energias dando forças para enfrentar o dia-a-dia do mundo real. Assim, o emocional vem a tona, é revirado revelando medos, anseios, angústias, mas passado o turbilhão, surge a reflexão e as tomadas de decisões.

"As histórias de fadas atuam então no emocional da criança, e sua contribuição está em auxiliá-la a tomar decisões para a sua independência..." (NOGUEIRA,2005, PÁG.35).

Os contos de fadas não são simples histórias, que de certa forma trazem conhecimentos para a criança, eles vão além, pois atingem o ego, que como já foi mencionado anteriormente é a nossa realidade, e faz isso de uma forma discreta, usando de simbolizações. As mesmas que dão asas para o tudo pode acontecer, sem um perigo real e dessa maneira os conflitos vão se dissociando, pois são confrontados, respeitando o

momento de vida da criança.

Sabemos que durante o trabalho com os contos de fadas a criança se identifica com um personagem, mas este não pode ser qualquer um, e sim deve apresentar algumas características, as quais serão responsáveis pelo despertar dos sentimentos imersos no turbilhão de emoções interno da criança.

Dentre as características físicas que se destacam nos personagens podemos citar:

- Nome: ligados a características físicas e emocionais do personagem.
- Idade : não é definida
- Maniqueísmo: totalmente bom ou mau.

Estas características auxiliam na organização da criança, pois identificar-se com um personagem sem nome próprio torna-se mais fácil, e o fato de não ter uma idade definida auxilia na elaboração de conflitos presentes em várias etapas do desenvolvimento, ou seja, infância, adolescência etc. Por fim, o fato de ser bom ou mal, ajuda a trabalhar com os sentimentos que divergem dentro de nós, perante alguma situação. Por exemplo, eu amo minha mãe, porém quando ela se zanga ou me contraria também sinto raiva.

Outro aspecto a ser observado em um conto de fadas é o seu enredo, ou seja, como a história se desenrola. Nesse momento se analisássemos várias obras perceberíamos que seguem de certa forma o mesmo roteiro.

- Personagem sai de casa;
- Passa por privações;
- Vence desafios;
- Retorna para uma vida feliz.

Diante disso, conseguimos relacionar tais itens com o nosso próprio desenvolvimento, pois:

- Crescemos e tendemos a sair da casa de nosso pais;
- Depois passamos por diferentes tipos de dificuldades, para finalmente encontrar o nosso verdadeiro “eu”, ou seja, independência.

A criança que é o nosso foco no decorrer desse estudo também vivencia esse roteiro quando:

- Tem que enfrentar a escola;
- Fazer amigos;
- Resolver divergências

etc.

Com o auxílio dos contos acabam elaborando tais situações de uma forma mais tranquila, desenvolvendo-se.

“Por meio do jogo imaginário, da simulação simbólica do real, a criança irá superando etapas e atingindo um amadurecimento tanto emocional como cognitivo”.

(RADINO, 2003, pág.149).

É bom ressaltar nesse momento que o que ocasiona a influência dos contos não é o fato de falar de coisas fantasiosas, de dar vida a todo tipo de ser, mas sim, as características dos personagens, suas ações é que desencadearão a identificação entre a criança e ele.

“...A magia não está no fato de haver uma fada

anunciada já no título, mas na sua forma de ação, de aparição, de comportamento, de abertura de portas...” ((ABRAMOVICH,1995, PÁG 121).

Se aprofundarmos o estudo sob os contos e mergulharmos em sua essência psicológica, notaremos que são seus pequenos detalhes que mais encantam as crianças, pois são riquíssimos de significados em suas entre linhas, dá-se aí a explicação para o fato de que eles sempre querem ouvir a mesma história, com o agravante de que nenhum detalhe pode ser modificado na narrativa.

Tais detalhes trazem grandes conteúdos para a criança, como também a interpretação realizada por elas próprias, pois nesta elas captam o que é significativo para a sua realidade e necessidade psíquica, aflorando por fim, uma sensação de vitória e crescimento pessoal.

“...As interpretações adultas, por mais corretas que sejam, roubam da criança a oportunidade de sentir que ela, por sua própria conta, através de repetidas audições e de ruminar acerca da história, enfrentou com êxito uma situação difícil.” (BETTELHEIM,1980, pág.27).

A repetição dos contos auxilia segundo a psicanálise na construção da personalidade, mediante o mundo simbólico, pois os contos conseguem fazer-nos conhecer e compreender melhor a nós mesmos. Enfim, sua estrutura leva-nos ao encontro do que se esconde no inconsciente, gerando um desenvolvimento, pois o psiquismo da criança acaba sendo ativado, devido ao fato de no decorrer da história se confrontar com suas próprias problemáticas.

Mais uma vez nesse momento vejo a necessidade de falar um pouco mais detalhadamente de alguns termos diante dos olhos da psicanálise. Como citei anteriormente, Freud é o nome que se destaca quando o assunto é psicanálise, e este artigo não teria sentido, se não levasse em consideração a significância dos contos para a psicologia.

Segundo os estudos de Freud a palavra símbolo principal ingrediente dos contos, tem um sentido que se refere a imagens internas ligadas diretamente ou não ao que significam. Assim, os contos expressam a realidade interna do indivíduo de maneira simbólica, partindo das angústias e aspirações que carregamos embutidas em nosso ser.

Dentro da infinidade de contos que existem alguns se destacam e se enraízam ao longo dos tempos, até mesmo pelo fato de trazerem em seu conteúdo simbólico questões que são vivenciadas por todos, como por exemplo:

- Questões de abandono (João e Maria)
- Quebra de vínculo com o pai (A Bela Adormecida)
- Amadurecimento – sexualidade (Branca de Neve)
- Busca de identidade (Alice no Pais das Maravilhas)

Enfim, os contos de fadas

carregam em seus conteúdos questões do sujeito que são difíceis de elaborar, e que ficaram em aberto podem gerar prejuízos na aprendizagem do indivíduo. Diante da pesquisa bibliográfica realizada, reafirmo meu pensamento de que devemos explorar o mundo da imaginação, para auxiliar crianças, amenizando sua dor, de forma que ela se sinta forte, por meio da fantasia e comece a elaborar algumas questões internas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o término desta etapa do artigo, pois existem pretensões de aprofundar os conhecimentos neste campo, acredito ter alcançado meus objetivos, onde consegui correlacionar os contos de fadas com o psiquismo, esclarecendo de que forma podem influenciar na organização dos sentimentos e emoções.

Faço tal afirmação diante da base teórica da psicanálise, onde encontramos a formação da estrutura psíquica, citada anteriormente, e que nos mostra a maneira que tudo acontece, ou seja, os sentimentos e emoções vão se organizando com a ajuda de uma parte integrante da estrutura psíquica, no caso, o ID que é o princípio do prazer, que se fortalece com a ajuda da imaginação.

Os contos de fadas influenciam realmente na estruturação psíquica da criança, pois fortalecem o indivíduo para que enfrente suas dificuldades na tentativa de elaborá-las.

Um trabalho apoiado neste tipo de literatura, onde a fantasia e a imaginação comandam, facilita o contato com sentimentos e afetos que se misturam internamente, causando confusões na cabeça da criança, tornando possível uma organização desta, permeada por identificações e projeções com os personagens da história.

Por fim, a utilização dos contos de fadas como instrumento de trabalho pode facilitar o entendimento de professores, psicopedagogos, com respeito as dificuldades de aprendizagem de crianças que carregam no seu íntimo, borbulhando profundamente, sentimentos que a confundem, portanto como aprender na escola, se não aprendeu a se conhecer, a conviver e enfrentar seus conflitos.

Os contos de fadas apontam em seus enredos as situações vividas diariamente por muitos, que quando se deparam com isso e se projetam na fantasia, acabam passando a buscar a compreensão, e a ter maior segurança, pois começam a explorar o seu interior por meio da fantasia e da imaginação.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura infantil: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1995

BETTELHEIM, Bruno. A psicanálise dos contos de fadas.Rio de Janeiro: Paz e Terra,1980.

CADEMARTORI, Ligia. O que é literatura infantil. São Paulo: Brasiliense, 1991.

NOGUEIRA, Natalina Ramos. Contos Infantis. TCC- UNESP/SP, 2005

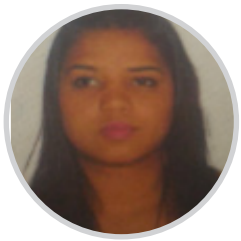
FIGUEIREDO, T. Á. . A Magia dos Contos de Fadas 2000 (Monografia).

LIMA, Tais Aparecida Costa. A função simbólica das histórias infantis e as fantasias inconscientes.2000. Disponível em: < http://www.cvdee.org.br/evangelize/pdf/1_0196.pdf> Acesso em : 28 Jul .2017.

RADINO, Glória. Contos de fadas e realidade psíquica : a importância da fantasia no desenvolvimento. São Paulo: Casa do Psicólogo,2003.

https://media.licdn.com/mpr/mpr/AAEAAQAAAAAAAAAuJAAAAJGJiNmRlNGZmLTliNTctNDY1MC1iYzcxLTI4ZDY1MmFjODdjNg.jpg

A FUNÇÃO DA LITERATURA INFANTIL NA VISÃO DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL



EVELLYN CLAYN NAFTALY SILVA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Sumaré (2013); Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEI C.E.U EMEI Braz Jaime Romano.

O presente artigo tem como objetivo aprofundar conhecimentos a respeito da história da Literatura Infantil e também verificar como os professores de Ensino Fundamental utilizam-na em suas práticas, métodos que podem servir de exemplo e de que maneira eles podem ser melhorados, utilizada como metodologia a pesquisa bibliográfica. As entrevistas foram realizadas com professores de Ensino Fundamental em atividade, e os resultados demonstraram que há professores que desenvolvem suas práticas com preocupação em privilegiar o uso da Literatura Infantil, ao passo que há outros que não têm tanto comprometimento assim.

Palavras-chave: Literatura; Práticas; Comprometimento; Ensino Fundamental.

INTRODUÇÃO

Para realizar esse artigo de pesquisa utilizo como instrumento a Pesquisa Bibliográfica, na qual pude levantar várias informações referentes ao tema Literatura Infantis. Encontrando registros escritos de como se principiou a Literatura Infantil no mundo e no Brasil.

A Literatura deve proporcionar ao leitor a sensação de que tudo é possível, tornar interessante o que lhe é apresentado. Podemos definir Literatura Infantil como textos ou produções com predominância de função poética dirigida ao público infantil, observados a linguagem e as ilustrações.

A Literatura Infantil pode ser utilizada como ferramenta didática. Os textos literários apresentam muitas vezes oportunidades para os professores trabalharem conteúdos diversos, além do próprio estudo literário. Cabem a cada educador a busca e o encontro dessas possibilidades.

No entanto, na essência, a Literatura Infantil não deve ser utilizada com intenções pedagógicas ou didáticas. Ela deve ser de deleite, prazer, entrega e imaginação, para à criança. É com essa finalidade que muitos autores escrevem que a Literatura Infantil funciona como uma possibilidade de encontro entre os conflitos internos de cada pessoa e as situações vivenciadas pelos inúmeros personagens infantis, na qual há soluções mágicas muitas vezes para o mesmo conflito. Dessa forma, o hábito da leitura deve ser estimulado desde a mais tenra idade, quando os pais assumem o papel de "contadores de histórias"; e ser reforçado nas séries iniciais, quando a criança aprende a ler por conta própria e as práticas educacionais desse período devem desenvolver nessa criança o prazer pela leitura.

Diante dessa hipótese, percebermos as dificuldades que toda uma geração enfrenta por não possuírem o hábito da leitura. Vemos jovens e adultos que tiveram oportunidades de acompanhar os cursos escolares e, no entanto, se expressam muito mal, seja oralmente ou por escrito, apresentando grande dificuldade em dar significado às coisas que leem, ouvem e veem. Seja no âmbito escolar ou social.

SURGIMENTO DA LITERATURA INFANTIL

A Literatura Infantil surgiu no século XVII em um momento de transformação da História, em que as crianças passaram a ser vistas como crianças e não como adultos em miniatura. A preocupação pela mudança ocorreu quando Fénelon procurou alterar o conteúdo da leitura que era apresentado às crianças, como livros que relatavam a vida de santos ou personagens da sagrada escritura.

O autor causou uma grande revolução na educação ao apresentar para as crianças, livros inspirados na mitologia, lendas da antiguidade e tradição popular. Fénelon foi muito criticado tanto pela mudança revolucionária no conteúdo de leitura apresentado às crianças quanto por alusões políticas.

Nesse momento, se percebeu que as crianças tinham características e necessidades diferentes dos adultos e precisariam, portanto, receber uma educação também diferenciada, que as preparasse para a vida. Antes, a criança participava da vida social dos adultos e compartilhava das mesmas produções literárias.

Segundo Fernandes (2003), a Literatura Infantil surgiu na Índia, expandiu e se concentrou na Novelística Popular Medieval. A autora cita que as narrativas fantásticas que influenciaram a Literatura Infantil vieram do mundo fabuloso das narrativas orientais, que surgiram antes de Jesus Cristo e foram disseminadas pelo mundo por intermédio da tradição oral.

Com o surgimento da imprensa na Renascença os números de leitores aumentaram, não se restringindo mais apenas à nobreza. Surgiram na Espanha às primeiras impressões das fábulas de Esopo. Fábulas que até então eram conhecidas pela versão oral.

As histórias de Literatura Infantil se expandiram para a Europa chegando das mais diversas formas por meio da expressão oral, alterada de acordo com cada região. Quem também estava entre os autores era Charles Perrault (1628-1703) apresentando seus Contes de Fées ou Histoires du Temps Passé Avec des Moralitês, como subtítulo de Contes de Ma Mère L'Oye. Perrault, que era membro da Academia de Letras da França, foi muito criticado pelos adultos por escrever histórias tão infantis, rompendo com preconceitos que existiam referentes à cultura popular e em torno das crianças.

John Newberry em 1730, influenciado por Perrault, faz a primeira tradução em inglês e em 1760 publicou Mother's Goose, livro de sua autoria. Outros autores também começam a publicar seus próprios livros como Madame Leprince, de Beaumont (1711-1780) na França, entre suas publicações mais famosas está o conto La Belle Et La Bête.

Surge, em 1744, o livro Little Pretty Pocket Book, o primeiro livro ilustrado para

criança publicado por John Newberry. Entre os livros de maior aceitação pelas crianças surge Robinson Crusué (1719), de Daniel Defoe e Gulliver (1726), de Jonathan Swift, que foram escritos para adultos, porém teve o surpreendente sucesso no universo infantil devido às aventuras vividas pelos personagens.

Segundo Arroyo (1988) "... o século XVII foi rico de obras importantes para a Literatura Infantil, mas a idade de Ouro foi sem dúvida, o século XVIII". (p.30)

Já no século XIX, surgem as histórias dos irmãos Grimm, entre elas O Pequeno Polegar, Branca de Neve, Chapeuzinho vermelho, João e Maria e Pele de asno, histórias já publicadas por Perrault e adaptadas para a região pelos irmãos Grimm.

Também surge primeiramente na Dinamarca e em seguida na Itália, as histórias de Hans Christian Andersen como o Soldadinho de Chumbo, A Rainha da Neve e o Patinho Feio. Em 1865, surge na Inglaterra Alice no país das maravilhas, de Lewis Carroll, dando início nas histórias infantis à magia da imaginação na literatura.

Ainda no século XIX surge Carlo Lorenzini (1826-1890) com Pinóquio. Inspirado em Perrault, em 1881 o autor inicia as primeiras aventuras de Pinóquio publicando no jornal Giornale dei Bambini, na Itália. Em 1897, escreve seu primeiro livro o Giannettino, a partir de então, suas obras alcançaram crianças do mundo todo.

A partir de Perrault até os dias atuais a publicação e o surgimento de autores de livros infantis cresceram significativamente, alguns livros são adaptados de histórias feitas para adultos e outras de criação própria para o mundo infantil, porém sempre procurando levar a criança a uma viagem ao mundo mágico da Literatura Infantil.

HISTÓRIA DA LITERATURA INFANTIL NO BRASIL

O aparecimento da literatura infantil no Brasil é registrado a partir da segunda metade do século XIX. As histórias foram chegando inicialmente de forma oral pelos portugueses e alguns livros infantis de edição portuguesa, que circulavam de forma precária e irregular no país. As histórias foram se transformando e adaptadas pelos negros na época da escravidão, por negras amas de meninos brancos, surgindo a partir de então a interação de animais com pessoas nas histórias infantis.

Com a abolição da escravatura e o surgimento da República houve a diversificação da população, com a chegada de imigrantes que mudaram a situação, havendo um grande consumo de livros infantis e escolares.

Com a necessidade da modernização no país surgem

então adaptações e traduções de clássicos infantis europeus, atraindo o interesse de muitas crianças pela leitura.

A tradução de livros europeus cresce significativamente no Brasil entre elas estão às obras compiladas e adaptadas de Figueiredo Pimentel, tendo um grande sucesso no universo infantil por meio dos Contos da carochinha, Histórias da avozinha, Contos de fadas, Histórias da baratinha. Surge também nessa época versões abrasileiradas das histórias de Perrault, Irmãos Grimm e Andersen.

Com o crescimento do interesse das crianças pela literatura infantil, cresce o interesse no país de utilizar essas histórias para a formação do patriotismo. Entre as publicações estão Os contos pátrios, de Olavo Bilac e Coelho Neto; As Histórias de nossa terra, de Julia Lopes de Almeida, Através do Brasil, de Olavo Bilac e Manuel Bonfim, divulgando esses livros em escola.

Segundo Lajolo e Zilberman (1986, p.19):

> [...] muitos textos desta época exortam explicitamente à caridade, à obediência, á aplicação no estudo, à constância no trabalho, à dedicação a família [...] Em outros momentos, os livros infantis endossam e difundem visões idealizadas da pobreza [...] Reforçam certos conteúdos curriculares [...] E difundem modelos de língua nacional.

No período revolucionário (1920-1945), com o modernismo, o progresso e o desenvolvimento, o acesso ao plano cultural, assim como antes, chega somente para alguns grupos sociais e em algumas regiões do país. Dessa forma, surge nos grupos de classe baixa o carnaval, como manifestação artística, porém controlado pelo Estado que apenas permite samba enredo com temas históricos e pedagógicos. O mesmo ocorre com a Literatura Infantil, tendo seus conteúdos limitados aos interesses políticos. Os escritores não podiam usar a imaginação e a criatividade livremente. Os livros, para estarem na escola, tinham que ser adaptados ao curso vigente e aos programas curriculares, controladas pelo Estado as publicações. Essa era a realidade da revolução modernista na década de 20 a 30.

Após grande sucesso dos livros de Tales de Andrade e Monteiro Lobato as editoras começam a apoiar os autores de histórias infantis, assim como alguns autores começam a aderir à nova geração modernista.

Com o capitalismo industrial e o crescente desenvolvimento do Brasil há uma grande expansão das editoras. No mesmo período os grupos favoráveis à modernização e ao desenvolvimento industrial, assumem o governo, apoiando escritores de histórias infantis, que dessa forma ampliou o número de leitores. O falar padrão e elevado também toma novas formas, dando lugar ao popular, o que é assumido também por alguns escritores como Monteiro Lobato.

Com o modernismo todas as liberdades foram aceitas. Aderindo a nova situação do

país Monteiro Lobato atualizou seus personagens das histórias infantis, assim como tema, cenário e ideias, mudando situações apresentadas anteriormente por escritores que traziam nas adaptações e traduções realidades europeias. Porém, tais concepções de "liberdade" também eram direcionadas pelos governadores, dessa forma os escritores privilegiava em suas histórias o mundo rural, como o Sítio do Pica-Pau Amarelo, de Monteiro Lobato e as Histórias da Velha Totônia, de José Lins do Rego.

As histórias urbanas, questões sociais e familiares não são contempladas nos livros infantis, ficando implícito em algumas obras como As aventuras de João Peralta e Pé de Moleque, de Menotti Del Picchia, história como essa em que o espaço de pobreza habitado pelo pai do personagem João Peralta não é descrito.

LITERATURA INFANTIL

Todo texto escrito deve fazer sentido para o leitor, afinal ler é muito mais do que decodificar símbolos e unir letras. Ler deve ser um momento em que o leitor interage com a criação do escritor, formulando seus próprios pensamentos e tirando suas próprias conclusões.

Através das histórias narradas podemos conhecer outros mundos, outros lugares, outros tempos, outras pessoas, e fazer um exercício de enxergar por outros olhos, com outras expectativas e atenções.

Com a leitura crítica, damos um passo à frente na educação libertadora, em que a leitura não é mecânica, não é uma atitude de quem a faz por obrigação, para tirar boas notas. Nesse contexto a leitura abre as portas e as janelas para o mundo ser enxergado tal qual ele é e dessa maneira, o leitor poderá posicionar-se a fim de que haja transformações nos ambientes em que ele vive nas pessoas com as quais ele convive e nele mesmo. Um leitor crítico não apenas entende o que está escrito, mas consegue posicionar-se e questionar.

CONTOS DE FADAS: ORIGENS E APLICAÇÕES.

Contos de fadas são textos que fazem parte do gênero narrativo, nas quais são encontrados elementos mágicos, fantásticos em que os heróis do texto passam por grandes dificuldades para vencer o mal.

Inicialmente os contos de fadas não foram escritos para crianças, mas sim para adultos e eram lidos em reuniões na qual só comparecia adultos, o que explica a presença de conteúdos fortemente agressivos

como incesto, canibalismo, adultério.

Na revista Mundo Estranho (2010) encontramos alguns relatos sobre as origens dos contos de fadas. Nesses relatos consta claramente que os objetivos iniciais dos contos de fadas não era tocar o público infantil, mas, muitas vezes fazer até uma crítica à sociedade e à economia da época em que foram escritos.

Vários contos de fadas foram reescritos de maneira a atingir o público infantil, sem se valer de subterfúgios violentos em demasia.

Os contos de fadas são importantes na formação da criança, já que ela se identifica com os personagens e com os acontecimentos pelos quais esses personagens passam.

A esse respeito Bettelheim (2002) escreve que: "Os contos de fadas deixam à fantasia da criança o modo de aplicar a ela mesma o que a estória revela sobre a vida e a natureza humana".

Os contos de fadas tratam em seus conflitos de temas que afligem e causam ansiedade nas crianças, como seus medos, seus anseios, suas dúvidas. Na imaginação da criança certos problemas são insolúveis, mas ao deparar-se com um herói que às vezes possui as mesmas características físicas, a criança apreende que há desfechos otimistas para problemas parecidos com os seus. É por meio dessa relação que a criança consegue promover uma catarse e sentir-se identificada com os contos.

Para a criança é muito mais fácil falar de suas angústias em momentos de partilha como a leitura de um conto, em que o professor faz várias perguntas sobre a história e a criança, utilizando os personagens ou as situações do conto de fadas, pode falar de si mesma, de seus sentimentos, sem precisar se expor declaradamente. Nesse momento, não há necessidade de ser feito um julgamento moral, já que o próprio conto já traz esse elemento e de uma forma que a criança o recebe, sem ser ceifada em seus sentimentos e emoções. Os contos de fadas passam às crianças a mensagem de que na vida há situações difíceis pelas quais elas terão que passar, mas se elas forem fortes e lutarem contra essas dificuldades, conseguirá vencer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi levantado nesse trabalho, podemos afirmar que ainda há muito que melhorar na formação dos professores, tanto a inicial quanto a continuada, para que os mesmos possam realmente aplicar em suas práticas métodos que efetivamente desenvolvam em seus alunos antes de qualquer coisa o prazer pela leitura, para só então poderem se preocupar com as técnicas que fazem de cada ser um leitor eficaz, que compreende o que lê e é capaz de fazer inferências segundo suas leituras.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Leonardo. Literatura Infantil Brasileira. São Paulo: Editora Melhoramentos, 1988.

ESCOLA, Nova. Livro precisa ser um vício. Nova Escola Edição Especial Leitura, São Paulo, SP, n. 18, p. 39, abril 2008.

ESTRANHO, Mundo. A origem sangrenta dos contos de fadas. Mundo Estranho, São Paulo, SP, n. 98, pp.15 a 21, abril 2010.

FAR, Alessandra El. O livro e a leitura no Brasil. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda, 2006.

FERNANDES, Dirce Lorimie. A literatura Infantil. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

FISCHER, Steven Roger. História da Leitura. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

ZILBERMAN, Regina; LAJOLO, Marisa. Um Brasil para crianças – Para conhecer a literatura infantil brasileira: histórias, autores e textos. São Paulo: Editora Global Universitária, 1986.

ZILBERMAN, Regina; LAJOLO, Marisa. Literatura infantil brasileira: História e Histórias.

O SUICÍDIO E AS MÍDIAS SOCIAIS: ESTUDO SOCIOLÓGICO DA PRÁTICA DE SUICÍDIO RELACIONADO ÀS REDES SOCIAIS

CARLOS EDUARDO DA CRUZ SANTOS

Graduação em Comunicação Social com Habilitação em Publicidade e Propaganda pela Faculdade UNAERP, Universidade de Ribeirão Preto (2004).

A taxa de suicídio entre jovens de 15 a 29 anos aumentou 27,2% no Brasil, entre 1980 e 2014, segundo dados divulgados pela BBC Brasil. Outros dados até então inéditos apontam que, em 12 anos, a taxa de suicídios nesse mesmo grupo populacional subiu de 5,1 por 100 mil habitantes em 2002 para 5,6 em 2014, um aumento considerável 10%. São números obtidos que compõem o Mapa da Violência 2017, pesquisa publicada anualmente com base em dados oficiais do Sistema de Informações de Mortalidade (SIM) do Ministério da Saúde. O suicídio entre jovens cresce de modo lento, porém contínuo no País. Se considerarmos em números totais, que o Brasil, segundo ranking divulgado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) é o oitavo país com maior número de suicídios no mundo, deparámo-nos com dados alarmantes que nos preocupam e merecem atenção especial. Cada suicídio tem um grande impacto na vida de pelo menos outras seis pessoas, o impacto psicológico, social, profissional e financeiro causado numa família e comunidade é incomensurável. A contribuição direta ou indireta, a influência das redes sociais quando gera publicidade destes suicídios, banalizando-os e tornando-os comuns entre os jovens, estes são alguns fatores de risco ao suicídio, tratados neste artigo. Discutir a importância de trabalhar conceitos na questão do suicídio por meio da filosofia e da sociologia. As características e aspectos da pessoa que está sujeita a suicidar-se, o papel da depressão no desenvolvimento de pensamentos e comportamentos do suicida, buscamos um estudo com objetivo de mostrar evidências científicas que contribuam para a compreensão do comportamento suicida em meio às redes sociais e como estas podem ajudar a combatê-los. Trazer à luz do conhecimento quais os fatores de risco associados ao suicídio e as diferentes formas de sinais a ele associados, nos permite grande progresso na prevenção do suicídio.

Palavras-chave: Suicídio; Rede Social; Depressão; Família; Sociologia.

INTRODUÇÃO

Sabemos que suicídio é o fim da linha para uma pessoa, é aonde o individuo decide por um ponto final em sua vida. A palavra suicídio tem origem no latim: SUI (si mesmo) e CAEDERES (ação de matar), o termo concebe a ânsia pelo fim, por meio da morte, apontando-a como único meio de eliminar o sofrimento e agonia. Quando o suicídio é inevitável àquele que irá praticá-lo (aos olhos do suicida), o sofrimento já se tornou insuportável.

O suicídio é um problema extremamente antigo, complexo e desafiador. As tentativas de suicídio ou sua prática efetiva trazem sempre sofrimento, dor, angústia, frustação ou desespero. Uma bolha de sentimentos e emoções dolorosas consequentes de uma crise de natureza afetiva, um distúrbio, ou mesmo uma conturbação mental, como a psicose no seu grau mais agudo, ou de uma depressão com transtornos delirantes ou distúrbio paranoico. O individuo em condições como as citadas anteriormente podem ter suas ações potencializadas significativamente quando vêm acompanhados do consumo de drogas (lícitas e ilícitas) e de álcool, por exemplo, tornando a prática suicida inevitável e iminente.

A alta taxa de suicídio entre os jovens é o que mais preocupa as sociedades modernas, não é diferente conosco no Brasil. Jovens entre 15 e 24 anos, já se encontram em terceiro lugar nas causas da morte, logo depois de acidentes e homicídios. Mas o que alimenta essa estatística? O que instiga no jovem essa prática suicida? Geralmente a forma como são educados e que constroem seus conflitos interiores, o ambiente familiar e as relações sociais do dia a dia. O caos interior às vezes provocado por um turbilhão de sensações, emoções e experiências na vida de um jovem, o sentimento de culpa, chantagens emocionais, violência doméstica, desilusão amorosa, ausência familiar, o abandono, a carência, superproteção, a baixa autoestima, inserir-se socialmente, esses são alguns dos diversos fatores que contribuem de forma direta na construção da ideia de suicídio. Muitas vezes o jovem apresenta grandes dificuldades em lhe dar com as angústias e dores que acometem seu âmago, seu interior. Diante de tais circunstâncias o jovem procura conforto e refúgio na morte.

Tendo em vista que a publicidade e o sensacionalismo em volta do cometimento de suicídios, a promoção excessiva de alguns casos, inserindo em nossas mentes de forma muito contundente o suicídio como um evento popularizado, abraçando aqueles em situações mais vulneráveis e sugestivas a prática do suicídio, sabendo que os meios de comunicação ao tratar casos públicos de suicídios podem influenciar a ocorrência

de outros autoextermínios, A Organização Mundial da Saúde (OMS) procurou fazer sua parte editando um manual intitulado: PREVENÇÃO DO SUICÍDIO – UM MANUAL PARA PROFISSIONAIS DA MÍDIA, no qual diversos pontos importantes podem ser apontados:

COMO NOTICIAR O SUICÍDIO EM GERAL

Os assuntos específicos que devem ser abordados na cobertura de um suicídio incluem os seguintes:

> • As estatísticas devem ser interpretadas cuidadosamente e corretamente;
> • Fontes de informação confiáveis e autênticas devem ser usadas;
> • Comentários improvisados devem ser feitos cuidadosamente, a despeito das pressões de tempo;
> • Generalizações baseadas em fragmentos de situações requerem atenção particular;
> • Expressões como "epidemia de suicídio" e "o lugar com a mais alta taxa de suicídio do mundo" devem ser evitadas;
> • Deve-se abandonar teses que explicam o comportamento suicida como uma resposta às mudanças culturais ou à degradação da sociedade. (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE, 2000, p. 7).

COMO NOTICIAR CASOS ESPECÍFICOS DE SUICÍDIO

Os seguintes aspectos devem ser levados em consideração, conforme indica o manual (PREVENÇÃO DO SUICÍDIO – UM MANUAL PARA PROFISSIONAIS DA MÍDIA) editado pela OMS:

 A cobertura sensacionalista de um suicídio deve ser assiduamente evitada, particularmente quando uma celebridade está envolvida. A cobertura deve ser minimizada até os limites possíveis. Qualquer problema de saúde mental que a celebridade pudesse apresentar deve ser trazido à tona. Todos os esforços devem ser feitos para evitar exageros. Deve-se evitar fotografias do falecido, da cena do suicídio e do método utilizado. Manchetes de primeira página nunca é o local ideal para uma chamada de reportagem sobre suicídio.

 Devem ser evitadas descrições detalhadas do método usado e de como ele foi obtido. As pesquisas mostraram que a cobertura dos suicídios pelos

meios de comunicação tem impacto maior nos métodos de suicídio usados do que na frequência de suicídios. Alguns locais – pontes, penhascos, estradas de ferro, edifícios altos, etc – tradicionalmente associam-se com suicídios. Publicidade adicional acerca destes locais pode fazer que mais pessoas os procurem com esta finalidade.

 O suicídio não deve ser mostrado como inexplicável ou de uma maneira simplista. Ele nunca é o resultado de um evento ou fator único. Normalmente sua causa é uma interação complexa de vários fatores, como transtornos mentais e doenças físicas, abuso de substâncias, problemas familiares, conflitos interpessoais e situações de vida estressantes. O reconhecimento de que uma variedade de fatores contribuem para o suicídio pode ser útil.

 O suicídio não deve ser mostrado como um método de lidar com problemas pessoais como falência financeira, reprovação em algum exame ou concurso ou abuso sexual.

 As reportagens devem levar em consideração o impacto do suicídio nos familiares da vítima, e nos sobreviventes, em termos de estigma e sofrimento familiar.

 A glorificação de vítimas de suicídio como mártires e objetos de adoração pública pode sugerir às pessoas suscetíveis que a sociedade honra o comportamento suicida. Ao contrário, a ênfase deve ser dada ao luto pela pessoa falecida.

 A descrição das consequências físicas de tentativas de suicídio não fatais (dano cerebral, paralisia, etc), pode funcionar como um fator de dissuasão. (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE, 2000, p. 8).

Devemos atentar que possivelmente muitos casos de suicídios permanecem camuflados ou mesmo ocultados, pois, diante de determinadas circunstâncias, a causa de morte o difere suficientemente para não ser apontado como suicídio, como por exemplo, acidente automobilístico, acidente de trabalho, afogamento, envenenamento acidental e "morte de causa indeterminada" (Gotsens et al., 2011). Estudos apontaram que na América Latina, incluindo o Brasil, o número de mortes por suicídio comumente é superado pelo de mortes de causa indeterminada (Pritchard & Hean, 2008). Em São Paulo, por exemplo, estudos revelam que, dentre 496 óbitos de "causa indeterminada", 11 deviam-se a suicídio e que, mesmo após esforços empreendidos pelos pesquisadores, 66% dos óbitos continuaram sem causa determinada (Drumond, Lira, Freitas,Nitrini, & Shibao, 1999). As causas de um suicídio são invariavelmente mais complexas que um acontecimento recente, como a perda do emprego, trauma familiar ou um rompimento amoroso (fatores precipitantes). Normalmente o individuo apresenta algum tipo de transtorno mental ou problema psíquico, embora não seja uma regra, esse fator e presente em boa parte dos casos. Um estudo cientifico que

avaliou e comparou 31 artigos publicados entre 1959 e 2001, totalizando cerca de 15.629 suicídios ocorridos na população em geral, demonstrou que em mais de 90% (maioria) dos casos caberia um diagnóstico de transtorno mental (Bertolote & Fleischmann, 2002).

Durkheim (2000), sociólogo francês e autor do mais conhecido trabalho sociológico (Durkheim, E., O Suicídio: Estudo de sociologia) sobre o suicídio, compreendeu o fenômeno como social e culpou a "fragilidade moral" da então sociedade contemporânea como a raiz de todos os males sociais, incluindo o suicídio. "A morte voluntária é definida pela psiquiatria como um fenômeno individual, ao passo que as ciências sociais o descrevem como um comportamento coletivo", (Meneghel et al., 2004), pois bem, em tempos de internet e redes sociais, o que se tem assistido é uma desatinada e dolorosa divulgação de desventuras alheias, alimentada por whatsapp por exemplo e outras mídias diversas (facebook, instagram, twitter, etc) que espalham pelo mundo fotos e vídeos de pessoas que ceifaram suas próprias vidas e que já não poderiam defender-se da propagação exibicionista e muitas vezes criminosas das ditas redes sociais.

ASPECTOS DO COMPORTAMENTO SUICIDA

O comportamento suicida é um problema de saúde pública que envolve um conjunto de desejos, atitudes ou planos que a pessoa tem de se matar. A conduta suicida, frequentemente, é classificada em três categorias: ideação suicida, tentativa de suicídio e suicídio consumado (BOTEGA & WERLANG, 2004). A ideação suicida é o primeiro passo para a consumação do ato suicida. O suicídio, em linhas gerais, significa o ato voluntário no qual o indivíduo tem a intenção e provoca a própria morte. Nesse aspecto, o comportamento suicida geralmente denota a ideação suicida em um dos extremos e o suicídio consumado em outro, permanecendo a tentativa de suicídio entre eles.

Werlang (2005) e Fensterseifer (2005), apoiados em conceitos e estudos diversos na área de suicidologia, indicam que o suicídio é provocado por uma dor psicológica insuportável, que se refere a dor e angústia associados ao sentimento excessivo de culpa, vergonha, solidão e medo; no qual o indivíduo vê a morte como a única saída para acabar com a dor insuportável. (WERLANG, FENSTERSEIFER, 2005, p. 22).

Um estudo nacional com o objetivo de apontar as prevalências ao longo da vida de ideação, planos e tentativas de suicídio na população mostra que o comportamento suicida foi mais frequente em mulheres e em adultos jovens. A existência de um plano de como tirar a própria vida, em termos de frequência,

situa-se próximo da tentativa (relação de 5:3). De cada três tentativas de suicídio, apenas uma chegou a ser atendida em um serviço médico. Em relação às prevalências observa-se 17,1% para ideação, 4,8% para planos e 2,8% para tentativas de suicídio. As prevalências se assemelham à grande parte dos estudos de outros países. Em relação à origem do suicídio é importante frisar que os dados oficiais, geralmente são subestimados devido às subnotificações oriundas, muitas vezes, de falhas na identificação e classificação da causa/motivo de morte, como já dito na introdução do artigo. A subestimação/ocultação dos dados sobre os atos suicidas está relacionada a vários fatores, especialmente, às dificuldades de conceituação, na qual se destaca, por exemplo, a dificuldade na identificação precisa quando um acidente automobilístico (por exemplo) foi uma tentativa de suicídio ou fatalidade.

Alguns dados epidemiológicos (estudo da frequência, da distribuição e dos determinantes dos problemas de saúde) nacionais mostram o aumento da incidência de suicídio na população geral e, que entre os adolescentes, o suicídio tem se tornado a terceira causa de morte. O que leva os pesquisadores e estudiosos do tema "suicídio" a uma busca incessante pela identificação de fatores de risco para o ato suicida, por meio de desenvolvimento de instrumentos de avaliação e acompanhamento que auxiliam no reconhecimento de grupos de risco, na identificação de sua gravidade e intensidade e associação do ato com outras variáveis diversas, chegando de forma contundente e precisa nas causas reais da prática suicida.

AUTOEXTERMÍNIO E FATORES DE RISCO

Na essência do comportamento autoagressivo, o suicídio é o principio do fim... O objeto do suicídio está aberto a diferentes visões e a várias ciências. Envolto a uma natureza polêmica, complexa e multidimensional, não existe uma maneira mais especifica de se abordar o problema. Na perspectiva da saúde pública, os fatores de risco procedem da consolidação de dados oriundos de estudos populacionais. Na prática clínica, damos um salto referencial, do coletivo para a singularidade de um indivíduo, e assim pode-se considerar: se uma pessoa tem fatores de risco para o suicídio, a possibilidade de vir a se matar deve ser relevada.

Distúrbios, transtorno mental e um possível histórico de tentativa de suicídio, são fatores de risco de suicídio mais comum. A depressão, o transtorno afetivo bipolar, a dependência de álcool ou de outras drogas e/ou substancias psicoativas, bem como a esquizofrenia e certos transtornos de personalidade

(com características de impulsividade, agressividade e variabilidade de humor) são os que mais impulsionam ao suicídio. Não podemos afirmar que todo suicídio é precedido de uma doença mental. Mas, por estar presente na maioria dos casos, um transtorno mental é um componente quase imprescindível, ainda que insuficiente, para o suicídio. Nos casos em que há doença ou distúrbio diagnosticado, a doença dificulta a adaptação à sociedade; levando o individuo a um estigma; diminui sua adaptação funcional e a qualidade de vida; comumente provoca instabilidade de humor e sentimentos dolorosos, como ansiedade, medo, raiva, frustração e sensação de vazio; representa uma perda emocional e financeira para o indivíduo e sua família; predispõe a vários estresses situacionais. Diagnóstico demorado, carência de serviços de atenção à saúde mental e inadequação do tratamento contribuem para evolução da doença e, em consequência, o risco do suicídio consumar-se.

Caso ocorra a tentativa de suicídio, estudos apontam que cresce exponencialmente a probabilidade de futuro suicídio. O ato é por vezes ambíguo em sua natureza: sim, pois pode ter um grau variável de letalidade ao passo que pode ser também um pedido de socorro, situando-se assim como um ato de comunicação. Vemos dessa forma o suicídio como um apelo de resgate de uma situação dolorosamente insuportável. Por isso, ameaças e tentativas de suicídio – mesmo aquelas que parecem calculadas para não resultarem em morte – devem ser avaliadas com seriedade, como um sinal de alerta que indica sofrimento, agonia ou mesmo transtorno psíquico. Na adolescência, diversas circunstâncias podem desencadear tentativas de suicídio. Os adolescentes em sua maioria são mais predispostos ao imediatismo e à impulsividade, muitas vezes seguidas de agressividade. Têm sua maturidade emocional em desenvolvimento e, dessa forma, encontram maior dificuldade para lidar com estresses agudos, ou emoções mais afloradas, como término de relacionamentos, situações de vergonha ou humilhação, rejeição pelo grupo social, fracasso escolar e perda de um ente querido ou mesmo disputa de atenção nos grupos sociais. Perfeccionismo e autocrítica exagerada, problemas na identidade de gênero (sexual) e nos relacionamentos interpessoais, discussões rotineiras com os pais, familiares, amigos, autoridades e colegas, isolamento social, bem como bullying (pessoalmente ou pela internet nas redes sociais) são grandes fatores de risco identificados em diversas pesquisas com jovens e adolescentes. Devemos ou precisamos ser felizes? Segundo Zygmunt Bauman (2008), a busca pela felicidade plena por meio do consumo é ineficiente, mesmo depois de inúmeros bens materiais adquiridos (BAUMAN, 2008). Fortalecendo ainda mais a ideia de que a doença de "existir", o consumismo e as relações

humanas consolidados pela tecnologia cultivam o vazio nas pessoas, vejamos (LATOUCHE, 2009, p 17):

Nossa sociedade amarrou seu destino a uma organização baseada na acumulação ilimitada. Esse sistema está condenado ao crescimento. Quando há desaceleração ou parada de crescimento, vem a crise ou até o pânico.

Há também o caráter contagioso ou de imitação promovido em alguns suicídios, quando ocorrem com colegas ou personalidades muitas vezes cultuadas e que instiga um comportamento a ser seguido. Cria-se uma tendência que aplaca de maneira muito incisiva àqueles que se encontram em situações de vulnerabilidade emocional e psíquica.

Vamos considerar alguns sinais de alerta, conforme consta na Revista Ciência Hoje, edição 342, que podem indicar o risco de suicídio em adolescentes ou a existência de transtornos mentais:

- Mudanças marcantes na personalidade ou nos hábitos;
- Comportamento ansioso, agitado ou deprimido;
- Piora do desempenho na escola, no trabalho e em outras atividades rotineiras;
- Afastamento da família e de amigos;
- Perda de interesse em atividades de que gostava;
- Descuido com a aparência;
- Perda ou ganho inusitado de peso;
- Mudança no padrão comum de sono;
- Comentários autodepreciativos persistentes;
- Pessimismo em relação ao futuro, desesperança;
- Disporia marcante (combinação de tristeza, irritabilidade e acessos de raiva);
- Comentários sobre morte, sobre pessoas falecidas e interesse por essa temática;
- Doação de pertences que valorizava;
- Expressão clara ou velada de querer morrer ou de pôr fim à vida. (BOTEGA, 2016).

Embora não seja tarefa fácil é possível prevenir o suicídio, este artigo caracterizou alguns dos fatores de risco que caminham junto ao suicida, mas também apontaremos exemplos de estratégias que favorecem a cessação da vontade de suicidar-se: como a conscientização da população, por meio e especialmente da mídia e redes sociais, restringir o acesso a meios letais, promover e viabilizar o acesso a serviços de atendimentos de crises, capacitar e promover o treinamento de profissionais de saúde para que possam detectar e tratar adequadamente quaisquer que sejam os problemas emocionais, distúrbios ou transtornos relacionados à tentativa de suicídio e oferecer a atenção adequada às pessoas que tentam o suicídio.

REDES SOCIAIS, JANELA PARA O SUICÍDIO

A era da informação, trouxe grandes avanços tecnológicos para o mundo, porém atualmente nos deparamos com um quadro alarmante de suicídios, jovens que se suicidam por conta de jogos, de bullying e outros fatores.

De acordo com SANTOS, RIBEIRO e CASTRO (2015, p. 564):

Com o surgimento da internet, que atualmente é um dos mais importantes meios de comunicação do mundo, os criminosos se depararam com uma eficaz ferramenta para práticas de crimes, tais como o induzimento, instigação ou auxílio ao suicídio.

Homens e mulheres estão na obscuridade da morte voluntária, e nem mesmo eles compreendem o porquê de tal escolha, pois pudemos observar o jogo chamado Baleia Azul ao qual fez com que vários adolescentes perdessem a vida, por aparentemente um jogo que parecia ser inofensivo.

Segundo BAGGIO et al., (2009, p. 143):

O comportamento suicida costuma ser concebido como variando em um continuum que se inicia com ideias de suicídio, ou seja, pensamentos de acabar com a própria vida. Se o processo avança, surge o planejamento suicida, que é a etapa em que o sujeito estabelece quando, onde e como fará para levar avante a conduta de autodestruição. A partir daí, poderá ocorrer a tentativa de suicídio, resultando ou não em morte.

Durkheim (2000) evidencia a existência de três tipos de suicídio, sendo eles o Egoísta, decorrente do esmorecimento do equilíbrio social com o auxílio do individualismo que se inclina ao suicídio; o Altruísta, que é quando há excedente de normatização dos indivíduos pelas ações sociais e o Anômico, que acontece por conflitos sociais internos, frustrando as ansiedades do indivíduo, causando suicídio.

E como definiríamos "rede social"? Consideremos a breve descrição de DUARTE et al., (2008, p. 156):

Rede social é uma estrutura social composta por pessoas ou organizações, conectadas por um ou vários tipos de relações, que compartilham valores e objetivos comuns. Uma das fundamentais características na definição das redes é a sua abertura, possibilitando relacionamentos horizontais e não hierárquicos entre os participantes. "Redes não são, portanto, apenas uma outra forma de estrutura, mas quase uma não estrutura, no sentido de que parte de sua força está na habilidade de se fazer e desfazer rapidamente.

A identidade é a conexão fundamental entre as pessoas por meio da rede social, é ela que permite esse elo entre o coletivo e o individual, favorecendo a evolução e o crescimento de uma verdadeira rede de relacionamentos. Devemos considerar também que a rede

social tenha como principio sua abertura que existe por ser uma ligação social, mas ainda assim apresenta porosidade social. Existem limites? Diz CAPRA et al. (2008, p. 21-23):

Os limites das redes não são limites de separação, mas limites de identidade. (...) Não é um limite físico, mas um limite de expectativas, de confiança e lealdade, o qual é permanentemente mantido e renegociado pela rede de comunicações.

A maneira como as notícias são propagadas pela internet pode proporcionar grande sensacionalismo diante dos fatos e "contagiar" muitas pessoas, tanto de forma positiva, como negativa. Divulgar indevidamente uma morte voluntária, atingindo grande sensacionalismo, provavelmente poderá incentivar novas mortes. Tentativa de suicídio ou depressão requerem cuidados e não divulgação vulgarizada, incentivar a prática suicida, ou propagar o suicídio é crime previsto pelo nosso Código Penal Brasileiro em seu artigo 122. Podemos considerar o suicídio como um ato social e cultural, analisando-o como um processo muitas vezes ambíguo, coletivo/individual e considerando-o como um fenômeno comunicacional. Quando pesquisou o ato enquanto um "espetáculo na metrópole", Fernanda Marquetti (2012) considerou que o suicídio não é apenas uma ação de foro íntimo, mas que muitas vezes apresenta uma exterioridade relacionada à "composição de cenário, script, plateia, espectadores, aproximando-o mais de uma produção cultural do que de um problema de saúde" (MARQUETTI, 2012, p. 21). O trabalho da autora imprimiu uma mediação importante entre o tema do sujeito ou do indivíduo presente em uma sociedade que cada vez mais torna o suicídio como um a evento público, estimulando e promovendo a subjetivação e os territórios e espaços das relações e conflitos que colocam limite às subjetividades. De tal forma que o suicídio, interpretado pela visão da autora migra do incompreensível, da anormalidade, para uma articulação extremada de conflitos que não encontrou outra solução, senão a morte. Considere MARQUETTI (2012, p. 21):

O suicídio-espetáculo pode ser um evento que descobre uma das fissuras na sociedade contemporânea e que permite revelar um padrão cultural diverso, trazendo a morte para o meio social e elaborando-a de forma diferente, contrariando a padronização cultural de morte no ocidente.

Se a ação, o ato do suicídio parece violento e sofrível para quem está observando de "fora", imagine o quão grande e intenso é o desespero de quem escolheu tomar essa atitude. O jogo "baleia azul", baseado em 50 desafios, cujo objetivo final do jogador é acabar com a própria vida, agitou as redes sociais em 2017. Mas o que seria o jogo Baleia Azul, sua definição? Segundo o site BBC Brasil (ORSI, 2017):

"Há certa confusão sobre

a origem do nome, mas acredita-se que seja uma referência a um comportamento de certas baleias azuis, que aparecem em praias e morrem encalhadas. O nome estaria sendo usado por grupos de pressão na internet, que indicariam um "curador" ou "administrador" que encorajaria participantes a completar testes em 50 dias. As tarefas iriam de demandas simples, como assistir um filme de terror, a pedidos mais sinistros, como automutilações e suicídio. Infelizmente é comum que grupos em redes sociais atraiam adolescentes, causando danos à saúde mental desses jovens".

Ainda segundo informações da BBC Brasil, o começo de tudo, a origem desse fenômeno social e que culminou no primeiro suicídio relacionado foi em novembro de 2015, com a adolescente russa Rina Palenkova , de 16 anos. Fotos publicadas pela jovem antes do ato, a mensagem de despedida e supostas fotos do corpo viralizaram no Vkontakte, ou VK , um tipo de Facebook russo teriam gerado grande sensacionalismo. Já que o VK permite aos usuários faturem atraindo tráfego para comunidades online criadas dentro da rede social. Sendo assim, muitos usuários viram oportunidade de negócios no apelo de adolescentes por imagens e informações sobre o suicídio de Rina. Dessa forma surgiram os chamados "grupos da morte" da web russa. Quando o material original sobre a jovem e o corrido se esgotou, tais grupos começaram a produzir ações interativas baseadas em narrativas fictícias (criando um efeito dominó), incluindo a de que Rina teria integrado uma seita secreta e sido a primeira a cumprir as etapas de uma "missão" que teria culminado no suicídio. A partir daí buscas online pelos termos "baleia", "baleias azuis" aumentaram exponencialmente. Contudo, há pouca evidência de que o jogo tenha causado algum suicídio, é o que aponta o pesquisador americano Benjamin Radford segundo informa a BBC Brasil. Mas as redes sociais podem auxiliar na prevenção do suicídio? Ou tornou-se o vilão, coautor dessa prática irrefutável que alimenta incontrolavelmente a propagação do autoextermínio, suas tentativas e supervalorização de jogos como o maléfico "baleia azul"?

Ainda que até aqui este artigo tenha instigado a sensação de que as mídias sociais mais contribuam de forma negativa à cultura do suicídio, podemos destacar que existe um lado muito positivo e que pode nortear sim o combate à tentativa de suicídios ou as situações de risco. Como mencionado ao final do capitulo cinco (5), precisamos desenvolver e aprimorar constantemente programas, ferramentas e as pessoas para combatermos de forma conjunta o problema do suicídio, já que é uma questão de saúde pública. Recentemente o Facebook concebeu uma nova ferramenta em sua plataforma virtual que poderá auxiliar no combate e prevenção do suicídio, o recurso foi desenvolvido por meio de uma colaboração

entre pesquisadores do Facebook e uma organização interdisciplinar da Escola de Serviço Social da Universidade de Washington, denominada Forefront: Innovations in Suicide Prevention (http://www.intheforefront.org), no Brasil contou com a parceria do CVV (Centro de Valorização da Vida), a criação do projeto partiu da premissa de que as pessoas contemplando a ideia de suicídio tendem a emitir sinais, muitas vezes evidentes o suficiente para caracterizar na rede social a vontade de tentar o suicídio. Encontramos de tudo nas redes sociais atualmente, pois nesse "mundo" paralelo tornou-se comum compartilhar informações diversas, desde notícias interessantes (ou não), vídeos engraçados, opiniões, política, até mesmo declarações espontâneas sobre questões e sentimentos íntimos, trazendo a este mundo virtual características e peculiaridades da vida do usuário, perdendo-se muitas vezes o limiar entre o real e o virtual.

O Facebook registrou um crescimento de 17% em seu número de usuários no último ano (2016), chegando a 1,86 bilhão de pessoas conectadas. O resultado coloca o site cada vez mais perto de alcançar 2 bilhões de usuários ativos mensais (REUTERS, 2017). Diante disto, vemos que o potencial de alcance da plataforma é a maior atualmente perante as demais redes sociais. É aqui que podemos ver pessoas online 24 horas por dia, 7 dias por semana, isso traz grande responsabilidade dessa gigante das mídias sociais. E compactuando com essa responsabilidade que a ferramenta citada anteriormente foi estabelecida, podendo ser acessada em diversas plataformas, como desktop, smartphones e tablets. Mas funcionalmente o que é essa ferramenta de prevenção de suicídio do Facebook? Seu funcionamento é o seguinte: se um amigo realiza uma postagem com um conteúdo que sugere uma intenção suicida, é possível clicar na lateral direita desse post e escolher a opção "Eu não gostei dessa publicação". A partir daí se abrirá uma tela na qual se pode selecionar o motivo da desapreciação ou desagrado, no caso, a opção "Acredito que não deveria estar no Facebook". Na próxima tela que surgirá, deve-se escolher a opção "É ameaçador, violento ou suicida", e então na próxima tela, "Conteúdo suicida". Em geral as etapas serão seguidas de forma muito didática e intuitiva e nos passos finais estarão disponíveis algumas alternativas sobre o que é possível fazer a respeito. Vejamos o texto como consta no Facebook (por parte do usuário):

O que você pode fazer:

Se seu amigo estiver em perigo físico, entre em contato com uma autoridade local imediatamente.

Ofereça ajuda ou apoio

Diga a Fulano que você está aqui para lhe dar apoio.

Obter ajuda para Fulano

Peça ajuda ou discuta o assunto com alguém de sua confiança.

Peça para verificarmos

a publicação

Se você acha que devemos ser informados sobre esta publicação, gostaríamos de dar uma olhada nela o mais breve possível e oferecer suporte a Fulano. Seu nome não será divulgado.

Com a publicação denunciada, aparecerá uma imagem para a pessoa que teve comportamentos preocupantes, indicando algumas sugestões de como obter ajuda, que somente esse usuário poderá visualizar e ninguém mais, o Facebook facilita o contato com o CVV e dá dicas do que fazer para se sentir melhor. Agora vejamos quais são essas opções disponibilizadas ao usuário (por parte do Facebook):

Fulano, podemos ajudar?

Uma pessoa que viu sua publicação acha que você pode estar passando por momentos difíceis. Se quiser apoio, estamos aqui para ajudar.

Falar com um amigo

Envie uma mensagem ou ligue para alguém de sua confiança.

Entrar em contato com uma linha de ajuda

Eles podem ouvir e ajudar você a enfrentar a situação.

Receber dicas e apoio

Veja sugestões de maneiras para lidar com a situação.

Pular isto

Vá até seu Feed de Noticias do Facebook.

Sabemos que a morte ainda é um tabu presente na cultura ocidental, de forma que não é assunto comumente debatido, contudo essa ferramenta desenvolvida pelo Facebook traz beneficies muito interessantes, como a possibilidade de obtermos ajuda não somente para a pessoa que está vivendo esse momento difícil e árduo, mas também fornecer suporte a toda família e amigos desse usuário. Conseguimos evidenciar a real importância das redes sociais, no caso o Facebook em assumir a responsabilidade e a importância em manterem-se atentos às possibilidades de amparar em diversas maneiras seus usuários, no universo suicida, seja para quem sofre ou para quem pode socorrê-los de alguma forma. É sabido dos estudiosos, pesquisadores e entidades que lidam direta e indiretamente com o tema, que pessoas próximas a alguém que tenha pensamentos suicidas não sabem (normalmente) como iniciar a conversa sobre o problema com seu próximo ou ente querido, às vezes nem mesmo como se portar de maneira sutil ou aceitável, comumente adquirindo receio de piorar as coisas (mais ainda) com alguma atitude ou comentário, o que infelizmente causa uma atitude de omissão.

A nova ferramenta permite a qualquer pessoa que componha a lista de contatos do usuário do Facebook iniciar as etapas do processo de assistência, seja quem for, um colega de trabalho, um amigo, parente ou outros, desde que esteja na lista de amigos. Dessa forma este poderá (membro da lista) auxiliar de forma bem prática, indicando ajuda, atendimento profissional ou propondo apoio de outras

formas. O primeiro passo nesse processo é fundamental, é nele que se dará o suporte inicial com amigos e parentes, tendo grande peso na prevenção de suicídio. Podemos então avaliar esse novo recurso do Facebook como uma excelente oportunidade de utilizar e cultivar esse terreno fértil que são as redes sociais para algo tão importante, promovendo seu uso de forma sábia, trazendo resultados benéficos e o mais importante: salvando vidas!

Esse artigo traz consigo uma responsabilidade de informar, orientar, debater e tornar um pouco mais claro que a questão do suicídio, independente de o associarmos às redes sociais em dado momento, é possível e muito mais tangível do que se imagina identificar alguns sinais que indicam pensamentos suicidas e que podem estar ocorrendo num momento de crise da vítima, mas que mesmo sendo sutis podemos notá-los. Então veremos a seguir uma lista de sinais que indicam possíveis pensamentos suicidas, segundo consta no site do Canal de Prevenção Nacional de Suicídio nos E.U.A. (National Suicide Prevention Lifeline):

- Falar sobre querer morrer ou se matar;
- Procurar uma maneira de se matar;
- Falar sobre o estar sem esperanças ou não ter nenhuma razão para viver;
- Falar sobre sentir-se preso ou com dor insuportável;
- Falar sobre ser um fardo para os outros;
- Aumentar o uso de álcool ou drogas;
- Agir de maneira ansiosa e inquieta, comportando-se de forma imprudente;
- Dormir pouco ou muito;
- Retirar-se do convívio social ou sentir-se isolado;
- Mostrar raiva ou falar sobre busca de vingança;
- Demonstrar oscilações extremas de humor. (National Suicide Prevention Lifeline, 2017).

O PENSAMENTO COMO ALIADO INVOLUNTÁRIO DO SUICÍDIO

A palavra pensar provém da expressão latina pensare, que significa pesar, mensurar a dimensão de alguma coisa. Deste modo, podemos considerar que o pensamento (ato de pensar) é a potencialidade humana que permite aos seres moldarem o mundo, por meio de um processo de racionalização, deliberação e, por fim, transformação do seu mundo exterior e interior. Relacionando-o com o cérebro, podemos referir que o pensamento é um processo mental que apenas existe no ser humano, concebendo uma das potencialidades mais distintas que o indivíduo constrói. Analisando os conceitos e ideias propostas pelo escritor Augusto Cury , (CURY, 2015, p. 20,21) pensar é além da nossa

vontade consciente e existem três outros fenômenos no teatro da nossa mente que constrói complexas cadeias de pensamento. E ainda pensar não e uma opção do homo sapiens, mas um processo inevitável, com fundamento nessa teoria devemos considerar que uma pessoa que desenvolve pensamentos suicidas não o esta fazendo por si, mas que influências consciente ou inconsciente podem interferir em seus pensamentos.

Pensar como citado anteriormente é um processo inevitável, segundo a inteligência multifocal apontada pelo autor (CURY, 2015, p. 20), para ele a ciência tem estudado pouco essas intrigantes áreas do conhecimento, explorando muito o "mundo" exterior e pouco o "mundo" que somos. Cury admite que importantes pensadores da psicologia entraram pouco nesse universo da mente (CURY, 2015, p. 21).

Segundo Cury, a arte da contemplação do belo está morrendo. Vejamos (CURY, 2015, p. 95):

Vivemos em uma sociedade ansiosa e consumista. As crianças e os adolescentes raramente desfrutam por muito tempo seus brinquedos, roupas e objetos. As experiências deles são rápidas e fugazes. Não é a qualidade do que consomem que produz o prazer, mas a quantidade, o "fast food" emocional. Tudo é pronto. Não exige contemplação, desafio, descoberta. Poucos psiquiatras percebem, mas as sociedades modernas cometeram uma das maiores atrocidades contra os jovens. Editaram a vida rapidamente. Destruíram a arte da contemplação do belo. A consequência? Drogas, violência, depressão, suicídio, ansiedade. E o retorno não é fácil, pois contemplar o belo é uma conquista, um treinamento contínuo da sensibilidade.

O escritor ainda expõe a relação entre o fenômeno da psicoadaptação e a matemática da emoção, o primeiro é um processo inconsciente descrito na teoria da Inteligência Multifocal (CURY, 2015, p. 97) de suma importância e que está ligado às vertentes da emoção: prazer de viver, sensibilidade, criatividade, níveis de ansiedade. Diante disso, a psicoadaptação pode promover muito positivamente construção de emoções humanas, ao passo que também é responsável por um processo extremamente destrutivo e perigoso, considere (CURY, 2015, p. 97):

Sinteticamente dizendo, psicoadaptação é a incapacidade da emoção humana de sentir prazer ou dor diante da exposição de um mesmo estímulo. O que move os cientistas, escultores, pintores e escritores a fazer novas descobertas, a criar, experimentar? O fenômeno da psicoadaptação. Eles se psicoadaptam aos mesmos estímulos, aos traços, descobertas e estilos da sua época, gerando uma ansiedade vital, inconsciente e positiva que impulsiona a curiosidade, a criatividade e a procura pelo novo. O fenômeno da psicoadaptação gera uma explosão criativa.

O ser humano tem sido vítima de si mesmo, se

olharmos bem para os dados mencionados no decorrer desse artigo que indicam com precisão que o número de suicídio tem se elevado cada vez mais e tornando-se um mal evidente no século que segue (sec. XXI), por mais que a ciência pesquise e evolua na busca pela cura dos indivíduos que sofram de algum tipo de depressão, percebe-se que não temos alcançado resultados plenamente satisfatórios em relação a uma doença tão grave como a depressão. As drogas antidepressivas não têm sido eficazes quando indicadas no tratamento de um suicida, em boa parte dos casos em que uma pessoa desenvolve pensamentos suicidas, este acaba por concretizar as ações que lhe veem à mente, se não houver ajuda externa, como de profissionais qualificados no assunto abordado, por exemplo: um psicólogo ou especialista da área.

DEPRESSÃO E SUICÍDIO: VISÃO SÓCIO-FILÓSOFICA

Para a maioria dos filósofos da antiguidade o suicídio é o problema de maior magnitude, a visão filosófica sobre o tema nos infere que a vida equivale a uma bolha vazia no mar do nada. A filosofia naturalmente nos condiciona a questionar o suicídio do ponto de vista ético, mas nesse aspecto a ética (sobre o suicídio) não seria o que os homens estão fazendo, mas, sim o que deveriam estar fazendo. Ou seja, o homem pode fazê-lo (suicidar-se)? A qualquer tempo? Precisamos entender o que é vida antes... Para muitos o primeiro biólogo foi Aristóteles (2007), então vamos interpretar suas ideias a respeito do conceito de vida, considere (MARTINS, MARTINS, 2007, p. 405-426):

> Para Aristóteles, a alma está diretamente ligada à vida: Aquilo que possui alma se distingue daquilo que não possui alma pela vida. Aquilo que tem vida tem alma, e vice-versa. Mas o que é a vida? (...) O que nos permite identificar se uma coisa é viva ou não? Para procurar a natureza da vida, Aristóteles se concentrou nas funções vitais dos vários tipos de seres. Um animal superior é capaz de se mover, de sentir, de recordar-se, de alimentar-se, de respirar, de reproduzir-se... Tem, enfim, muitas características bem conhecidas. Porém, quais dessas funções são comuns a todos os seres vivos? Os antecessores de Aristóteles haviam considerado que movimento e sensação eram as características básicas da alma. Por isso, muitos consideraram que a alma era a causa dos movimentos dos seres vivos. Havia também discussões sobre se ela era material ou imaterial, mortal ou imortal. Aristóteles examinou em sua obra muitas teorias anteriores sobre a alma, e depois apresentou algumas

objeções centrais. Afirmou que nenhuma delas levava em consideração todos os tipos de alma, que devem incluir não apenas os seres humanos, mas também todos os tipos de animais e plantas (...) Já que as plantas são seres vivos e devem ter alma, não se pode associar a alma à sensação, nem ao pensamento; e como há plantas e animais imóveis, também não se pode associar a alma à locomoção.

A vida é existência, a vida compõe-se num estado de atividade incessante comum aos seres organizados. Vida é o período que decorre entre o nascimento e a morte, por extensão vida é o tempo de existência ou funcionamento de alguma coisa. Vejamos (MARTINS, MARTINS, 2007, p. 430):

Parece que o princípio encontrado nas plantas também é um tipo de alma, pois este é o único princípio que é comum tanto aos animais quanto às plantas; e ele existe isoladamente do princípio da sensação, embora não exista nada que possua o último sem possuir o primeiro.

Agora podemos discutir as variadas interpretações que o suicídio ocasiona entre os pensadores e filósofos, Sartre (2007) o aponta como errado e injusto, pois é um ato de liberdade que extingue quaisquer que fosse os atos futuros de liberdade, ele o vê como uma afirmação do Ser mediante a qual o individuo por fim nega seu Ser. Podemos dizer que segundo Sartre (2007) o suicídio é um ato irracional? Possivelmente sim, já que o ato de suicidar-se elimina definitivamente o raciocínio da pessoa, podemos considerar que não há razão verdadeira para o suicídio, não há base lógica para tal ato, o suicídio está dominado pela irracionalidade. Nesse ponto conseguimos interpretar que o suicida odiou-se, configurando um ódio próprio e irracional. Sartre (2007) entende que o próprio Eu numa tentativa de renegar-se escolhe a opção que elimina todas as alternativas.

O homem baseado no desejo de por fim a sua existência opta pelo suicídio, Segundo Santo Agostinho (2012) os homens não praticam o suicídio porque seria a coisa mais razoável a fazer, mas sim, porque é a saída mais fácil para o seu problema. Agostinho (2012) aponta que o suicídio é um fracasso da coragem, um tipo de fuga existencial.

O suicídio é comumente visto como condenado nos livros sagrados, os deuses o condenam impetuosamente, agora segundo o que está escrito na Bíblia o término da vida provocado pelo homem, sua abordagem pelo crente não deve basear-se em raciocínio, filosofias e justificativas puramente humanas, mas nas Escrituras respeitante ao vasto assunto da vida. Existem registros de casos de suicídio apontados na Bíblia, neles podemos compreender que seus protagonistas foram pessoas que deixaram de lado a "voz" do Senhor, desobedecendo a sua Palavra, vejamos alguns registros:

- O exemplo de

Saul que foi um rei fracassado, que deixou o Senhor, e foi em busca de uma médium espírita (cf. 1 Sm 28.1-19; 31.1-4; 1 Cr 10.13,14).

 O exemplo de Aitofel que foi um conselheiro de Absalão, orgulhoso, que se matou por ver que sua palavra fora suplantada por outro. (2 Sm 17.23).

 O exemplo de Zinri, um rei sem qualquer temor de Deus, que usurpou o trono por traição e matança, e que por fim se matou, quando se viu derrotado pelo exército inimigo (1 Rs 16.18,19).

 O exemplo de Judas Iscariotes que após trair Jesus, foi dominado por um profundo arrependimento, remorso e sentimento de culpa, e, ao invés de pedir perdão ao Senhor, enforcou-se.

"Vós, Senhor, tendes o poder da vida e da morte, e conduzis os fortes à porta do Hades e de lá os tirais" (Sab 16, 13; cf. Tob 13, 2)." (PAULO II, 1995, p. 55). E Nietzsche (2017), o que pensa e nos acrescenta sobre o tema? O filósofo pregava uma filosofia de amor à vida, isso fica bem exposto no conceito que criou denominado "amor fati" , contudo, Nietzsche (2017) era a favor do suicídio, se este acontecesse no momento certo. Ele abordava que quando um homem suprime a si mesmo, este faz a coisa mais digna de respeito, praticamente conquistando com essa atitude o viver, visto que o homem em questão não está suportando sua dor.

Ao final desse estudo seria sensato ponderar que o suicídio emerge uma espécie de comportamento contagioso nas pessoas? Olhando pela ótica dos meios de comunicação atuais, em especial as redes sociais, talvez seja possível essa afirmação, vide casos como os mencionados anteriormente, por exemplo, o jogo baleia azul. Segundo o Andrew Salomon (2014), em uma de suas obras, há uma conexão entre os suicídios, relacionam-se ao passo que se propagam em meio às sociedades. Vejamos então (SALOMON, 2014, p. 334):

"Suicídio gera o suicídio também em sociedade. O contágio do suicídio é incontestável. Se uma pessoa comete suicídio, um grupo de amigos ou pares com frequência o seguirá. (...) As mesmas localidades são usadas repetidamente, carregando a maldição daqueles que morreram: a ponte Golden Gate, em San Francisco, o monte Mihara, no Japão, trechos especiais de estradas de ferro, o Empire State Building."

Seria arriscado apontar que a depressão é uma das principais manifestações do sofrimento psíquico no homem contemporâneo e uma das causas que mais acometem o ser humano a tentar o suicídio? Não, é aceitável até dizermos que vivemos numa época em que a depressão tem ditado regras na vida de muitas pessoas, como se vivêssemos na "era das depressões", isso se levarmos em consideração os relatórios da OMS, que apontam a depressão como uma das principais causas de ônus entre todas as doenças (doença isquêmica cardíaca,

doenças cerebrovasculares, infarto agudo do miocárdio, pneumonia, diabetes, entre outras), ocupando entre essas o 4º lugar. A problematização gerada com a depressão é o estilo de vida ao qual o indivíduo se submete; atualmente vivemos uma constante e imensa pressão nas capacidades humanas, gerando uma espécie estresse contínuo, e sabemos que isso tudo favorece o desenvolvimento de doenças como a depressão.

Existir e adoecer são pontos que se convergem. É prudente admitir que o nosso modo de viver e a necessidade de nos desenvolvermos tecnologicamente a cada dia, mantém a relação homem/mercado cada vez mais estreita, diante disto, se observarmos esse modo de viver faremos relação com o aumento de pessoas com estresse, depressão e diversas outras síndromes. Logo, é possível refletirmos sobre o grande impacto da modernidade junto com a evolução tecnológica e mesmo das redes sociais sobre a mente humana. As sociedades de consumo buscam incessantemente preencher o tempo, o vazio com "coisas", talvez a procura de um sentido de existir por meio do ter e não do ser. Todos esses aspectos podem alimentar e contribuir significativamente para o surgimento de fatores de risco ao indivíduo que pensa, idealiza ou mesmo flerte com a ideia de suicídio.

Por ora e muito longe de desmiuçarmos a vastidão que envolve o problema do suicídio nas sociedades contemporâneas, terminamos com os posicionamentos considerados pelo Catolicismo, o Espiritismo e a visão de Platão (2012) sobre a questão; O primeiro condena veementemente o suicídio, vendo essa prática como um pecado, uma afronta às leis de Deus, dessa maneira o Catolicismo assume um posicionamento no qual é proibido ao cristão cometer suicídio, já que a lei de Deus aponta num dos dez mandamentos o seguinte: "Não matarás" (Êxodo 20.13). Uma visão semelhante tem o Espiritismo, já que condena a prática do suicídio, pois quem tem tal direito é apenas Deus, e o suicídio desobedece a Lei Divina. A doutrina espirita crê na vida após a morte e ainda prevê que o espirito suicida estará fadado a sofrer grandes tormentos, uma profunda danação após o desencarne (segundo o espiritismo é a morte do corpo carnal). E Platão (2012) indica um tipo de visão religiosa sobre o suicídio, estaríamos, segundo esse filósofo, sob a guarda dos Deuses, pertencemos a Eles, portanto não nos seria permitido dar fim a nossa vida. Em sua obra Fedon (2012), num dos diálogos travados entre Sócrates e Cebes , "(...) ninguém deve partir da vida sem ser forçado pela divindade" fica bem claro que não cabe a nós decidirmos o dia em que devemos morrer, Platão acreditava que o suicídio se constitui numa injustiça praticada contra si mesmo, pois esse ato aniquilava o único bem verdadeiramente certo que se possui, a vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ouvir que desde o nascimento, todos nós estamos fadados a um mesmo destino: a morte! É bem comum. Sim, pois, esta de fato é a única certeza que se tem. Mas essa certeza nos traz o livre arbítrio ou o direito para escolhermos o momento de morrer? E se essa decisão, a de suicidar-se, sofrer algum tipo de influência externa ou algum auxílio como o das redes sociais para assim o fazê-lo? Nesse estudo tivemos uma abordagem do autoextermínio que nos direcionou para diversas possibilidades, devemos ter mente que embora o nosso Código Penal não puna aquele que disponha da própria vida, toda e qualquer conduta que vise à destruição da vida alheia é considerada crime. O art. 122 do Código Penal deixa bem claro que não será punido o suicida, mas tão somente aquele que induziu, instigou ou auxiliou materialmente para tal fim. Então podemos compreender que os usuários das redes sociais, quando divulgam, compartilham e semeiam essa tragédia, de forma banal, sem o intuito de prevenir e educar sobre a questão do suicídio, mas sim o de propagar o sensacionalismo do suicídio, instigar o caos emocional e social nas pessoas, teremos uma prática criminosa que traz consigo um saldo muito negativo do suicídio quando relacionado às redes sociais.

Infelizmente a constante e incontrolável expansão das relações humanas por meios das redes sociais, fóruns e comunidades virtuais disponibilizam de forma muito promissora uma plataforma ideal para àqueles que subsidiam o suicídio, como o WhatsApp, Instagram, Facebook, Twitter e outros. A verdade é que a internet cultivou um "oásis de impunidade" para muitas pessoas que querem praticar ações criminosas e de pessoas que o fazem também por imprudência e negligência, atingindo outras pessoas em vulnerabilidade física e emocional, conforme foi exposto no decorrer do artigo. A rede social é um meio aonde se concretiza o crime de suicídio, aonde também se promove uma espécie de voyeurismo sobre esse problema tão grave, que é o autoextermínio.

Depararmo-nos com um carta de suicídio na timeline (linha do tempo) do seu Facebook é bastante sugestivo ou perturbador para alguém que esteja flertando com a ideia de tirar sua própria vida, abrirmos o WhatsApp e ser convidado a participar de um jogo que lhe propõe 50 desafios e ao final deles você abrirá mão de sua vida e quem sabe porá um fim aos seus maiores problemas, aquilo que lhe atormenta. Esses são apenas alguns exemplos/situações, é esse o pano de fundo que existe em muitos momentos das redes sociais em nossas vidas e devemos levar esse contexto a sério. Pararmos de pensar (ou sequer pensar) que o que

compartilhamos não ofereça mal algum a quem quer que seja, e no mínimo insensato, vimos que isso tudo é bem relativo e são inúmeras as nuances a se considerar.

Não restam dúvidas de que o suicídio é um evento tão trágico a ponto de desencadear grande comoção social nos familiares, amigos e na sociedade como um todo. Ao longo do artigo pudemos discorrer sobre o que é o suicídio, bem como a importância de desenvolver mecanismos que auxiliem a identificar os fatores de risco e como é importante a busca por qualificação desses mecanismos. O estudo sobre o tema não pode parar, o aprofundamento e o debate devem ser contumazes, porém, podemos concluir com propriedade de que um dos caminhos é a prevenção, a orientação e a atuação permanente da sociedade como vigilante dessa questão. Devemos nos aprofundar ainda mais nessa discussão sobre o suicídio, suas causas, consequências, o que a internet por meio das redes sociais tem a nos oferecer como ferramentas para sua prevenção e procurarmos atentar para o comportamento suspeito daqueles que compõem nossas relações no dia a dia e nas redes sociais, trazendo humanização às relações virtuais e contribuindo de maneira mais eficaz para a preservação do Bem maior que possuímos: a vida!

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Santo. A cidade de Deus – Parte I. Tradução: Oscar Paes Leme. Editora: Vozes de Bolso, 1ª edição, 2012.

BAGGIO, Lissandra; PALAZZO, Lílian S.; AERTS, Denise R. G. de Castro. Planejamento suicida entre adolescentes escolares: prevalência e fatores associados. Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <http://www.scielosp.org/pdf/csp/v25n1/15.pdf> Acesso em 17 de Agosto de 2017.

BAUMAN, Z. Vida para o consumo: A transformação das pessoas em consumo. Rio de Janeiro: Zahar, 1º edição, 2008.

BERTOLOTE, J. M., & FLEISCHMANN, A.. Suicide and psychiatric diagnosis: A worldwide perspective. World Psychiatry, 1, 181-185. 2002.

BERTOLOTE, J. M.; FLEISCHMANN, A.; BUTCHART, A., & BESBELLI, N.. Suicide, suicide attempts and pesticides: A major hidden public health problem. Bulletin of the World Health Organization, 84 (4), 2006.

BÍBLIA, Português. A Bíblia Sagrada: Antigo e Novo Testamento. Tradução de João Ferreira de Almeida. Edição rev. e atualizada no Brasil. Brasília: Sociedade Bíblia do Brasil, 1969.

BOTEGA, N. J. Comportamento suicida: Vamos falar sobre isso? Revista Ciência Hoje, edição 342, dezembro. 2016

BOTEGA, N. J.; WERLANG, Blanca Guevara. Comportamento Suicida. BRASIL: Editora Artmed, 2004.

CAPRA, Fritjof. Vivendo Redes. In: DUARTE, Fábio; QUANDT, Carlos; SOUZA, Queila. O Tempo Das Redes, pp. 21/23. Editora Perspectiva S/A, 2008.

Código Penal Brasileiro. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del2848compilado.htm> Acesso em 17 de Agosto de 2017.

CURY, A. J. 12 Semanas para Mudar uma Vida. Editora Planeta do Brasil, edição nº 02, 2007.

CURY, A. J. Inteligência Multifocal: Análise da Construção dos Pensamentos e da Formação de Pensadores. Brasil: Editora Cultrix, edição nº 01, 1999.

Direito penal e constituição [Recurso eletrônico on-line] organização CONPEDI/UFMG/FUMEC/Dom Helder Câmara; coordenadores: Bartira Macedo Miranda Santos, Luiz Gustavo Gonçalves Ribeiro, Matheus Felipe De Castro – Florianópolis: CONPEDI, 2015.

DUARTE, FÁBIO E FREI, KLAUS. Redes Urbanas. In: DUARTE, Fábio; QUANDT, Carlos; SOUZA, Queila. O Tempo Das Redes. Editora Perspectiva S/A, 2008.

DURKHEIM, E. O Suicídio: Estudo de sociologia. Tradução Mônica Stabel. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2000.

FENSTERSEIFER L, WERLANG B. G. Estudo de fidedignidade e validade da Escala de Avaliação de Dor Psicológica. Psico-USF, v. 10, n. 1, p. 21-29, jan./jun. 2005. Link Scielo. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-82712005000100004&script=sci_arttext>. Acesso em 17 de Agosto de 2017.

FERREIRA, A. B. de Holanda. Dicionário Aurélio. Editora Positivo, edição nº 5, 2014.

GOTSENS, M.; MARÍ-DELL'OLMO, M.; RODRÍGUEZ-SANZ, M.; MARTOS, D.; ESPELT, A.; PÉREZ, G.; BORRELL, C.. Validation of

the underlying cause of death in medicolegal deaths. Revista Espanhola de Salud Publica, 85 (2), 2011.

LATOUCHE, S.. Pequeno tratado do decrescimento sereno. Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2009.

MARTINS, Roberto de Andrade & MARTINS Lilian Al-Chueyr Pereira. Uma leitura biológica do De anima de Aristóteles. [A biological reading of Aristotle's De anima] p. 405-426, in: MARTINS, Lilian Al-Chueyr Pereira; PRESTES, Maria Elice Brzezinski; STEFANO, Waldir; MARTINS, Roberto de Andrade (eds.). Filosofia e História da Biologia 2. São Paulo: Fundo Mackenzie de Pesquisa (MackPesquisa), 2007.

MENEGHEL, S.N.; VICTORA, C.G.; FARIA, N.M.X.; CARVALHO, L.A.; FALK, J.W. 2004. Características epidemiológicas do suicídio no Rio Grande do Sul. Revista de Saúde Pública, 38 (6), 2004.

National Suicide Prevention Lifeline. We Can All Prevent Suicide. Know the Warning Signs. Link Suicide Prevention Lifeline. Disponível em: <https://suicidepreventionlifeline.org/how-we-can-all-prevent-suicide/> Acesso em 17 de Agosto de 2017.

NIETZSCHE, Friedrich. Crepúsculo dos Ídolos. Tradução: Paulo Cesar de Souza. Editora: Companhia De Bolso, 1ª edição, 2017.

ORGANIZAÇAO MUNDIAL DE SAÚDE. DEPARTAMENTO DE SAÚDE MENTAL. TRANSTORNOS MENTAIS E COMPORTAMENTAIS. Parte do SUPRE (Suicide Prevention Program), a iniciativa mundial da OMS para a prevenção do suicídio. Genebra, 2000. Link World Health Organization. Disponível em: <http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/67604/7/WHO_MNH_MBD_00.2_por.pdf>. Acesso em 17 de Agosto de 2017.

ORSI, Carlos. Jogo da Baleia Azul: Até que ponto devemos nos preocupar? 29 de Abril 2017. Link BBC Brasil. Disponível em: <http://www.bbc.com/portuguese/internacional-39753889>. Acesso em 17 de Agosto de 2017.

PAULO II, João. A Santa Sé. Carta Encíclica Evangelium Vitae Do Sumo Pontífice. Link VATICAN. Disponível em: <http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/pt/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_25031995_evangelium-vitae.html> Acesso em 17 de Agosto de 2017.

PLATÃO. Fedon. Tradução: Edson Bini. Editora Edipro, 1ª edição, 2012.

PRITCHARD, C.; & HEAN, S.. Suicide and undetermined deaths among youths and young adults in Latin America. Comparison with the 10 major developed countries - A source of hidden suicides? Crisis, 29 (3), 2008.

REUTERS, Agências. Facebook está perto de alcançar 2 bilhões de usuários no mundo. Link Estadão. Disponível em: <http://link.estadao.com.br/noticias/empresas,facebook-esta-perto-de-alcancar-2-bilhoes-de-usuarios-no-mundo,70001649767>. Acesso em 17 de Agosto de 2017.

SARTRE, Jean-Paul. O ser e o nada: Ensaio de Ontologia Fenomenológica. Tradução e Notas: Paulo Perdigão. Petrópolis: Editora Vozes, 15ª edição, 2007.

https://grist.files.wordpress.com/2017/02/teacher-classroom.jpg?w=1200&h=675&crop=1

PROJETOS DIDÁTICOS

RONALDO DE ANDRADE ZOCHER

Graduação em Matemática pela Universidade de Santo Amaro - UNISA (2003); Graduado em Pedagogia pela UNINOVE (2013); Especialista em "As Novas Tecnologias no Ensino da Matemática" pela Universidade Federal Fluminense – UFF (2015); Especialista em Gestão Educacional pela Faculdade FAMOSP (2016); Professor de Ensino Fundamental II e Médio - Matemática - na EMEF Profº Florestan Fernandes, Professor de Educação Básica II – Matemática - na EE Condomínio Vargem Grande II.

A sociedade mudou e com ela a escola também foi obrigada se renovar. A aprendizagem significativa é a concepção que representa o momento histórico e social atual, isto é, vivemos em uma sociedade que almeja um saber contextualizado, o desenvolvimento de habilidades e práticas democráticas de gestão de sala de aula. Os projetos didáticos proporcionam situações contextualizadas de aprendizagem, e vão de encontro com as novas necessidades sociais, uma vez que, valoriza os saberes dos alunos e mobilizando suas potencialidades para solução de problemas encontrados na instituição escolar. Por esses motivos, será apresentado um breve histórico sobre o assunto com algumas citações de estudiosos que corroboraram para a prática dos projetos na escola.

Palavras-chave: Planejamento; Projeto; Aprendizagem Significativa

INTRODUÇÃO

É comum que trabalhos de conclusão de curso apresentados na esfera educacional (sejam eles monografias ou artigos) iniciem seus argumentos a partir da definição histórica ou a origem da palavra abordada no tema. Acreditamos que tal metodologia está intrinsicamente ligada a forma como o professor cotidianamente apresenta conteúdos aos estudantes, no espaço escolar.

A conceituação e a definição de temas são importantes para apreensão de um determinado conteúdo, mas será que devemos sempre começar a abordagem de um determinado assunto sob a ótica da definição? Existem outras formas de iniciarmos a abordagem dos temas junto aos estudantes?

Apenas com o intuito de incitar a discussão e não desmerecer a importância da conceituação, início este trabalho por um prisma de uma problemática: Como abordar conteúdos em sala, sem partir da definição e da conceituação de temas, palavras ou conteúdos?

Para compreendermos a metodologia que inicia o trabalho educativo pela conceituação, devemos nos reportarmos primeiramente a educação tradicional.

Na perspectiva tradicional, o estudante é passivo, isto é, está habituado a educação "enciclopédica", na qual o professor transmite o conhecimento e o aluno o recebe; quando existe uma ruptura nessa ordem, o próprio aprendente questiona a postura do professor, pois tem dificuldades de levantar hipóteses e, desconsidera os próprios conceitos sobre o objeto a ser estudado, alegando que o professor não quer explicar.

Em meio a tais questões, o presente trabalho irá apresentar reflexões sobre as vantagens de utilizarmos projetos didáticos como um instrumento que viabiliza situações significativas de aprendizagem, pois estes se caracterizam como uma modalidade organizativa coerente com as novas demandas educacionais.

Sabe-se que os projetos instigam o interesse dos estudantes, pois eles (estudantes) se sentem valorizados em relação ao seu conhecimento; a aprendizagem passa a ter um sentido real; as atividades deixam de serem tarefas meramente burocráticas e passam a compor um contexto desafiador.

Todavia, os projetos devem ser compostos de atividades planejadas, a fim de contemplar as necessidades específicas de cada aprendente, e desta forma, garantir a aprendizagem de todos.

PROJETOS NA ESCOLA

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, nº 9.394), no Art. 14, parágrafo I refere-se a projeto, como um instrumento que viabiliza a gestão democrática, sendo assim a escola deve garantir "a participação da comunidade escolar na elaboração do projeto pedagógico".

Percebe-se que legalmente os projetos devem existir no sistema educacional, e que a elaboração dos mesmos deve ser feitas de maneira coletiva, respeitando as individualidades de cada unidade escolar, uma vez que contribui com a prática da gestão democrática.

O projeto a que se reporta a LDBEN vai além da concepção de projeto proposto neste trabalho. O projeto a que nos referimos, está vinculado a prática de sala de aula, aquele desenvolvido mediante a interação professor/aluno, e não necessariamente um projeto que envolva toda a escola, não que o professor não possa desenvolver esse trabalho, mas, o que estamos nos propondo a analisar, são as vantagens do desenvolvimento de projetos que estejam diretamente ligados a prática do próprio estudante, ou seja, projetos em que os aprendentes sejam protagonistas durante o seu processo de aprendizagem

Nilbo Ribeiro Nogueira, na apresentação do seu livro "Pedagogia de projetos", inicia seu trabalho com a seguinte preocupação:

Os projetos temáticos parecem estar em "moda" no ambiente escolar. Praticamente todas as escolas estão, ou dizem estar trabalhando com "projetos".

Esse modismo que acaba sendo preocupante, pois de certa forma os projetos são implantados, dentro do ambiente escolar, sem nenhum critério, conceituação e previa preparação (capacitação) do profissional de educação que deveria ser o mediador desta dinâmica. (NOGUEIRA, 2001, p.9).

Partindo do pressuposto apresentado por Nogueira, que provoca o leitor, dizendo, que praticamente todas as escolas praticam, ou dizem estar trabalhando com projetos, é que essa discussão prosseguirá.

Fernando Hernandez, outro estudioso que apresenta um trabalho significativo para quem se debruça no estudo do tema, apresenta em seu livro "Transgressão e mudança na educação – Os projetos de trabalho", importantes reflexões que corroboram expressivamente com a necessidade de situarmos as concepções e as práticas de projetos na escola; desta forma, ampliamos a nossa visão no que se refere a aprendizagem sob a perspectiva desta modalidade de trabalho.

Antes de colocarmos em discussão os preceitos de Hernandes, é de extrema importância enfatizarmos que os projetos não são a

única forma de proporcionar situações de aprendizagens significativas. As aprendizagens que realmente fazem sentido para os estudantes são aquelas que ampliam e se constroem paulativamente com as próprias experiências de vida.

Aprender não é somente simular situações irreais, como treinar repetidamente uma conta, para resolver um problema de cálculo matemático, ou ler para responder as questões da prova. Pode parecer redundante, mas aprender é também resolver um problema utilizando-se de cálculo matemáticos, é realizar uma prova e perceber que é necessário ler para conseguir entender o que está sendo pedido.

No cotidiano das salas de aulas, nas mais diferentes situações, o estudante mal inicia uma leitura e já pergunta se haverá questões para responder, como se essa ação fosse, a única função da leitura, ler para responder questões. Tal postura é resultado de quase cinco séculos de práticas pedagógicas que permeiam o ensino e a aprendizagem no Brasil.

MARCO HISTÓRICO: PRÁTICA DE PROJETOS

Para elucidarmos a influência pedagógica citada anteriormente e refletirmos sobre a prática de projetos, iremos apresentar um recorte das concepções pedagógicas, sob a ótica de Dermeval Saviani, que divide tais ideias em quatro períodos, sendo os dois últimos deles, mais próximos das atuais referências pedagógicas; todavia, não devemos desconsiderar que ainda validamos práticas arcaicas no que refere à educação.

- Primeiro período (1549-1759): vertente religiosa da Pedagogia Tradicional; monopólio da educação por parte dos jesuítas;
- Segundo período (1759-1932): continuidade da pedagogia tradicional; existência de duas vertentes, religiosa e leiga, expulsão dos jesuítas; ideias republicanas de educação (positivismo);
- Terceiro período (1932-1969): a Pedagogia Tradicional convive com a Pedagogia Nova e depois cede lugar a ela; no final da década de 60, a Pedagogia Tecnicista começa a articular-se.
- Quarto período (1969-2001): configura-se a denominada concepção construtivista; também são examinadas as contribuições de Paulo Freire. SAVIANI menciona trabalhos mais recentes e as lutas contra a invasão neoliberal, na defesa da educação pública.

Hernández (1998) faz outro recorte da educação, pois traz a sua discussão para segunda década do século XX; sua abordagem se atém a inserção dos projetos e seus significados na história da

escolaridade:

A Escola e as práticas educativas fazem parte de um sistema de concepções e valores culturais que faz com que determinadas propostas tenham êxito quando "se conectam" com algumas das necessidades sociais educativas. Os projetos podem ser considerados como uma prática educativa que teve reconhecimento em diferentes períodos deste século (...). De maneira especial, aquela em que afirma que o pensamento tem uma origem numa situação problemática que se deve resolver mediante uma série de atos voluntários. Essa ideia de solucionar um problema pode servir de fio condutor entre as diferentes concepções sobre projetos. (HERNÁNDEZ, 1998, p.67).

O mesmo afirma que existe várias interpretações para a prática de projetos, e que este recebe inúmeras denominações que utilizam de maneira indistinta, mas que respondem a visões com importantes variações de contexto e de conteúdo.

Na década de 20 do século passado, surgem propostas que incitam a ruptura entre a concepção de educação passiva, a qual daria lugar a uma concepção conhecida como ativa; os projetos, permeados por essa óptica, proporcionariam a contextualização do conhecimento, isto é, "O que se pretende é que o aluno não sinta diferença entre a vida exterior e a vida escolar". (HERNÁNDEZ, 1998, p.67).

Nesse momento emerge críticas a visão fragmentada de ensino, que para muitos estudiosos, limitam as potencialidades de aprendizagem dos indivíduos dentro do espaço escolar; compartimentam o saber; e distanciam os estudantes de práticas que os aproximem da realidade vivida.

Mas logo as contestações no que se refere a prática de projetos veem à tona. As manifestações contrárias se basearam nos seguintes argumentos:

- Os projetos dificultam a abordagem de conteúdo;
- Perde-se o rigor lógico das matérias disciplinares;
- A mistura caótica entre as disciplinas é vista com desconfiança;
- Passa a existir uma influência negativa na organização da escola;

Desta forma a prática de projetos perdeu credibilidade e por mais de trinta anos ficou adormecida. Esse período coincidiu com a ascendência da racionalidade tecnológica e somente na década de 70, a sociedade passou a exigir formas alternativas de educação. O trabalho com os temas e palavras-chave é inserido no contexto educacional, ainda assim, apresentam características anteriormente reconhecidas como projeto.

O resgate da proposta que atualmente é intitulada projetos didáticos, passa a ser vista como uma modalidade pertinente para a viabilização significativa de aprendizagem, todavia, se restringem a

apenas a algumas áreas do conhecimento.

Em seu início, o currículo por temas se referia às áreas de história, geografia e ciências sociais e ocupava entre três a 10 horas semanais. Essa impressão permanece na cultura escolar de muitos docentes e se manifesta quando propõem que os projetos de trabalho só servem para ensinar temas relacionados com a área de Conhecimento do Meio Social e Natural. (HERNÁNDEZ, 1998, p.67).

Os anos de 1990 apontam para uma nova forma de compreender o processo de ensino e aprendizagem, a filosofia construtivista passa a ser difundida; as mudanças de concepções vão gradativamente organizando um novo contexto educacional e, os projetos voltam a ser objeto de interesse.

O QUE É PROJETO ?

Até o momento não formalizamos a conceituação do objeto estudado, mas acreditamos que seja possível inferirmos sobre o seu significado.

A fim de elucidarmos uma importante etapa do projeto, iniciamos a explanação deste estudo com alguns questionamentos (será que devemos sempre começar a abordagem de um determinado assunto sob a óptica da definição? Existem outras formas de iniciarmos a abordagem dos temas junto aos estudantes?). Se tais questionamentos fossem feitos em um projeto real, seriam talvez, classificados como uma etapa conhecida por situação problema. Pretendemos a seguir, apresentar os procedimentos necessários para elaboração de um projeto.

Quando temos a intenção de realizar algo, costumamos falar que temos um projeto; arquitetos, engenheiros entre outros profissionais, costumam desenvolver projetos como instrumento para realização de suas atividades. Os inúmeros sentidos que podem ser atribuídos a palavra projeto permeiam os significados a seguir:

- Projeto como um tipo de organização temporária, que objetiva realizar uma atividade finita;
- Projeto como atividade organizada com o objetivo de resolver um problema;

Na esfera educacional, os projetos desenvolvidos junto aos estudantes sob a mediação de um educador é denominado Projeto Didático, isto é, um tipo de organização e planejamento do tempo e dos conteúdos que envolve uma situação- problema.

O projeto é, sobretudo, uma reforma de ordem metodológica que não se impõe ao professor nem a escola, mas, sim, ao contrário, quando o professor deduz a maneira de conseguir a instrução de

seus alunos, é uma questão dada, inventa livremente um projeto (HERNÁNDEZ apud SAINZ, 1998, p. 68).

Podemos definir projetos como uma atividade intencional permeada por um objetivo ou mais, que dá sentido as várias atividades em que estudantes são corresponsáveis por seu desenvolvimento.

As atividades apresentam uma característica de autenticidade, pois o problema a resolver é relevante e tem o caráter real para os alunos, não se tratando de mera reprodução de conteúdos prontos. Assim, os projetos envolvem uma complexidade e resolução de problemas e o objetivo central constitui um problema ou uma fonte geradora de problemas que exige uma ou mais atividades para sua resolução.

Dewey (1979, p.157) apresenta cinco princípios para a elaboração de um projeto:

1º Passo: o reconhecimento do problema ou uma necessidade sentida. O primeiro estágio ou passo do ato de pensar ocorre quando é feita a tomada de consciência de uma dificuldade ou problema.

2º Passo: definição e classificação do problema ou análise da dificuldade. O segundo estágio está relacionado quando são feitos o exame e análise da situação e dos seus vários elementos para definir o fator de maior importância e saber delimitar o problema.

3º Passo: formação de hipótese ou alternativas de solução de problemas. O terceiro estágio é quando se constrói várias sugestões para as possíveis soluções do problema.

4º Passo: escolha do plano de ação ou a experimentação. O quarto estágio são as consequências de cada solução sugerida e quando são desenvolvidas as soluções mais adequadas e submetidas à ação.

5º Passo: a ação das hipóteses. O quinto estágio é a prova final para a solução proposta e esta solução pode ser a correta ou não. Em que deve ser verificada de maneira científica caso a solução não seja a correta, busca nas outras hipóteses soluções para o problema.

Os projetos apresentam elementos que servem de marco para orientar desenvolvimento de suas etapas, contudo essas etapas se tratam de um itinerário a ser construído em cada contexto sem cair na formulação de etapas engessadas que obrigatoriamente deverão ser seguidas, porém algumas ações são fundamentais. Seguem abaixo a síntese da de um roteiro publicado na edição Nº241, da Revista Nova Escola, o qual apresenta os itens presentes nos projeto na atualidade:

1.Tema: delimitar e conhecer bem o assunto que será estudado e pesquisá-lo previamente.

2.Objetivos: escolher uma meta de aprendizagem principal e outras secundárias que atendam às necessidades de aprendizagem

3.Conteúdos:

ter clareza do que as crianças conhecem e desconhecem sobre o tema e o conteúdo do trabalho.

4.Tempo estimado: construir um cronograma com prazos para cada atividade, delimitando a duração total do trabalho.

5.Material necessário: selecionar previamente os recursos e materiais que serão usados, como sites e livros de consulta.

6.Apresentação da proposta: deixar claro para a sala os objetivos sociais do trabalho e quais os próximos passos.

7.Planejamento das etapas: relacionar uma etapa à outra, em uma complexidade crescente.

8.Encaminhamentos: antecipar quais serão as perguntas que você fará para encaminhar a atividade.

9.Agrupamentos: prever quais momentos serão em grupo, em duplas e individuais.

10.Versões provisórias: revisar o que a garotada fez e pedir novas versões do trabalho.

11. Produto final: escolher um produto final forte para dar visibilidade aos processos de aprendizagem e aos conteúdos aprendidos.

12. Avaliação: prever os critérios de avaliação e registrar a participação de cada um ao longo do trabalho.

A escolha do melhor roteiro que sugestivamente deve compor um projeto, não foi feita no ermo, muitos manuais apresentam o roteiro e/ou sugerem o desenvolvimento de projetos, mas foi necessário fazermos uma escolha; levamos em consideração o alcance que a publicação citada tem em relação aos professores, isto é, a Revista Nova Escola, publicada pela Editora Abril, e distribuída gratuitamente em alguns municípios do país, é referência de práticas pedagógicas que perpassam inúmeras salas de aula. Em suma, consideramos esse roteiro, o modelo mais utilizado pelos docentes que se dispõem a desenvolver projetos junto aos seus estudantes.

Para compor a discussão, Nogueira (2001) questiona a forma de tratamento dada aos conteúdos, desmembra-os em três seguimentos distintos: conteúdos conceituais, conteúdos procedimentais e conteúdos atitudinais.

Segundo o autor os conteúdos conceituais estão vinculados aos conhecimentos transmitidos do professor para o aluno, os conteúdos procedimentais representam o saber fazer e os conteúdos atitudinais estão intrinsicamente associado aos valores desenvolvidos ao longo do processo de aprendizagem do estudante. Desta forma, Nilbo Nogueira sugere que os projetos sejam capazes de articular os três conteúdos, uma vez que os professores tendem a enfatizar as abordagens conceituais, tendência que para ele, limita as possibilidades de aprendizagem dos aprendentes.

É claro que os conteúdos são importantes, mas da maneira que normalmente são trabalhados (forma conceitual),

descontextualizadas do meio em que o aluno vive, sem gerar significações e atuações (forma procedimental) de nada servirão para o aluno, que não se mobilizará com a (pseudo) aprendizagem e não enxergará o motivo e a sua utilização, não gerando nenhum "eco" (forma atitudinal) destes conteúdos. (NOGUEIRA, 2001, p.12).

A interdisciplinaridade é outra abordagem que está ligada aos projetos didáticos. Nem sempre é possível relacionar as propostas de um projeto com as diferentes áreas, caso isso seja feito sem o estabelecimento de objetivos claros e etapas delimitadas, as áreas de conhecimento tendem a ser negligenciadas e nenhuma delas efetivamente trabalhadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Existem inúmeras vantagens em utilizar projetos didáticos como modalidades organizativas de aprendizagem, pois são centrados na realização de situações- problemas, desta forma os estudantes tendem a se interessar, uma vez que a aprendizagem passa a ter um sentido.

Os projetos didáticos viabilizam discussões que permitem a compreensão da realidade, e instrumentalizam os aprendentes para que possam fazer intervenções no espaço vivido.

A aprendizagem passa a ser contínua no processo de desenvolvimento do projeto, pois o estudante precisa articular os conhecimentos necessários para a resolução de problemas e consequentemente a compreensão da realidade.

O projeto extravasa a abordagem dos conteúdos. Procedimentos e atitudes também são conceitos desenvolvidos e articulados ao longo do processo de aprendizagem; conviver, negociar, respeitar, selecionar, pesquisar etc. são práticas exercitadas e estimuladas. Exige-se no desenvolvimento de projetos, atitudes de responsabilidade, cooperação e autonomia, práticas intrínsecas as novas demandas sociais.

O professor intervém no processo de aprendizagem dos alunos, criando situações problematizadoras, introduzindo novas informações, dando condições para que eles avancem em seus esquemas de compreensão da realidade.

Assim, os projetos didáticos materializam no espaço escolar um de vir, que sugere como princípio "Os quatro pilares da Educação": Aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser.

(...) são conceitos fundamentais da educação baseado no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenado

por Jacques Delors, Político francês, que foi presidente da Comissão Europeia entre 1985 e 1995. Editado na forma de livro com o mesmo título, o relatório traz a discussão dos "quatro pilares" em todo o quarto capítulo, da página 89-102. (UNESCO, 1999).

Para muitos educadores o desenvolvimento de projetos didáticos, ainda é um desafio, pois desestabiliza práticas antigas de ensino; o professor deixa de ser o detentor e o transmissor do saber e passa a ser visto como um parceiro mais experiente nas diferentes situações de aquisição do conhecimento.

O erro passa a ser visto como um elemento a mais no processo, deixando de ser encarado como sinônimo de fracasso, como acontecia no passado.

Ainda hoje encontramos professores que exerçam a prática de projetos, alegando que os mesmos dificultam a delimitação dos conteúdos, todavia, em pleno século XXI, é inexorável admitir que práticas fragmentadas e compartimentadas de conhecimento se sobreponham a contextualização da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

DEWEY, John. Como pensamos. 4ª edição. Coleção atualidades pedagógicas volume 2, Rio de Janeiro, Editora Nacional, 1979

HERNÁNDEZ, Fernando. Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. Pedagogia dos projetos: uma jornada interdisciplinar rumo desenvolvimento das múltiplas inteligências. São Paulo: Érica, 2001.

Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors. O Relatório está publicado em forma de livro no Brasil, com o título Educação: Um Tesouro a Descobrir UNESCO, MEC, Cortez Editora, São Paulo, 1999.

SAVIANI, Demerval. História das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2007.

http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/images/Diversas/MT_IMAT/Imagem_031.jpg

HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA: A IMPORTÂNCIA DA SUA VALORIZAÇÃO NO CURRÍCULO

BEATRIZ PEREIRA DA SILVA

Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I da Prefeitura de São Paulo na EMEI Professora Norimar Teixeira.

Este artigo procura contribuir com a reflexão sobre a importância do estudo e valorização das culturas das sociedades indígenas na educação brasileira, partindo de uma breve análise da importância deste povo na formação da nação brasileira. A metodologia que subsidiou o estudo foi a pesquisa bibliográfica. Não há intenção de apresentar fórmulas prontas para se abordar o tema e sim levar a discussão e reflexão da práxis escolar e da obrigatoriedade deste estudo, após legislação específica. Em suma é importante que sociedade, escola, educadores e movimentos sociais estejam atentos a esta questão, para que assim a história e a cultura do povo indígena não se percam com o tempo.

Palavras-chave: Indígena; Cultura; Currículo; Escola.

INTRODUÇÃO

Numa breve analise do cotidiano escolar nota-se que pouco se falava da cultura e história da sociedade indígena, havia uma abordagem nas aulas de história, quando era mencionado "O descobrimento do Brasil", como se os que estavam nas terras que atualmente são denominadas Brasil, tivessem sua história iniciada após a chegada dos Europeus. Ainda neste momento nostálgico pode-se remeter a memória escolar para as comemorações do dia do Índio, 22 de Abril.

Este contexto corroborou para a formação do censo comum partindo do conceito que os indígenas são seres selvagens e sem cultura. E esta visão errônea e preconceituosa é uma das prerrogativas que justificam esta pesquisa, juntamente com as inquietações: qual o papel da escola e educadores diante a necessidade de se reparar este déficit com que a cultura e história dos povos indígenas são abordadas nas escolas, com a Lei no 11.645, de 10 Março de 2008 a inclusão no currículo de fato ocorre nas escolas?

A metodologia deste estudo foi orientação pela pesquisa bibliográfica, procurando fundamentação para subsidiar a reflexão sobre o tema.

OS ÍNDIOS NO BRASIL

No processo histórico brasileiro os índios estão presentes, é inegável este fato. Desde o período de colonização menciona-se os povos indígenas, porém este povo que tanto contribuiu para a formação desta nação, sempre foi visto de maneira negativa.

De acordo com Villas Boas:

"Na maior parte das vezes, o índio foi visto como empecilho ao desenvolvimento do país, sem que nos déssemos conta de que eles nos cederam um continente para que tornássemos uma nação." (2005, p.158).

Quando os portugueses chegaram ao Brasil os índios foram vistos como selvagens e sem alma, também acreditavam que era um povo que precisavam tornar civilizados, ignorando sua identidade e cultura. Nota-se ainda o descaso com este povo, quando a chegada dos europeus é denominada "descoberta", como que se os nativos desta terra não existissem antes de sua chegada.

Para Neves:

"É uma verdade estabelecida para a maioria dos brasileiros que a história do país foi inaugurada em 22 de abril de 1500. O que aconteceu antes disso, domínio da "pré-história", seria um pouco vago e na verdade irrelevante para o posterior desenvolvimento do Brasil, merecendo poucas páginas nos livros didáticos. Ao contrário dos países da América

Espanhola onde "conquista" é o termo utilizado para designar a ocupação europeia, tal processo é no Brasil conhecido como "descobrimento", o que revela, o preconceito e desconhecimento sobre as populações indígenas no Brasil e sua história." (2004, p.171)

O povo nativo ainda sofreu com as doenças trazidas pelos europeus, fator que contribuiu para a diminuição da sua população, muitos também foram dizimados neste processo de colonização.

Atualmente a população indígena encontra-se espalhada pelo território brasileiro.

LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008

No ano de 2008 houve uma grande mudança na Lei 9394, Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, de acordo com a nova redação dada pela lei número 11.645, de 10 de Março de 2008:

Art. 1o O art. 26-A da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1o O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2o Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras." (Brasil, 2008

Estas mudanças são ações de afirmação do povo indígena, valorização de sua cultura e também visa vencer preconceitos, são importantes, pois as escolas tem obrigatoriedade de incluir no currículo a cultura, a história, saberes e organização do povo indígena.

Sobre a cultura e história indígena Munduruku menciona:

"A falta de compreensão e de aceitação da diferença fez com que os últimos 500 anos de história brasileira se tornassem um inferno para os povos nativos do Brasil. Quero dar uma oportunidade para as pessoas compreenderem melhor e se tornarem amigas destes povos, percebendo como é importante o Brasil saber conviver com eles. É por isso que escrevo: tenho esperança. Sei que vocês saberão entender a riqueza

das diversas manifestações culturais de diferentes povos indígenas sem achar que essa riqueza precise ser destruída ou possuída. Cultura é para ser partilhada. (2000, P. 7)

Com a Lei 11. 645 não foi criada uma disciplina específica e sim propõe que a temática seja abordada no currículo como uma ação que mude o modo como a temática indígena é abordada nas escolas. Preconiza-se um estudo que desconstrua barreiras e falsas verdades que foram criadas sobre os índios ao longo da história, esta desconstrução parte da ideia de que a temática indígena deva ser abordada por todas as disciplinas e diversos contextos, com ênfase nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira.

A TEMÁTICA INDÍGENA NA PRÁTICA ESCOLAR

Cumprindo a obrigatoriedade de se trabalhar a questão indígena muitos educadores e escolas enfrentam dificuldades com abordagem do tema, como por exemplo, como fazer o tema ser abordado por todas as disciplinas, qual a qualidade desta abordagem, como fugir da prática apenas em datas comemorativas e também como trabalhar desde a educação infantil.

É importante pensar nesta prática como um movimento abrangente e que tenha intenção desconstruir falsos conceitos, fazendo assim com que alunos possam refletir sobre o tema. Para Macedo:

> "Pensando em sugerir algumas estratégias, gostaríamos de destacar que elas têm, como objetivo principal, o encaminhar o aluno para a descoberta e a reflexão através de sua capacidade de pensar. Parece-nos importante explorar a via que parte da experiência, dos conhecimentos, dos conceitos e preconceitos que os alunos trazem consigo. Ao serem levados a expor suas ideias, eles organizam e expressam o que têm absorvido através de filmes, fotos, conversas, leituras, etc. Muitas vezes, não se debruçam sobre determinado assunto, não refletiram sobre ele e não tem clareza dos porquês de seus próprios pontos de vista." (2004, p. 527)

Em algumas escolas a abordagem do tema está restrita a uma data específica, por exemplo, abordam a questão indígena apenas no dia do índio em 19 de abril, ficando desta maneira um trabalho pedagógico estanque, como se o assunto não fosse tão importante que merecesse ser inserido no currículo e planejamento. Vale lembrar que é importante desmistificar o caráter ideológico que circunda a comunidade indígena, bem como a falsa ideia de que são pessoas selvagens, tratar o tema de maneira engessada

apenas reforça este conceito equivocado.

Com as crianças pequenas cabe destacar que seria interessante oferecer matérias e atividades que mostrem a cultura indígena, como histórias, contos, utensílios da cultura indígena, imagens, vídeos, pinturas, etc.

Outra estratégia coerente com a proposta da Lei 11645/08 é a oferta aos educadores de formação continuada dirigida ao tema, bem como ações específicas fomentando a reflexão e analise da práxis escolar e da aplicabilidade do assunto no cotidiano escolar.

A dificuldade do tema, principalmente para alguns níveis da educação, é inegável, mas a pesquisa, estudo, reflexão e aplicabilidade corroboram para a abordagem efetiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que é indiscutível a importância da aplicabilidade do estudo sobre a cultura das sociedades e povos indígenas, tendo em vista que fazem parte da formação do povo brasileiro e sua história faz parte da história desta nação, também é indiscutível a dificuldade de se abordar o tema, por diversos motivos.

Muitas vezes o senso comum está enraizado no imaginário dos estudantes, outras vezes os recursos apresentados reforçam este pensamento.

Portanto a necessidade de a criação de uma lei especifica foi relevante para que este estudo torna-se obrigatório, acima de tudo cabe à escola, educadores, sociedade, que analisem e reflitam se o tema está realmente abordado e com qual qualidade, inserido no currículo e planejamento escolar ou estanque e desassociado da realidade dos estudantes.

REFERÊNCIAS

DEWEY, John. Como pensamos. 4ª edição. Coleção atualidades pedagógicas volume 2, Rio de Janeiro, Editora Nacional, 1979

HERNÁNDEZ, Fernando. Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. Pedagogia dos projetos: uma jornada interdisciplinar rumo desenvolvimento das múltiplas inteligências. São Paulo: Érica, 2001.

Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors. O Relatório está publicado em forma de livro no Brasil, com o título Educação: Um Tesouro a Descobrir UNESCO, MEC, Cortez Editora, São Paulo, 1999.

SAVIANI, Demerval. História das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2007.

https://www.ucs.br/site/tourvirtual/galeria/fotos/39825062212f50d87.jpg

A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA

MARIA AVANIAN

Professor de. Ensino Fundamental II na Rede Municipal de Ensino de São Paulo.
Graduação : Licenciatura em Letras
Especialização Lato Sensu em Educação Infantil

O presente artigo tem por objetivo enfatizar a importância da contação de histórias como instrumento de aprendizagem. A arte de contar histórias é muito antiga, de antes de Cristo. Hoje, a contação de histórias está em transformação devido à tecnologia e acesso a livros e a Internet. O lúdico começa com a família e é importantíssima para as crianças, pois aprendem brincando e descobrem o mundo com brincadeiras, jogos, música e histórias. Na Educação Infantil, as histórias desenvolvem a imaginação, curiosidade e criticidade, levando a criança a pensar. Os educadores devem fazer isso de forma planejada, portanto utilizar as diversas estratégias para contar histórias enriquece a aprendizagem, bem como estimula o desenvolvimento cognitivo dos alunos. Desta forma é de grande importância que o professor esteja preparado, escolha a hora certa e a história ideal.

Palavras-chave: Lúdico; Contação de História; Educação; Educador.

INTRODUÇÃO

A arte de contar histórias sempre teve uma função básica de passar o conhecimento de geração para geração.

É da natureza do ser humano contar histórias e estamos o tempo todo contando-as: no ônibus na voltada escola, no trabalho, quando nos reunimos em casa e etc.

A história infantil é uma ferramenta que não deve ser excluída do cotidiano das crianças, pois ela contribui para o seu desenvolvimento. Por meio das histórias as crianças ampliam e enriquecem o seu mundo mágico e aprendem a lidar melhor com determinadas situações, além de ampliar seu repertório verbal.

A história contada proporciona na criança a liberdade de criar e recriar e posteriormente fazer debates sobre a história contada do seu jeito e maneira.

Vale ressaltar que o professor precisa trazer em seu planejamento curricular períodos dedicados à contação de historias.

Contribuindo assim para que as crianças gostem de ler, fiquem atentas e ansiosas para o momento da história. Tornando-se uma geração de leitores, que veem nas histórias um meio de interação, diversão e aprendizagem.

Objetivamos com este artigo enfatizar os aspectos da contação de histórias como processo lúdico nos aspectos do ensino aprendizagem, bem como sua importância como ferramental para práticas diferenciadas em sala de aula.

A temática justifica-se em virtude do grande interesse por partes dos educadores em desenvolver atividades que envolvam o ato de contar histórias, bem como sua relevância no contexto educacional.

RESGATANDO O LÚDICO

O resgate do lúdico através dos livros apresenta possibilidades do ser humano se desenvolver de forma prazerosa e integralmente, vislumbra-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. (SCHNEIDER, 2009).

A leitura proporciona o resgate de memórias e promove a construção do conhecimento, pois as literaturas infantis apresentam 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 macro esfera (socialização).

Conforme afirma BETTELHEIM:

Para que uma história realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar sua curiosidade. Mas para enriquecer sua vida deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções. (BETTELHEIM, 2002, p.5)

Portanto, o ato de ler precisa ser incentivado, resgatando a sensibilidade e a fantasia marcadas com mais ênfase o objetivo lúdico de leitura e então ele fará parte do homem porque criou raízes. (BUSATTO, 2006).

Contar histórias baseia-se, em primeiro lugar, no respeito ao criador da história e seu público. Conhecer bem a obra e o seu ator é fundamental para o contador. (MACHADO, 2000).

A prática de contar histórias permite a intercomunicação das partes, do contador e do ouvinte, contar e interagir nessa arte desenvolve a emoção, percepção e aceitação de um fato e amadurecimento sobre ele. Se permitir voltar a ser criança, envelhecer, estar na condição de um animalzinho, ser o vilão(ã) ou mocinho(a), ser correto ou não na história desenvolve em você a crítica e compreensão da natureza humana por se transpor na condição do outro, o preço dessa conquista é a magia, romper preconceitos e evoluir no descobrir, na certeza que esta descoberta é constante e necessária. (MATTAR, 2007).

O sujeito falante, antes de tudo, é o leitor crítico e bem formado, desta maneira todos têm um papel fundamental nesta formação, escola, família e sociedade. (MATTAR, 2007).

A história pode ser retratada na própria história, nos tempos remotos temos registros de pinturas Rupestres que representavam cenários e personagens do cotidiano de grande valor de civilizações, papiros egípcios trazem representações e grafias definidas. Sisto (2001) mostra em seus trabalhos a importância dos rituais de círculos nos indígenas onde as gerações compartilhavam de histórias do seu povo, andando mais, pela revisão de Cunha (1985) vemos o grande impulsor da literatura com a frente a tipografia no século XVIII, com direcionamento e possibilidade ao público infantil. O público Infantil que hoje consideram, representam o maior público para vendas de livros, que possuem a faixa e gêneros diversos direcionados ao seu mundo e habilidades.

Sem perceber todos somos contadores de história, pois narramos fatos diariamente. Mas para ser um bom contador de história há uma grande necessidade de saber encantar e ter grande sensibilidade, pois o contador de histórias faz a ponte entre o mundo da fantasia e o imaginário dos ouvintes. (PRIETO, 1999).

CONTANDO HISTÓRIAS

Muitas são as formas de se trabalhar com a contação de histórias, entre elas destacamos as que estão presentes no Blog Oficinade artes da Maricota conforme segue:

- Usar o próprio livro: se a história for baseada em um livro com bastante ilustrações, será um ótimo recurso, pois poderá ser usado apontando-se as figuras correspondentes ao momento da narrativa.
- Gravuras: fazer uma sequência de figuras (slides, cópias do livro), que deverão ser mostradas à medida que se vai narrando a história.
- Figuras sobre o cenário: o cenário será um quadro simples, ou um painel, usando o velcro ou tachinhas para ir colocando as figuras no cenário.
- Fantoches: as crianças adoram e podem ser usadas com interação entre mais de um narrador ou entre as próprias crianças.
- Teatro de sombras: uma luz projeta figuras em uma superfície opaca. A sombra de bichinhos feita com as mãos exerce grande fascínio sobre as crianças e com figuras recortadas não é diferente.
- Dobraduras: embora não seja uma técnica que a maioria domine, o resultado é fantástico, proporciona uma boa interação com as crianças quando a narração acompanha a sucessão de dobraduras feitas por elas.
- Maquete: floresta de papel, casinha de papelão, bonecos de feltro dão um grande efeito a qualquer narrativa.
- Bocões: são bonecos grandes (tipo ventríloquo), prendem a atenção das crianças e fazem praticamente esquecerem-se do narrador.
- Marionetes: são aqueles bonecos comandados por fios presos na cabeça, nas mãos e nos pés. Os operadores ficam por trás de um cenário e a cena se desenrola no chão.
- Dedoches: são fantoches pequenininhos utilizados nos dedos, são excelentes para uma pequena plateia.
- Dicção: se as palavras não forem

bem pronunciadas, a mensagem será recebida de forma truncada, pois a não compreensão de uma palavra pode levar à incompreensão de toda a frase e consequentemente o entendimento de toda a história. Para se ter uma boa dicção, o primeiro passo é tomar cuidado de pronunciar com clareza cada uma das sílabas que compõem a palavra, sentindo cada um dos seus sons.

- Volume: um dos grandes problemas que impede a compreensão de uma narrativa ou de um discurso é quando ele é feito de forma muito baixa. Velocidade: cada pessoa tem uma velocidade na fala, e isto é uma característica individual, mas essa velocidade pode influir na compreensão do texto.

A velocidade da voz pode auxiliar na interpretação do texto; e a combinação de velocidade e volume pode produzir efeitos interessantes dando colorido à narrativa e tirando a monotonia.

- Tonalidade: cada pessoa tem seu registro vocal próprio, mas facilmente pode alcançar alguns tons abaixo e acima desse registro. Isto será suficiente para conseguir um bom domínio da narrativa. Os diversos personagens dentro de uma história podem ter características vocais próprias tornando-a mais atraente.
- Vocabulário: procure usar palavras simples das quais se tem a certeza absoluta de que as crianças entenderão. Não se deve usar muitas gírias ou palavras vulgares, pois poderá levar a plateia a desprestigiar o conto poderá ainda dispersar a atenção das crianças.
- Expressão corporal: o corpo deve acompanhar o que está sendo descrito, o corpo fala; a posição do tronco, os braços, as mãos, os dedos, a postura dos ombros, o balanço da cabeça, as contrações faciais e a expressão dos olhos. Devem ser evitados gestos exagerados, bruscos, pois eles competirão com a própria narração.
- Comunicação de semblante: as emoções que povoam o nosso coração são transmitidos através da expressão do

rosto; tristeza, alegria, surpresa, espanto... A expressão facial poderá falar mais do que as palavras. Porque contar histórias é mais do que simplesmente falar bem, é ser um pouquinho ator.

O professor deverá estar atento para os gestos, o rubor, a postura, o tom de voz, sorrisos, comentários diante de situações do cotidiano, aumentando a intimidade, ele poderá mais facilmente transmitir experiências, compartilhar dificuldades e fazer uso da literatura como um meio para favorecer a empatia com o aluno, proporcionando-lhe momentos valiosos e favorecendo sua formação.

É fundamental que cada educador encontre seu perfil para desenvolver a atividade de contar histórias, percebendo neste momento o prazer da integração, a magia que perpassa cada criança e as múltiplas possibilidades de aprendizagem significativa que surgem deste momento.

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 (BRASIL, 1998, p. 23)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender a importância da contação de histórias enquanto instrumento de aprendizagem é fundamental na pratica do docente que busca na inovação instrumentos para enriquecer seu trabalho.

Para além do educador, temos a possibilidade da redescoberta e do resgaste de contar histórias, de forma que a mesma magia sentida pela criança seja também percebida pelo professor, numa simbiose de quem ouve livros, quem ouve histórias, e também as conta, ou seja, a criança neste movimento é capaz de brincar com as histórias ouvidas e assim interagir de múltiplas formas, ampliando seu repertório social

Conforme Kishimoto (2002, p.38)

à prática lúdica entendida como ato de brincar das crianças permite um mergulho na cultura e no seu caminho ao longo dos tempos. Este processo cíclico manifestado em cada ação, carrega consigo brincadeiras que se perpetuam e se renovam a cada geração permitindo conhecer um pouco a evolução dos povos.

Observamos além desta importância as formas como se pode efetivar , portanto a reflexão sobre os caminhos, as escolhas para a implementação desta prática

esta no vislumbrar de cada educar que possui a consciência que educação é também um ato para alegrar.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Referencial Curricular Para a Educação Infantil. Vol. 1. Brasília: MEC/ SEI, 1998.

BETTLLHEIM, Bruno. A psicanálise dos contos de fadas. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BUSATTO, Cléo. A Arte de Contar Histórias no século XXI. Rio de Janeiro, Editora Vozes, 2006.

CUNHA, Celso, LINDLEY, Cintra. Nova Gramática do Português Contemporâneo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

MACHADO, R. Janela das Artes. In:DAVINI, J. (Org). Janelas da Imaginação: experiências singulares com contos da tradição oral e outras histórias. São Paulo: Espaço Pedagógico, 2000.

MATTAR, REGINA RIBEIRO. "OS CONTOS DE FADAS E SUAS IMPLICAÇÕES NA INFÂNCIA". UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO, 2007.

KISHIMOTO, T. M. (org.). O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

PRIETO, Heloísa. Quer ouvir uma história: Lendas e mitos no mundo da criança. São Paulo: Angra, 1999. Col. Jovem Século XXI.

SISTO, Celso. Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias. Chapecó: Argos, 2001. 138p.

https://amshq.org/-/media/Images/Montessori-Education/Introduction-to-Montessori/Montesori-Classrooms/JCP_0037.ashx?h=166&w=249&as=1&la=en

EVOLUÇÃO SÓCIO HISTÓRICA DA GESTÃO ESCOLAR NO BRASIL

KEDMA BRITO JERÔNIMO GUSMÃO DAS CHAGAS

Professora Pedagoga. Trabalha na Rede Municipal de Educação de Senador Canedo – GO. Artigo apresentado como requisito parcial para aprovação do Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Gestão Escolar.

Analisaremos a gestão escolar como mediação sendo uma ferramenta de atuação para alcançar a aprendizagem efetiva dos alunos. Para que a escola seja eficiente é preciso que seja administrada. Verificamos um novo modelo de gestão escolar fundamentada no enfoque crítico, tendo como objetivo a eficiência com o foco nas pessoas. Hoje a administração escolar percebe a necessidade de oferecer uma escola agradável, com qualidade e que valorize a potencialidade do aluno. Nestes termos, fica evidente a mudança de paradigma acerca da gestão escolar. A escola é um espaço de construção da sociedade, diz respeito à formação do ser humano histórico que mantém a sua contribuição para a vida humana por meio da educação. Por fim, verificamos que gestão escolar é envolver a administração através mediação para desempenhar os objetivos articulados da instituição escolar, sendo estes alcançados da melhor forma possível, com o menor custo e, é especialmente, com a maior eficiência e eficácia.

Palavras-chave: Gestão Escolar; Administração Democrática; Diretor; Ensino.

INTRODUÇÃO

Com a intenção de analisar a história da gestão escolar verificamos que a administração escolar é ação para construção da excelência em torno dos seus objetivos.

Iniciamos nosso estudo ressaltando que a gestão escolar abarca três dimensões pedagógicas, administrativa e financeira podem vir ocorrer de forma democrática (com a participação dos colaboradores) ou autocrática (autoritária com poder absoluto nas mãos dos donos ou sócios da escola).

A gestão pedagógica é considerada a mais significativa das gestões, pois gere a área educativa os processos, didática, metodologia e prática para consolidação do ensino. Estabelece ainda os objetos do ensino definido a atuação dos docentes em função dos objetos e do perfil dos alunos e da comunidade.

A gestão administrativa e a parte da gestão que se responsabiliza pela parte física e institucional da escola com especificidades estabelecidas no regimento escolar, tendo está gestão uma característica técnica.

A gestão escolar financeira é a correta administração entre custos e benefícios, envolve definição de prioridades, supervisionar o cálculo correto dos gastos, calcular a provisão adequada de reservas, efetiva prestação de contas transparente e apropriada e comprovação de gastos na forma da lei.

A gestão escolar pode ser trabalhada de duas formas democrática ou autocrática. A gestão pedagógica acima de tudo efetivamente deve ser democrática e não necessariamente a gestão administrativa e a gestão financeira podem democrática, estas podem ser em parte democrática não há um comando expresso e explícito de uma abertura total da gestão administrativa e financeira.

Por fim, a gestão escolar não pode perder o foco que é o aprendizado, de modo que alcancem determinados objetivos e resultados e por conta disso não desenvolva condições para que os alunos avancem.

PERCURSO HISTÓRICO DA GESTÃO EDUCACIONAL NO BRASIL

A administração Escolar Brasileira teve seu princípio com os jesuítas que estruturam o sistema didático pedagógico instrutivo, que estava apoiado e associado aos dever, conduta e habilidade com o título de Ratio Studiorum, uma coleção particular exclusiva, baseada na prática e ocorrências do colégio romano, que tinha o objetivo de ensinar aceleradamente o grupo de jesuítas educadores orientando sobre o caráter, a dimensão e a função do seu

ofício.

A norma Ratio Studiorum foi estabelecida para ensinar completamente os jesuítas alicerçados na fé e na erudição daquele momento e devido à inevitabilidade de tornar única a técnica educacional instrutiva dos jesuítas diante do acréscimo de colégios destinados à Companhia de Jesus, em que a gerência e logística era centralizada em Roma com a administração de um provincial global, que tinha a função de ser um facilitador e instrutor incumbido da tarefa de fiscalizar a efetivação e cumprimento das regras nos colégios.

Os primeiros jesuítas chegaram ao território brasileiro em março de 1549 juntamente com o primeiro governador-geral, Tomé de Souza. Estes foram comandados pelo padre Manuel da Nóbrega, e edificaram a primeira escola elementar brasileira, em Salvador, tendo como mestre o Irmão Vicente Rodrigues, que tinha apenas 21 anos. (PEDAGOGIA EM FOCO, s/a,s/p).

A educação fornecida pelos jesuítas passa por uma crise no Brasil no período do reinado de D. José I, com seu primeiro ministro Sebastião José de Carvalho e Melo e o Marquês de Pombal, que estabeleceram normas que tinham como objetivo atualizar Portugal para se tornar um centro capitalista como a Inglaterra.

O Marquês de Pombal foi encarregado de expulsar os jesuítas do Brasil estabelecendo um remodelamento educacional utilizado como instrumento para difundir os interesses do Estado. A Gestão Escolar pombalina foi caracterizada pela interferência do Estado na educação e a remoção da exclusividade da igreja.

Nesta fase, não ocorria uma estruturação ou ordenação, as aulas eram livres, com um docente apenas e sem ligação entre as disciplinas, o que levou a transmissão de conhecimentos separados e fraccionados.

É interessante salientar que se passaram trinta anos entre o afastamento dos jesuítas e o controle educação na responsabilidade do governo português, neste momento ocorreu o desmoronamento do único sistema de ensino existente no Brasil. O sistema educacional dos jesuítas foi caracterizado pela moral, os costumes, a religiosidade europeia, e os procedimentos pedagógicos que atuaram cerca de 210 anos. Depois de sua interrupção o sistema educacional passou por uma grande desordem.

As resoluções até então tomadas não foram capaz de assegurar o prosseguimento e ampliação das instituições de ensino brasileiras, continuamente solicitadas pelos cidadãos que até então se favoreciam dos colégios jesuítas.

Constatando que a educação brasileira não progredia, Portugal necessitava tomar providência e estabeleceu o subsídio literário, um imposto que era destinado para alavancar o sistema educacional, ampliou

a quantidade de aulas régias, mas ainda de modo escasso, devido à falta de capital, de professores qualificados e da falta de organização planejamento do currículo e controle das práticas docentes a serem seguidas regularmente nas instituições educacionais.

No caso de Portugal, as reformas representaram um avanço no sistema educacional por ter criado uma educação laica. Mas para o Brasil, tais reformas representaram um recuo na educação escolar, com o desmoronamento inteiro do sistema educacional de ensino do Brasil oferecido pelo sistema anterior de educação jesuítica, constituído com uma estrutura organizada, planejada e melhor gerenciada do que as aulas régias que estavam em funcionamento na época. Consequentemente, nesse período do império a gestão escolar ficou restrita em acatar e obedecer ao que era conveniente ao governo e sua corte.

No ano de 1821, o regresso de D. João VI para Portugal deu início a mudanças na política do Brasil, pelo motivo da posse de D. Pedro I e o movimento da proclamação da independência política do Estado Brasileiro em 1822, iniciando assim o processo imperial no Brasil.

O Império trouxe uma nova administração para a educação no Brasil, criou uma união entre Educação e Sistema Legislativo sancionando a Lei Geral de 15 de outubro de 1827 que é a Primeira Lei Geral de Educação no Brasil, está ressalta a carência de o novo governo legislar em prol da administração escolar pública e esta Lei determinou na época que fossem criadas escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e locais mais populosos do Império. Com a intenção de melhor entendimento citamos alguns artigos que colaboraram para a ampliação e ordenação da administração escolar pública brasileira. Assim, segundo a Lei Geral de Educação no Brasil de 15 de outubro de 1827, estabeleceu que:

Art. 1. Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverá as escolas de primeiras letras que forem necessárias.

Art. 4. As escolas serão do ensino mútuo nas capitais das províncias; e serão também nas cidades, vilas e lugares populosos delas, em que for possível estabelecerem-se.

Art.6. Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados á compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil. (Lei Geral de 15/10/1827).

Fundamentado nesses artigos, fica evidente que a nova legislação determinou um pequeno número de condutas até então inexistentes na educação do Brasil, tais como

ordenação e definição das disciplinas, política salarial dos professores e as exigências para atuar como docente.

O sistema educacional do Brasil passou por um processo de descentralização do ensino no período regencial com o Ato Adicional de 1834, a direção educacional foi dividida entre as camadas sociais da época. A Monarquia ficou incumbida pela tarefa de administrar o ensino do nível superior, o que favoreceu apenas a elite, e as províncias ficaram responsáveis por administrar a sistema educacional popular, ou seja, dirigir a educação elementar e secundária.

Eram denominadas escolas elementares as que disponibilizavam a primeira etapa aprendizagem escolar obrigatória ou ensino básico. E a segunda etapa é o que nos dias atuais corresponde à última fase do ensino fundamental e ao ensino médio.

Nesse ínterim a responsabilidade de sustentar e gerenciar as escolas elementares eram incumbência das juntas de docentes constituídas em cada colégio; a função de diretor era somente para as escolas do segundo segmento, e as duas estavam sob as ordens e controle do Governo.

O que gerava renda no Brasil na época era o setor cafeeiro, mas com a Primeira Guerra Mundial em 1914, este setor entrou em decadência e o setor industrial começa se expandir, levando a ascensão da classe burguesa urbana que solicitava qualidade no ensino e procurava uma educação acadêmica e científica. O setor industrial e as classes sociais exigiam uma escolarização que atendessem as exigências do setor industrial.

Com a instabilidade da República Velha, surgem projetos ideológicos, como os pioneiros da educação, os anarquistas que eram reprimidos e suas escolas impedidas de funcionar pelo governo, mas deixaram suas contribuições, que no futuro foram incorporadas no sistema de ensino como nos anos 30 com os pioneiros da educação Anísio Teixeira, já existia a necessidade de uma gestão escolar técnica cientifica objetiva, técnica neutra, racionalidade, planejamento devido à tendência de copiar a administração das indústrias.

No decênio de 1940, o então Ministro da Educação, Gustavo Capanema, colocou em prática a reforma educacional chamada Leis Orgânicas do Ensino, que organizou o ensino industrial, modificou o ensino comercial e fundou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), desta forma mudou o ensino secundário sendo formado por duas fases: curso ginasial, com quatro séries, e o segundo científico e normal.

Apesar disso, as mudanças não tiveram muito significado para a maior parte dos cidadãos brasileiros como afirma BEISIEGEL (1995, p.393):

A legislação em vigor nas décadas de 1940 e 1950 preservava a antiga organização "dualista" do ensino, caracterizada pela coexistência de algo como dois sistemas paralelos de educação, um para o povo

em geral e outro para as elites, o primeiro iniciado na escola primária e continuado depois nas escassas escolas profissionais de nível médio então existente, e o segundo, igualmente iniciado na escola primária e continuado depois na escola secundária, organizada com a intenção de encaminhar sua clientela para as escolas superiores e para as posições mais privilegiadas na sociedade. (BEISIEGEL, 1995, p. 393).

Assim, a escola brasileira do século XIX, tinha a grande tarefa de atrair a elite e foi assim até os anos 60.

Em 1961, passou a vigorar a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (4.024/61) que instituiu o direito dos setores público e particular em administrar o ensino no Brasil. No geral, a organização da educação pouco mudou.

No ano de 1964, o regime politico brasileiro sofreu o golpe civil-militar e o estabelecimento da ditadura que durou até o ano de 1984. Foi implantado no país um governo autoritário e assim administrou o Estado Brasileiro e também controlou a educação.

Com a chegada das multinacionais, novas vagas de empregos surgiram e uma crescente demanda de mão-de-obra, com qualificações diversas para atender aos investimentos feitos no Brasil em expansão econômica nos setores da infraestrutura e comunicações, transporte e energia.

A demanda exigia formação dos profissionais para ocupar novos postos de trabalho devido à expansão econômica; deste modo a educação torna-se o caminho para ascensão social das classes média e baixa.

Até o ano de 1961, a legislação vigente exigia o curso superior para a ocupação do cargo de diretor de escola. A primeira Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional (LDB – Lei 4.024/61) determinava no seu artigo 42, apenas o diretor da escola poderia ser educador qualificado, explicação contida no Parecer 93/62 do antigo Conselho Federal de Educação (CFE), que definia como educador qualificado o individuo que apresentasse qualidades pessoais e profissionais que fosse capaz de implantar na escola a eficácia na prática pedagógica e excelência e também transmitir, para docentes, discentes e a comunidade, ideais e aspirações de eficaz teor cristão, cívico, democrático e cultural. Assim foi até a reforma do ensino superior pela Lei 5.540/68, que começou determinar a formação do diretor escolar, para todos os níveis de ensino, em cursos superiores.

A Resolução CFE 02/, e o Parecer CFE 252/69, sancionado em 05/03/1969, que relatava sobre a organização e funcionamento e os curriculares do curso de Pedagogia exigido para formação do diretor escolar, estabelecia que:

A formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção, no âmbito das escolas e sistemas

escolares, será feita no curso de graduação em Pedagogia, de que resultará o grau de licenciado com modalidades diversas de habilitação (BRASIL, 1996).

Desta forma, as mudanças na LDB Lei 4.024/61, realizada pelas das leis 5.540/68 e 5.692/71, sobre as exigências para o cargo de gestores das escolas, tornou obrigatório nível de graduação superior levaram à valorização do curso e Pedagogia.

Após o governo militar, que impôs um regime autoritário, no fim da década de 1970, começou a realização de grandes congressos e debates políticos em todo país, assim a educação brasileira passou por um período de transição, redemocratização, buscando tomar um rumo próprio, em que a comunidade escolar se tornou livre para debater as prioridades do ensino público e simpósios, congressos e eventos, que levavam para a o crescimento da democratização meio político nas instituições de ensino do Brasil.

A gestão escolar brasileira sofreu e ainda tem passado por inúmeras mudanças, as expectativas para a gestão escolar devido a essas profundas transformações, sociais, políticas, econômicas e científicas estabelecem desafios e iniciativas que façam a ponte entre o espaço escolar à cultura atual, e promovam o envolvimento de alunos e ainda amplie a habilitação e capacitação de gestores e docentes para atuar de forma criativa unido as forças dos colaboradores, educandos e a comunidade escolar.

TIPOS DE GESTÃO

Gestão Escolar é um meio para alcançarmos determinados objetivos. Tem como propósito a aprendizagem efetiva por parte do aluno. Compreendida como ação, sobretudo liderada pelo diretor da escola, mas se não limita as decisões, atitudes, valores ou princípio e atitudes, mas, sobretudo é ação mais do que mera reflexão. Voltada para excelência neste sentido pode abarcar três dimensões pedagógica, administrativa e financeira pode vir ocorrer de duas formas democrática ou autocrática.

A Gestão Pedagógica sendo a mais significativa é a gestão dos processos, metodologia, prática que vão levar os educandos a construção do ensino. Estabelece ainda a gestão pedagógica os objetivos para o ensino, também define linhas de atuação em função dos objetivos e do perfil da comunidade e dos alunos na qual a escola está inserida.

A Gestão Administrativa tende a ser mais técnica, responsabiliza-se pela parte física e institucional da escola, suas especificidades estão enunciadas no próprio plano escolar e no regimento escolar.

A Gestão

Financeira consiste na correta valorização entre custos e benefícios definições de prioridades, cálculo correto dos gastos e insumos que são utilizados dentro da administração escolar, a provisão adequada de reservas a prestação de contas de forma transparente e apropriada e a comprovação de gastos na forma da lei.

A Gestão Escolar pode ser trabalhada efetivamente de duas formas autocrática ou democrática, o apropriado é que a gestão escolar seja democrática.

A Constituição Federal versa sobre, princípios em que hão de nortear a educação no que concerne a gestão democrática.

O artigo 206 da Constituição Federal CF/88 informa que:

Art. 206 O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: No inciso IV questão democrática do ensino público, forma da lei.

A gestão pedagógica necessariamente deve ser democrática tanto da escola pública ou primada, porém a gestão administrativa e financeira seja em parte democrática o tanto quanto possíveis devem ser democratizadas, mas não há um comando implícito uma abertura total da gestão administrativa e financeira da instituição de ensino.

A LDB informa em seu art. 3º:

Art. 3º O ensino será ministrado nos seguintes princípios: VIII - Gestão Democrática do ensino público (conhecimento público que é acessível a todos) na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino (órgãos que atuam na área da educação). (LDB – Lei 9394/96).

A demanda por uma gestão democrática é recente na história do Brasil e ainda é assunto de estudos e educadores, gestores e pesquisadores da área educacional brasileira. Sabendo que a escola é um lugar de varias práticas ensino que vai além de conteúdos, políticas, éticas da institucional. Quando prevalece a centralização das decisões no diretor, fica evidente o autoritarismo.

Na escola o autoritarismo é simbolizado pelo diretor escolar, que se intitula como o único responsável pela instituição de ensino, centralizando o poder nele próprio. Na gestão autoritária não há diálogo, todas as decisões são tomadas pelo diretor. Devido à tradição da gestão escolar brasileira a gestão autoritária também ocorre nos dias atuais.

A Constituição Federal de 1988, A Lei 9394/96, a Emenda Constitucional de 14/96 e a Lei 9424/96 são as legislações que fundamentam e oferecem bases legais para as políticas descentralizadoras na gestão da educação levando assim a tendência descentralista para gestão escolar.

O conjunto de legislação promulgada após a Carta de 1988 vem confirmar a tendência descentralizadora com relação ao ensino, agora marcada por um processo de descentralização que envolve não somente a União e os Estados,

mas também os Municípios (TOFFOLI, 2002, p.42).

O método auto gestionário caracteriza a descentralização, participação coletiva, tanto na hora de elaborar projetos tanto na hora de tomar decisões que são decididas em assembleia.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/96), é a lei que orienta a gestão pública municipal da educação brasileira e estabelece a gestão democrática participativa que é um modelo de gestão escolar em que todos participam com sugestões. Desta forma, o gestor atua e decide junto com a equipe escolar, participam deste modelo de gestão os pais, alunos e a comunidade.

Modelo de decisões coletivas ficam evidentes por meio do Projeto Político Pedagógico (PPP), que na prática é o conjunto de metas e de como concretiza-las em todos devem estar integrados e interagindo com a escola os participantes devem buscar ter conhecimento e competência profissionalismo.

Os processos devem ser avaliados o tempo todo com avaliação diagnóstica da gestão e do trabalho pedagógico todos avaliam e são avaliados, com foco nas pessoas e não nas tarefas. A gestão educacional escolar tem o foco de formar o aluno progressivamente, buscando a diminuição da evasão escolar, assim a administração escolar passou a ouvir o que os colaboradores e alunos porque aceitou que estes possuem subjetividades, que quer dizer valores e princípios. Ouvir o que as pessoas pensam é importante o gestor democrático conseguir êxito na gestão escolar.

AUTONOMIA E A GESTÃO DEMOCRÁTICA

A edificação da autonomia das instituições de ensino a atuação da comunidade está determinada pela legislação que possibilitam a gestão democrática nas escolas públicas, começando com a Constituição de 1988, que estabelece em seu Art.206, os princípios básicos para alicerçar uma educação de qualidade, tendo como base a democratização da gestão.

Com base na LDB 9394/96 em seu Art.14, estabelece que (BRASIL, 1996):

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

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

O Art. 15 da LDB (BRASIL, 1996) afirma que:

Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram, progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão

financeira observada às normas gerais de direito financeiro público.

A LDB aponta o acordo dos sistemas de ensino proporcionar às escolas públicas e educação básica crescentes níveis de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira, o que reproduz uma descentralização de poder. Assim todas as decisões de caráter administrativo, financeiro e pedagógico devem levar em conta as necessidades de melhorar o desenvolvimento das práticas pedagógica da escola.

A autonomia da escola é indispensável no modelo de gestão democrática, pois assim começa a modernidade da educação. Para melhor entendimento sobre a definição de autonomia da escolar e suas consequências.

Apresentamos de acordo com Barroso (1998), a definição de autonomia está etimologicamente ligado à ideia de autogoverno, de ser reger por regras próprias. Se a autonomia pressupõe a liberdade de decidir, ela não se confunde com a independência. A ação da autonomia se exerce sempre num contexto de interdependência e num sistema de relações, exprimindo sempre certo grau de relatividade: pode-se ser autônomo em relação a umas coisas e não ser em relação à outra.

Nesta circunstância, a autonomia da escola não é algo aprendido, mas edificado com apoio nas inter-relações, procurando a própria identidade, e com o envolvimento de todos do grupo escolar interagindo entre si.

A criação da autonomia da escola percorre a concepção de novas relações sociais, dissolvendo a padronização. Uma escola autônoma não é uma escola isolada, mas sim está em permanente troca com a comunidade e com seu sistema de ensino.

Portanto, a ideia não é impor autonomia às escolas, mas sim, mostrar a autonomia como uma forma da escola fazer, em melhores circunstâncias, as suas funções, ter razoabilidade, organizar-se para atingir objetivos, determinar critérios e definir bases éticas, controlar-se, proporcionando gestão de ações coletivas.

A autonomia não se resume, portanto, à questão financeira, nem é a mais significativa nessa dimensão, mas sim na política, isto é, no que se refere à capacidade de tomar decisões compartilhadas e usar o talento e a competência coletivamente organizadas e articuladas para a resolução dos problemas dessas ações, vale dizer, apropriando-se de seu significado e de sua autoria. Portanto, a descentralização é um meio e não um fim, na construção da autonomia, assim como esta é, também, um meio para a formação democrática dos alunos (LUCK, 2000, p. 21).

A importância e a extensão que a autonomia tem na gestão da escola implica legalizar o poder para tomar decisões de acordo com a legislação escolar nas práticas

pedagógicas, administrativa e financeira no interior da escola.

Na Gestão Democrática, o poder de decisão também é compartilhado com a comunidade escolar, e os pais dos alunos inspirando, opinando e influenciando as práticas, políticas e também nos objetivos, metas, na visão e missão da escola, ou seja, o modelo de gestão influencia no perfil da instituição escolar adquire um sentido e todos os participantes tornam-se valorizados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para uma escola ser bem sucedida nos dias atuais ela tem que estar devidamente organizada e realizar um trabalho planejado e organizado com metas a serem alcançadas em um determinado período com o proposito maior de oferecer a construção de um espaço encantador, mediador, facilitador e prazeroso em que todos os que frequentam especialmente os discentes consigam prosseguir progredindo e evoluindo no aprendizado.

Evidentemente as escolas são administradas e fica visível necessidade de pessoas habilitadas com competências em gestão de pessoas, gestão de recursos financeiros, domínio da legislação, gestão administrativa, liderança, capacidade de motivar e mobilizar, planejamento e estratégia, ética e transparência. A estrutura organizacional o modelo de gestão estão previstos no regimento escolar ou em leis municipais para as instituições de ensino.

Em fim, a grande batalha que toda gestão escolar enfrenta é desenvolver um ensino de qualidade, em conjunto com as práticas escolares, sem perder o foco do modelo de gestão edificado pela instituição escolar, levando em consideração as necessidades reunir energias e aumentar os esforços, incentivar a autonomia, envolver toda a equipe escolar com a realidade da instituição, e assim, obtém maior possibilidade de tomar decisões assertivas para a solução dos problemas apresentados no cotidiano da escola.

REFERÊNCIAS

BEISIEGEL, C. Educação e sociedade no Brasil após 30. In: HOLANDA, S. B. (Dir.) O Brasil Republicano: economia e cultura. V. 4. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasília, 1988.

Lei n. 9394. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.mec.gov.br. Acesso em: 15 de julho. 2017.

LÜCK, H. A escola participativa: o trabalho do gestor escolar. 2. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

TOFFOLI, F.S.B. Projeto político pedagógico da escola; uma construção possível. Campinas, SP: Papirus, 1996.

RIZZO, Lupércio Aparecido. Gestão educacional. SP: Ed. Sol, 2012.

A chegada dos jesuítas ao Brasil. Fonte: Pedagogia em Foco. Disponível em: http://www.passeiweb.com/estudos/sala_de_aula/historia/chegada_dos_jesuitas. Acesso em 05 de julho de 2017. Sem autoria declarada.

Lei de 15 de outubro de 1827. Primeira Lei Geral de Educação no Brasil. Fonte: Disponível em: http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Educa%C3%A7%C3%A3o-no-Imp%C3%A9rio/lei-de-15-de-outubro-de-1827.html. Acesso em 29 de julho de 2017. Sem autoria declarada.

http://sociesc.org.br/blogead/wp-content/uploads/2017/03/shutterstock_145785515.jpg

A DOCÊNCIA NO ENSINO A DISTÂNCIA

JHENNIFER GALASSI BORTOLOCI

Graduação em Estética e Cosmética pela Faculdade UNICESUMAR – Centro universitário de Maringá (2016); Especialista em Docência no ensino superior pela Faculdade Campos Elíseos (2017).

A presente pesquisa foi baseada em periódicos eletrônicos e tem como objetivo apresentar as funções do docente no âmbito EAD, bem como mostrar a necessidade de especialização e capacitação do educador para esta modalidade de ensino e expor os desafios do professor no ensino a distância, vez que ensinar por meios tecnológicos sem estar presencialmente com os alunos é uma árdua tarefa. As atribuições do profissional de ensino não se limitam apenas a transmitir seus conhecimentos em uma sala de aula, vai muito além disso. É preciso técnicas e habilidades para que se possa ensinar sem ter contato presencial com o aluno.

Palavras-chave: Docência; EAD;Ensino a Distância.

INTRODUÇÃO

A EAD aos poucos vem ganhando espaço no âmbito educacional da sociedade moderna. Com o grande avanço das tecnologias e do corpo social, cada vez mais se faz necessário a profissionalização e a especialização dos indivíduos para que atendam às necessidades do mercado de trabalho. Contudo, nem todas as pessoas têm a oportunidade ou até mesmo tempo hábil de se deslocar até uma instituição de ensino para assistir as aulas.

Nesse sentido, o ensino a distância é eficaz e propício para a formação e capacitação desses profissionais que precisam se adaptar ao novo mercado de trabalho da sociedade que exige cada vez mais habilidades para atender à sua demanda e, para que o mesmo aconteça com eficiência, é fundamental que professores da EAD sejam capacitados e reconhecidos por seu trabalho que, por vezes, se torna mais árduo que o ensino presencial.

A responsabilidade pelo bom aprendizado do discente é, grande parte, do professor, que deve, além de lecionar, acompanhar o desenvolvimento do educando, desenvolver atividades e materiais a serem utilizados como complementos, conduzir o trabalho dos tutores que auxiliam e familiarizar-se com a tecnologia que ambos, aprendiz e docente, irão utilizar para o processo de ensino a distância.

A polidocência é característica da metodologia de ensino a distância. O corpo docente é formado por autores, formadores, revisores, tutores, coordenadores, tecnólogos, dentre outros.

O objetivo deste trabalho é mostrar que o encargo do docente não limita-se a transmitir conhecimento aos discentes, vai muito além. É imprescindível a adaptação e capacitação de ensinar por meios tecnológicos, sem estar presencialmente com os alunos.

A presente pesquisa baseada em periódicos eletrônicos se iniciará apresentando a EAD e sua importância hodiernamente por conta da sociedade moderna, sequencialmente expondo as funções e relevância do educador nesta modalidade de ensino, bem como os desafios enfrentados pelos mesmos em sua atuação.

Com o advento das inovações tecnológicas e, por conseguinte, do ensino à distância, não há mais como evitar o preparo dos professores para atender os requisitos da nova modalidade de ensino que ganha cada vez mais destaque e atende as necessidades da modernidade.

ENSINO A DISTÂNCIA

Com o passar do tempo, o ensino a distância se tornou profícuo, uma vez que há grande necessidade de especialização profissional na sociedade hodierna e as pessoas cada vez menos têm tempo de se deslocarem à uma instituição de ensino todos os dias por conta de trabalho, família, entre outras tarefas diárias.

Diversos são os meios ofertados pela EAD, bem como atende aos mais distintos objetivos. Conforme RASLAN (2009), citado por FERREIRA (2013, p. 190):

(...) a EAD, ao longo do tempo, vem sendo ofertada através de vários meios: correspondência, rádio, televisão e internet; para atender aos mais diversos objetivos: ampliar o acesso à educação em todos os níveis do ensino, formação técnico-profissionalizante, alfabetizar e treinar trabalhadores, promover atividades culturais, capacitar em massa os professores, apoiar as aulas ministradas nos ensinos, fundamental e, médio, expandir e interiorizar a oferta de cursos superiores. (RASLAN, 2009 p.24 e 25)

O ensino a distância é uma alternativa para facilitar o aprendizado e a especialização daqueles que não têm a possibilidade ou oportunidade de fazer o estudo presencial, proporcionando a maleabilidade de horários e fazendo com que as pessoas vençam seus obstáculos pessoais e profissionais, capacitando para uma melhor atuação no mercado de trabalho. Segundo SILVA (2010):

O uso da internet na formação escolar e universitária é exigência da cibercultura, isto é, do novo ambiente comunicacional-cultural que surge com a interconexão mundial de computadores em forte expansão no início do século XXI, do novo espaço de sociabilidade, de organização, de informação, de conhecimento e de educação. (SILVA, 2010 p.37)

No Brasil, a EAD foi caracterizada pelo MEC como modalidade educacional sucedida pelos métodos tecnológicos em lugares ou tempos distintos pelos alunos e professores. O Decreto Federal nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, em seu artigo 1º descreve:

[...] caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (MEC, 2005, p. 1).

Na educação a distância o método de aprendizado é inovador, onde professor e alunos não se comunicam fisicamente nas aulas, mas o intercurso advém por meios tecnológicos e, atualmente, ocorre mais comumente

pela rede de computadores conectadas pela internet.

De acordo com MORAN (1994), citado por COSTA e VALLIN (2013), a educação a distância:

É ensino/aprendizagem onde professores e alunos não estão normalmente juntos, fisicamente, mas podem estar conectados, interligados por tecnologias, principalmente as telemáticas, como a Internet. Mas também podem ser utilizados o correio, o rádio, a televisão, o vídeo, o CD-ROM, o telefone, o fax e tecnologias semelhantes (MORAN, 1994, p.1).

A EAD oportuniza maior acesso aos cursos de ensino superior e especialização. Trata-se de um estágio de modificação de métodos na educação em que professor e aluno não têm contato presencial nas aulas, mas sim por intermédio das tecnologias. Em concordância com RIBAS (2008):

A educação à distância possibilita um maior acesso aos cursos de graduação e pós graduação; na capacitação e atualização de professores. Estamos numa fase de transição na educação à distância. Neste sentido, começamos a passar dos modelos predominantemente individuais para os grupais na educação à distância. Das mídias unidirecionais, como o jornal, a televisão e o rádio, marchamos para mídias de caráter interativo. (RIBAS, 2008 p.9)

A EAD não possui um modelo específico e obrigatório a ser seguido. Ela pode ocorrer de diversas formas, com a combinação de vários métodos e matérias, como indica o MEC em seus REFERENCIAIS DE QUALIDADE PARA A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA:

Não há um modelo único de educação à distância! Os programas podem apresentar diferentes desenhos e múltiplas combinações de linguagens e recursos educacionais e tecnológicos. A natureza do curso e as reais condições do cotidiano e necessidades dos estudantes são os elementos que irão definir a melhor tecnologia e metodologia a ser utilizada, bem como a definição dos momentos presenciais necessários e obrigatórios, previstos em lei, estágios supervisionados, práticas em laboratórios de ensino, trabalhos de conclusão de curso, quando for o caso, tutorias presenciais nos pólos descentralizados de apoio presencial e outras estratégias. (MEC, 2007 p. 7)

Independentemente do método escolhido e adotado, as aulas a distância são tão eficazes e proveitosas quanto as presenciais, porventura até mais, pois exige maior atenção e responsabilidade por parte do aluno que não tem um docente fisicamente à sua disposição.

DOCÊNCIA NO ÂMBITO EAD

A EAD, ainda que moderna e eficiente, não se estabelece por si só com ambientes virtuais de ensino e atividades, faz-se necessário um docente para orientar e instruir os discentes.

O trabalho do docente no ensino a distância é mais complexo que o ensino presencial e ocasiona inúmeros desafios para que o cumprimento de sua função seja satisfatório.

O professor desta modalidade deve ser especializado para a aula a distância, visto que não há contato físico, é preciso que a didática seja qualificada. Nesse sentido, AZEVEDO (2012) traz:

Nesta formação, é necessário priorizar temas como: modelos pedagógicos mais construtivistas e participativos, necessidade da mediação pedagógica e tecnológica, estilos e estratégias de aprendizagem e adequação aos novos meios devem ser amplamente abordados com a finalidade de acolher o docente nesta nova modalidade de ensino e não tornar esta experiência traumática. (AZEVEDO, 2012 p. 7)

A capacitação do docente para essa área de ensino também deve abranger não somente o preparo para lidar com o aluno, mas a habilitação de ensinar sem estar presencialmente com o discente. Segundo AZEVEDO (2012, p. 7) deve envolver "capacitação para ministrar aulas em estúdio, linguagem para tv, técnicas de fala, respiração e dicção, usabilidade de ambientes virtuais, etc."

A polidocência é característica da EAD. A ação docente não é conduzida apenas por um professor apto a repassar seu conhecimento aos alunos, a metodologia exige que mais profissionais sejam envolvidos. COSTA e VALLIN (2013) relacionam esses profissionais:

Novos profissionais são envolvidos na ação docente, com papéis um pouco distintos daqueles que são verificados no ensino presencial: o professor-autor, o professor-formador, o professor-tutor, o professor-revisor, o coordenador de tutoria, o tecnólogo educacional, dentre outros, constituindo uma equipe multidisciplinar e interdependente. A inserção desses novos atores em um projeto educativo desenvolvido na modalidade a distância redimensiona o processo ensino-aprendizagem e caracteriza a polidocência. (COSTA e VALLIN, 2013 p.293)

O trabalho do professor vai além de uma classe presencial. Funcionalidades diversas desta não devem ser minoradas, longe disso. Em conformidade os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância (BRASIL, 2007) afirmam:

É enganoso considerar que programas a distância minimizam o trabalho e a mediação do professor. Muito pelo contrário, nos cursos superiores a distância, os

professores veem suas funções se expandirem, o que requer que sejam altamente qualificados. (BRASIL, 2007 p.20)

Os profissionais da educação na atual sociedade avançada em que se inserem precisam se adaptar aos novos meios de ensino e aprendizagem, posto que a sala de aula e quadro não são mais os únicos meios de instrução, como mostra RIBAS (2008):

Os profissionais da educação devem se adaptar a novas formas de aprendizagem, da educação continuada e da formação permanente, pois a imensa quantidade de informações obriga o educador a reavaliar as estratégias pedagógicas em uso, as capacidades esperadas de seus alunos, bem como o papel que exercem frente às metodologias de ensino. (RIBAS, 2008 p.

Como na EAD, as incumbências do professor não se limitam apenas a passar conhecimento aos discentes, são múltiplas as atribuições do educador neste ramo de ensino. MAIA (2014) mostra as diversas funções do docente no ensino a distância:

Na Educação a Distância, o papel e a função docente são redimensionados e ampliados. O professor poderá atuar no planejamento e na gestão dos cursos, na produção do material instrucional e na docência, diferentemente da educação presencial, em que a função docente se volta quase que exclusivamente para sala de aula. Além disso, ele poderá assumir diferentes papéis no processo de ensino-aprendizagem: professor responsável, tutor a distância e tutor presencial. (MAIA, 2014 p. 2)

OLIVEIRA; MILL e RIBEIRO (2009), no mesmo sentido evidencia:

A docência virtual implica novos saberes que precisam ser incorporados pelos professores, na medida em que esses se propõem a participar de um programa em EaD. Entre eles destacamos o domínio das TIC, gestão do tempo e o gerenciamento de uma equipe de tutores e, portanto, a capacidade de trabalhar em equipe. Todavia, continua sendo de responsabilidade do professor, a seleção do conteúdo específico, a escolha das metodologias adotadas e o gerenciamento dos alunos, considerando-se, por exemplo, o modelo de EaD no qual o mesmo professor prepara e ministra sua disciplina. (OLIVEIRA; MILL e RIBEIRO, 2009 p. 4)

O professor é responsável pela formação acadêmica e pessoal do aluno. Quando bem preparado, possibilitam ao acadêmico uma melhor formação através da utilização dos recursos disponíveis, independentemente de quais sejam.

A docência deve ser exercida de forma a transmitir o conhecimento individual e coletivo ao discente, fazendo com que o mesmo consiga pensar por si só. Nestes termos, BARRETO (2010) expõe:

Entendemos que a EaD apoiada nas tecnologias e com mais professores envolvidos com seus alunos, pode concorrer para novas possibilidades de

criar e de pensar dos alunos. Quando os professores utilizam adequadamente os recursos disponíveis e criam ambientes de aprendizagem, possibilitam aos alunos a construção do conhecimento individual e coletivo, concorrendo para a sua formação humana. (BARRETO, 2010 p. 155)

O professor não somente deve ministrar suas aulas na educação a distância, mas analisar a performance do aluno e preparar os materiais necessários à preleção para aprendizado do aluno.

A mobilidade ofertada pelo ensino a distância não beneficia somente o educando, mas também o educador, visto que o professor não precisa estar presente em uma sala de aula todos os dias letivos e pode também arcar com outros compromissos, tendo, assim, tempo para montar e adaptar o ambiente de atividades para o aluno.

A EAD exige do professor todo o preparo do ambiente online para o aluno. Como MEDEIROS (2010) mostra:

A função docente na educação a distância, historicamente, tem sido fragmentada em várias outras funções que vão do planejamento inicial à distribuição de materiais, até a avaliação do desempenho dos estudantes, onde as partes não dão conta da totalidade do processo, reduzindo o seu trabalho à execução de etapas pré-definidas. Os vários envolvidos com a função docente na EaD, incluindo a tutoria, perdem a noção de integridade do processo, passando a executar apenas uma parte, alienando-se da concepção e da totalidade do processo. (MEDEIROS, 2010 p. 333)

De acordo com FREITAS e FRANCO (2014) "na EaD, o material didático assume o papel de fio condutor, pois organiza o desenvolvimento e a dinâmica de todo o processo de ensino e aprendizagem."

Na área de ensino a distância, não é suficiente que o docente domine o conteúdo que leciona, ele precisa auxiliar o discente a estruturar e absorver o conhecimento, conforme AZEVEDO (2012) relata:

É importante destacar que o professorado que atua na EAD é o mesmo que atua no presencial, com escassa formação pedagógica. No cenário da EAD entendo que não é suficiente ser um especialista em conteúdos, é necessário ajudar os alunos a construir o conhecimento. Por isso essa formação voltada aos docentes deve ser feita a partir de um programa de formação permanente desse capital humano, visando gerar novos conhecimentos, desenvolvimento e realização desse profissional. (AZEVEDO, 2012 p.9)

A relação aluno-professor vai mais adiante do que simples transmissão de conhecimento. COSTA e VALLIN (2013) descrevem que essa relação na modalidade a distância pode ser ainda mais complexa:

A docência, por si mesma, não é uma atividade simples. Além do domínio do conteúdo, a atividade docente

envolve afetividade, laços de amizade/identidade e até mesmo subjetividade. Na Educação a Distância a docência se torna ainda mais complexa em função da inserção de novos sujeitos em um mesmo propósito educacional. (COSTA e VALLIN, 2013 p. 292)

Em muitos casos os aprendizes podem ter dificuldades para se adaptar à metodologia de ensino a distância, por possuir pouca autossuficiência intelectual. Para tanto, uma entrada amena no ambiente de ensino a distância pode ajudar o estudante a melhor se habituar, através da mediação do professor entre tutor, aluno e atividades EAD.

LIMA e MILL (2013) se posicionam:

São atividades mais gerais que indicam que professor coordenador e tutor são responsáveis por estar perto do aluno e promover o ensino-aprendizagem, auxiliando-o no que for necessário para realizar bem seus estudos.

Para colaborar com a aprendizagem do discente, o professor deve acompanhar passo a passo de todos os profissionais e materiais envolvidos no processo de ensino a distância, relata FREITAS e FRANCO (2014):

Nos cursos a distância, o professor se faz presente por meio da polidocência, ou seja, ele não estabelece relação direta com os alunos, mas via tutores e material didático impresso, audiovisual e/ou digital. Assim, ao se formar professor autor/formador, o docente deve reconhecer a necessidade de planejar e acompanhar suas aulas em equipe, junto a profissionais das áreas de webdesigne de tecnologia da informação e de tutores. Precisa participar da formação de tutores que, como responsáveis pelo contato mais próximo e frequente com os alunos, contribuam para que estes interajam criticamente com o conhecimento e com seus colegas. Além disso, precisa ter disponibilidade para observar ativa e assiduamente o desenvolvimento de seu curso no AVA, atento à emergência da necessidade de criar novas orientações para os tutores, de elaborar atividades complementares a tempo de trabalhar lacunas e dificuldades não previstas no ato de planejar a disciplina. (FREITAS e FRANCO, 2014 p.160)

Por vezes os alunos tendem a negligenciar os estudos, especialmente na EAD, em que a cobrança por parte dos professores é menos, por não haver encontros frequentes em sala de aula. Quando frustrados pelo baixo rendimento ocasionado pela falta de comprometimento com o estudo a distância, os discentes tendem a culpabilizar os professores por seus fracassos na aprendizagem, tal como diz GOLDSCHMIDT (2016):

O estudante da EaD que desconsidera a necessidade de seu envolvimento efetivo com os estudos em horários extra classe potencializa as dificuldades naturais do processo de aprendizagem nesta modalidade. Ao ignorar a importância da leitura de

seus cadernos de estudo, da resolução das atividades (com a desculpa de que as mesmas não caem nas provas), de seu engajamento em leituras complementares, como as oferecidas pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), fóruns de debates e cursos, o aluno tende a transferir para o professor tutor a responsabilidade pelas suas frustrações e falta de sucesso nos estudos. (GOLDSCHMIDT, 2016 p.1)

O método tradicional de ensino nem sempre atende a exigência de instrução de aluno. A inovação nas táticas e sistemas de docência permite que as dificuldades dos aprendizes diminuam e facilite a concentração e assimilação do conteúdo didático.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino a distância é cada vez mais procurado pelas pessoas que são cobradas pelo mercado de trabalho moderno e não tiveram oportunidade e/ou tempo hábil de frequentar uma faculdade presencial.

A EAD abriu portas para que mais vagas profissionalizantes fossem ofertadas. Na atual sociedade a profissionalização e especialização tornou-se indispensável, fazendo com que a busca pelo conhecimento, principalmente pelo método a distância fosse cada vez mais procurado.

Em 2005 o MEC divulgou um decreto que caracteriza a EAD como modalidade educacional didático pedagógica, em que professor e aluno desenvolvem as atividades educativas em lugares e tempos diversos por entremeio da tecnologia.

Uma das principais características da educação a distância é a polidocência. A docência nessa modalidade não é conduzida apenas por um professor apto a repassar seu conhecimento, mas pelos professores: autores, formadores, tutores, coordenadores, revisores, tecnólogos, entre outros.

A diferença básica entre o sistema de ensino presencial e a distância é o contato físico entre discente e docente. No entanto, para lecionar no ensino a distância é necessário que os professores sejam capacitados e especializados em tal método.

A relação entre aluno e professor não se limita à transmissão de conhecimento, vai mais adiante, há um laço afetuoso. No caso da EAD, a relação entre os mesmos se torna mais distante, fazendo com que a função de lecionar fique mais complexa nessa modalidade.

A docência por si só já é uma tarefa dificultosa e trabalhosa. No caso da docência EAD tal incumbência se torna ainda mais laborioso, pois não se usa o método tradicional de contato com o aluno por meio da sala de aula presencialmente, mas sim por intermédio de tecnologias.

Além do encargo de ministrar aulas, o professor se

encarrega também de preparar o material e acompanhar os tutores que contribuem para o aprendizado do discente. O docente deve ser capacitado para transmitir conhecimento através das tecnologias, preparar o ambiente de atividades e acompanhar o desenvolvimento do aluno ao longo do curso.

Ainda que o educador domine o conteúdo que leciona, é preciso que seja habilitado para a EAD, pois a falta de contato presencial com o professor muitas vezes traz grandes dificuldades de aprendizado. A técnica nessa modalidade de ensino é de extrema importância.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Adriana Barros de. DESAFIOS DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. Disponível em: http://www.hottopos.com/convenit10/05-10Adriana.pdf. Acesso em 24 de agosto de 2017.

AZEVEDO, Adriana Barroso de. APRENDIZAGEM NA EAD: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS. Disponível em: https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/viewFile/4003/3662. Acesso em 10 de agosto de 2017.

BARRETO, Nelma Vilaça Paes. OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO: A CIBERCULTURA NA EDUCAÇÃO E A DOCÊNCIA ONLINE. VÉRTICES, Campos dos Goytacazes/RJ, v. 12, n. 3, p. 149-164, set./dez. 2010. Disponível em: http://aeditora.iff.edu.br/index.php/vertices/article/download/1809-2667.2010002 7/615+&cd=28&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br. Acesso em 10 de agosto de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. REFERENCIAIS DE QUALIDADE PARA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA. Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seed/ arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf. Acesso em 24 de agosto de 2017.

CHAQUIME, Luciane Penteado; MILL, Daniel. DILEMAS DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UM ESTUDO SOBRE O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NA PERSPECTIVA DOS TUTORES DA REDE E-TEC BRASIL. Rev. Bras. Estud. Pedagog. [online]. 2016, vol.97, n.245, pp.117-130. ISSN 0034-7183. Disponível em: http://sistemas3.sead.ufscar.br/ojs/Trabalhos/157-954-1-ED.pdf. Acesso em 10 de agosto de 2017.

COSTA, Júlio Resende; VALLIN, Celso. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS PARA A DOCÊNCIA NA EAD: REFLEXÕES PRELIMINARES ACERCA DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA. Disponível em: https://www.ufmg.br/ead/seminario/anais/ pdf/Eixo_2.pdf. Acesso em 24 de agosto de 2017.

FERREIRA, Silvia Roberta. A DOCÊNCIA NA EAD. Disponível em: https://www.ufmg.br/ead/seminario/anais/pdf/Eixo_2.pdf. Informe CEAD/UFMG. Acesso em 24 de agosto de 2017.

FREITAS, Maria Tereza Menezes; FRANCO, Aléxia Pádua. OS DESAFIOS DE FORMAR-SE PROFESSOR E AUTOR NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. Disponível em: http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/38658/24342. Acesso em 10 de agosto de 2017.

GOLDSCHMIDT, Cristiano. Vícios e Desafios da Docência Acadêmica na Educação à Distância. Disponível em: https://cristianogoldschmidt.wordpress.com/ 2016/05/17/vicios-e-desafios-da-docencia-academica-na-educacao-a-distancia/. Acesso em 10 de agosto de 2017.

HASS, Celia Maria; LOPES, José Norberto Souza. DESAFIOS DA DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: O QUE DIZEM OS PROFESSORES. Porto Alegre, v. 17, n. 2, jul./dez. 2014. ISSN digital 1982-1654. Disponível em: http://www.seer.ufrgs.br/InfEducTeoriaPratica/article/view/47953. Acesso em 10 de agosto de 2017.

LIMA, Denise Abreu e; MILL, Daniel. REFLEXÕES SOBRE AUTONOMIA E LIMITAÇÕES NAS RELAÇÕES POLIDOCENTES NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. Disponível em: http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ TeorPratEduc/article/viewFile/23757/pdf_3. Acesso em 10 de agosto de 2017.

MAIA, Fabio. DOCÊNCIA NA EAD: REFLEXÕES SOBRE O FAZER DOCENTE A TUTORIA. Disponível em: http://www.abed.org.

br/hotsite/20-ciaed/pt/anais/pdf/179.pdf. Acesso em 24 de agosto de 2017.

MEC. Decreto nº. 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec_5622.pdf. Acesso em 24 de agosto de 2017.

MEDEIROS, Simone. A DOCÊNCIA (E A FORMAÇÃO DOCENTE) NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD): NOTAS PARA REFLEXÃO. Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 1, n. 2, p. 231-354, jul./dez. 2010. Disponível em: http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/view/90/37. Acesso em 28 de agosto de 2017.

OLIVEIRA, Francisnaine Priscila Martins de; LIMA, Claudia Maria de. TUTORIA E DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA: APROXIMAÇÕES E DISTÂNCIAMENTOS. Disponível em: http://sistemas3.sead.ufscar.br/ojs/ Trabalhos/ 310-924-1-ED.pdf. Acesso em 24 de agosto de 2017.

OLIVEIRA, Marcia Rozenfeld Gomes de; MILL, Daniel; RIBEIRO, Luis Roberto de Camargo. A GESTÃO DA SALA DE AULA VIRTUAL E OS NOVOS SABERES PARA A DOCÊNCIA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/ 123456789/35862/A%20gest%C3%A3o%20da%20sala%20de%20aula%20virtual%20e%20os%20novos%20saberes%20para%20a%20doc%C3%AAncia%20na%20modalidade%20de%20educa%C3%A7%C3%A3o%20a%20d.pdf?sequence=1. Acesso em 10 de agosto de 2017.

QUARTIERO, Elisa Maria; SILVA, Karina Bernardes de Oliveira e. DOCÊNCIA E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/2175-795X.2014v32n1p315/pdf_29. Acesso em 24 de agosto de 2017.

RIBAS, Daniel. A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR E AS NOVAS TECNOLOGIAS. Disponível em: https://www1.ufrb.edu.br/nufordes/pedagogia-universitaria%3Fdownload%3D7:a-docncia-superior-e-as-novas-tics+&cd=25&h l=pt-BR&ct=clnk&gl=br. Acesso em 10 de agosto de 2017.

SILVA, Marco. EDUCAR NA CIBERCULTURA: DESAFIOS À FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA DOCÊNCIA EM CURSOS ONLINE. Disponível em:http://www4.pucsp.br/pos/tidd/teccogs/artigos/2010/edicao_3/3educar_na_cibercultura-desafios_formacao_de_professores_para_docencia_em_cursos_online-marco_silva.pdf. Acesso em 24 de agosto de 2017.

http://imes.org.br/wp-content/uploads/2016/09/especializacao-neurociencia-pedagogia-fapi-imesmercosur-02.jpg

CONTRIBUIÇÕES DA NEUROPSICOPEDAGOGIA PARA O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

FABÍOLA CAMPOS DA SILVA

Graduação em Pedagogia pelas Faculdades Integradas Rio Branco (2012); Professora de Ensino Fundamental I ,EMEF PROFº MARIA APARECIDA DO NASCIMENTO.

O processo de ensino aprendizagem pode ser algo complexo para alguns alunos, e muitos educadores consideram um desafio ajuda-los a avançar frente aos desafios encontrados. Diante das mudanças que a sociedade vem enfrentando, é necessário buscar subsídios e novas práticas, desmitificando a ideia de que o aluno não aprende e buscando intervenções que provam que mediante estímulos adequados é sim possível aprender, levando em consideração o tempo e habilidade de cada um. Diante disso surge a Neuropsicopedagia como uma nova vertente que pode auxiliar professor/aluno na busca de superar as dificuldades de sala de aula. Essa pesquisa está embasada na avaliação neuropsicopedagogica e consiste em esclarecer o papel da neuropsicopedagogia e suas contribuições para o ensino- aprendizagem do aluno.

Palavras-chave: Neuropsicopedagogia; Neurociências; Ensino-Aprendizagem; Cérebro.

INTRODUÇÃO

O contexto educacional vem sofrendo mudanças ao longo dos anos, antes a escola era apenas ligada a aprendizagem do aluno onde a obrigação era ensinar a ler e escrever, com os avanços das tecnologias e sociedade de maneira geral , não se pode ignorar o fato de que agora além da necessidade de aprendizagem a sociedade vem trazendo novas demandas para escola.

Diante desse novo contexto, o professor está percebendo cada vez mais a necessidade de suporte, ou seja, de buscar ajuda e subsídios de outros profissionais, ligados a questões psicológicas, pedagógicas e neurológicas, promovendo dessa forma, um ensino eficaz para seus educandos.

A efetiva participação e contribuição das Neurociências na prática do neuropsicopedagogo para subsidiar o aluno que apresenta uma com trajetória de insucesso escolar é o objetivo desse artigo

O que impulsiona essa pesquisa são as inquietações enquanto docente em relação ao aumento de alunos com dificuldades de aprendizagem nas salas de aulas, bem como a busca, através da formação neuropsicopedagogica de superar os obstáculos e desafios enfrentados pelos alunos, durante o processo de aprendizagem.

O neuropsicopedagogo propõe novos olhares a fim de facilitar o processo de ensino aprendizagem, identificando e reduzindo os problemas encontrados em sala de aula durante a vida escolar de cada individuo.

O estudo da Neuropsicopedagogia propõe estudar como o cérebro aprende, e com base nisso identificar as dificuldades de aprendizagem.

Nessa perspectiva, será feito uma analise das dificuldades encontradas em sala de aula e como elas podem ser amenizadas ou até mesmo solucionadas com a efetiva ajuda do Neuropsicopedagogo.

Essa pesquisa foi realizada mediante pesquisas, livros, artigos e diversas literaturas sobre o tema. A análise de todo o material, foi feita buscando entender e esclarecer pontos relevantes que podem contribuir para a prática docente em sala de aula, onde o professor pode atuar como um ser importante no processo de ensino aprendizagem do aluno.

CÉREBRO

Para que possamos entender o que é neuropsicopedagogia , bem como seu papel na educação, cabe antes , descrever de forma simples o que vem a ser Cérebro e o estudo da neurociências.

Tabaquim (2003,p.91) destaque que:

O cérebro é o órgão privilegiado da aprendizagem. Conhecer sua estrutura e funcionamento é fundamental na compreensão das relações dinâmicas e complexas da aprendizagem. Na busca pela compreensão dos processos de aprendizagem e seus distúrbios, é necessário considerar os aspectos neuropsicológicos, pois as manifestações são, em sua maioria, reflexo de funções alteradas. As disfunções podem ocorrer em áreas de input (recepção do estímulo), integração (processamento da informação) e output (expressão da resposta). O cérebro é o sistema integrador, coordenador e regulador entre o meio ambiente e o organismo, entre o comportamento e a aprendizagem.

O cérebro humano pode ser comparado a uma máquina que é capaz de transformar sensações em pensamentos, e tais pensamentos podem nos impulsionar a ações. Pode-se dizer que é um dos órgãos mais complexos e por isso, mesmo com muitos séculos de estudo, ainda não foi desvendado totalmente pela ciência.

O cérebro faz parte do sistema nervoso central. São tecidos localizados dentro do crânio, esses tem duas metades relativamente iguais, essas são chamadas de hemisférios, direito e esquerdo respectivamente. Embora a aparência dos dois lados sejam semelhantes, suas funções são diferentes, em seu funcionamento.

Rota (2016,p.24) diz:

Para as funções mais complexas, tais como a linguagem, ambos os hemisférios atuam juntos, mas existe o que chamamos de dominância hemisférica, ou seja, um trabalha melhor certos aspectos daquela função enquanto que o outro trabalha melhor com outros aspectos da mesma função.

Pode-se dizer que os dois lados do cérebro são essenciais e que cada um é responsável por realizar funções importantes. Como por exemplo: O hemisfério esquerdo permite a compreensão literal das palavras; classifica e ordena estímulos; faz interpretação e justificação de acontecimentos; segue um padrão lógico; retém uma memória recente, entre outras funções. Já o hemisfério direito; avalia o contexto; entonação e ritmo da fala; capta o simbolismo; a metáfora do texto e da fala; percebe o humor e a estética do acontecimento; oferece a sensação de antipatia, mesmo imotivada, sem ter certeza da razão, do porque; avalia o

acontecimento de forma global, sem se deter em detalhes; segue a intuição; é subjetivo;entre outros.

A Neurociência pode ser definida como a ciência que estuda o sistema nervoso que é constituído pelo cérebro e sistema nervoso central. O estudo da neurociência busca entender o seu funcionamento, desenvolvimento e as possíveis alterações causadas por danos psicológicos e/ou físicos no sistema nervoso.

Com o avanço das tecnologias novos estudiosos vem se interessando pelo o tema, com o passar dos anos foram se desenvolvendo várias formas de se estudar a neurociências, essas se dão desde o nível microscópico até a relação corpo e ambiente, nos comportamentos que podem se observar como andar e falar, ou nos comportamentos que não se pode observar como pensar, imaginar, sonhar.

A neurociências podem abranger muitas áreas de conhecimento e é um campo que exige muitas pesquisas pois é um estudo muito complexo e está em constante descobertas e por sua vez mudanças.

Os avanços e descobertas da neurociências que estão ligados ao processo de aprendizagem, são muito importantes uma vez que são considerados uma revolução para todo o sistema de ensino. Em base geral a neurociência estuda como o cérebro aprende e como as redes neurais se comportam e são estabelecidas no momento em que o individuo aprende bem como , a maneira em que o cérebro reage aos estímulos que lhes são apresentados e a capacidade do mesmo armazenar informações.

CÉREBRO X APRENDIZAGEM

O cérebro trabalha como uma orquestra, para que ele funcione perfeitamente, cada parte deve ser vista como um todo. Nesse sentido, para aprender são necessárias diversas conexões neurais, ou seja, usamos diferentes áreas que executam tarefas independentes, mas para um objetivo comum.

O cérebro muda a todo tempo, isso acontece conforme ele é estimulado, e isso acontece durante toda a vida. Todos nós temos a capacidade de aprender , de alguma forma.

De acordo com CIASCA (2012,n.p.)

Aprender é mais do que adquirir informação, é uma mudança de comportamento. Significa todo um processo a ser seguido em etapas de desenvolvimento. Aprender requer o recriar, nos tornar capazes e [também nos possibilita] rever a história de uma forma própria. E esse tipo de aprendizagem faz-se em todas as pessoas.

Com base no que o indivíduo aprende, transforma-se, se modifica e

modifica o mundo ao seu redor, construindo novas histórias de forma diferente um do outro.

Antony Robbins diz que como seres diferentes, possuímos qualidades e formas diferentes de interpretar estímulos, e podemos interpretar de três formas diferentes: visuais, auditivas e sinestésicas.

Pessoas visuais possuem maior facilidade de aprender visualizando as coisas, memorizando imagens e paisagens. Pessoas auditivas, tem maior facilidade de aprender escutando , memorizando sons. Pessoas sinestésicas tem maior facilidade de aprender vendo movimentos, tocando objetos, sentindo as coisas através do tato.

De alguma forma, todos nós estamos preparados para aprender, pois o nosso cérebro foi feito para isso. No entanto, porque existe tanto déficit de

Aprendizagem entre nossos alunos?

Especialistas explicam que muitos fatores podem interferir na aprendizagem; estímulos, motivação, ambientes familiares, escolares e sociais, são alguns desses fatores. Quando o aprendizado não funciona , algo está errado e isso leva ao fracasso escolar, esse fracasso está na falta de compreensão de diferentes áreas como; leitura, escrita,ortografia, interpretação de textos,resoluções de problemas, cálculos,leitura de imagens,organização de ideias entre outros.

Dois fatores podem estar ligados à falta de aprendizagem: distúrbios e dificuldade escolar. Ambos causam o fracasso escolar, mas são diferentes em suas causas. Distúrbio escolar tem origem orgânica e neurológica , pode ser: dislexia , disgrafia, tdh, discalculia, entre outros. No caso da dificuldades escolar , essa pode ter origem pedagógica , está associada ao método pedagógicos , aos estímulos externos apresentados sejam eles sociais ,emocionais, econômicos, culturais entre outros.

As neurociências ajudam educadores e psicopedagogos no diagnostico desses problemas de aprendizagem, busca mediante de observação e diagnósticos entender as causas e possibilidades de intervir.

NEUROPSICOPEDAGOGIA X DISTURBIO DE APRENDIZAGENS

A Neuropsicopedagogia inserida no sistema educacional pode trazer importantes contribuições para a educação em especial para alunos que possuem síndromes e dificuldades de aprendizagem, pois a neuropsicopedagogia auxilia o educador a perceber o aluno de maneira integral

Para entendermos melhor sobre o termo de

Neuropsicopedagogia, vale salientar que é uma área de estudo das Neurociências que objetiva a "análise dos processos cognitivos, [...] construir indicadores formais para a intervenção clínica frente aos educando, padrões com baixo desempenho e que apresentam disfunções neurais devido a lesão neurológica de origem genética, congênita ou adquiridas (ROTTA apud CONSENZA, 2011, p.50)

Por meio dos estudos da neuropsicopedagogia pode-se entender como se processa o desenvolvimento de aprendizagem e assim pode-se proporcionar ao educando novas perspectivas e mudanças em âmbito escolar e por sua vez social. E dessa forma pode ser possível acabar com a ideia já pré-concebida por muitos, de que alguns não aprendem ou não possuem capacidade para tal. A aprendizagem de algo, sempre acontecerá, o que muda, são os estímulos oferecidos e o tipo de atividade apresentada.

Nesse sentido a Neuropsicopedagogo tem o papel de:

compreender o papel do cérebro do ser humano em relação aos processos neurocognitivos na aplicação de estratégias pedagógicas nos diferentes espaços da escola, [...]Intervir no desenvolvimento da linguagem, neuropsicomotor, psíquico e cognitivo do indivíduo. Adquirir clareza política e pedagógica sobre as questões educacionais e capacidade de interferir no estabelecimento de novas alternativas neuropsicopedagógicas e encaminhamentos no processo educativo.Compreender e analisar o aspecto da inclusão de forma sistêmica, abrangendo educandos com dificuldades de aprendizagem e sujeitos em risco social.(Hennemann ,2012, p.11)

Tokuama – Espinosa (2008, apud Zaro, 2010,p204) trouxe importantes contribuições sobre os estudos da neuropsicopedagogia garantindo que as intervenções da neuropsicopedagia pode trazer benefícios ao educando , segundo ele:

a) Estudantes aprendem melhor quando são altamente motivados do que quando não têm motivação; b) stress impacta aprendizado; c) ansiedade bloqueia oportunidades de aprendizado; d) estados depressivos podem impedir aprendizado; e) o tom de voz de outras pessoas é rapidamente julgado no cérebro como ameaçador ou não-ameaçador; f) as faces das pessoas são julgadas quase que instantaneamente (i.e. intenções boas ou más); g) feedback é importante para o aprendizado; h) emoções têm papel-chave no aprendizado; i) movimento pode potencializar as oportunidades de aprendizado; k) nutrição impacta o aprendizado; l) sono impacta consolidação de memória; m) estilos de aprendizado (preferencias cognitivas) são devidas à estrutura única do cérebro de cada indivíduo; n) diferenciação nas práticas de sala de aula são justificadas pelas diferentes inteligências

dos alunos.

Segundo Takuama (2008, apud Zaro, 2010,p204), aprender pode ser um ato completo e envolve motivação,interação,afeto, emoção, o ambiente em que se está inserido, seja ele familiar/ social, estado emocional entre outros fatores externos e internos.

Observar tais fatos e diagnostica-los pode ser de grande beneficio tanto para o educando , quanto para o educador, que poderá ter subsídios para um melhor processo de aprendizagem tornando-o significativo para o educando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contexto educacional vem sofrendo mudanças significativas no mundo de hoje, tais mudanças não podem ser ignoradas pelos educadores, não se pode mais dizer que o aluno simplesmente não aprende e deixa-lo alheio a essa situação, não buscar alternativas e deixar esse aluno ser rotulado como incapaz ou um caso sem saída. È preciso buscar alternativas e buscar novas formas de ajuda-lo.

Nessa perspectiva surge a neurociências onde o principal objetivo e estudar o cérebro e voltado para o contexto pedagógico, estudar como o cérebro aprende. Entender esse processo não é algo simples, pelo contrario, pode ser muito complexo, mas pode dar subsídios para o educador e por sua vez trazer benefícios importantes para o aluno.

A neuropsicopedagogia , traz intervenções benéficas não só para o desenvolvimento de aprendizagem do educando , pode beneficiar o aluno também em sentido social, na criação de vínculos e na superação de obstáculos, mostrando que o aluno se estimulado de maneira significativa , aprende sim e pode transformar-se em um ser atuante na sociedade, com direitos e deveres.

Diante dos fatos apresentados e já consolidados por muitos profissionais da área, é importante resaltar a importância dos educadores investirem em sua formação para assim transformar a realidade nos encontramos, a fim de superar os desafios.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, G. P. Plasticidade cerebral e aprendizagem. In: RELVAS, M. P.(org.). Que cérebro é esse que chegou à escola?: As bases neurocientíficas da aprendizagem. Rio de Janeiro: WAK, 2012.

CIASCA, SYLVIA. O papel do cérebro na aprendizagem, Revista Profissão Mestre, 16 de janeiro de 2013, Disponível em: http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/25547/o-papel-do-cerebro-na-aprendizagem. Data do acesso: 10/04/2017.

CONSENZA, R. M.; GUERRA, L. B. Neurociências e Educação: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

HENNEMANN, Ana L. Neuropsicopedagogia Clínica: Relatório de Estágio. Novo Hamburgo: CENSUPEG, 2012.

PARO, Vitor Henrique. Admistração escolar: Introdução crítica. 11.ed.São Paulo.Editora Cortez,2002

ROTTA, Newra T. OHLWEILER, Lygia. RIESGO, Rudimar dos Santos . Transtorno de Aprendizagem: Abordagem Neurobiológica e Multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SEVERINO. Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 23ª edição Revista e Ampliada. São Paulo. Cortez, 2007.

THOMPSON, R. F. O Cérebro: Uma Introdução à Neurociência. São Paulo: Editora Santos, 2005.

ZARO, Milton A...[et all]. Emergência da Neuroeducação: a hora e a vez da neurociência para agregar valor à pesquisa educacional. Revista Eletrônica Ciências & Cognição, Vol 15, 2010. Disponível online em www.cienciasecognicao.org/pdf/v15_1/m276_10.pdf data de acesso 24/08/2017.

http://superaparaescolas.com.br/artigos/jogos-no-aprendizado/

A IMPORTÂNCIA DAS RELAÇÕES NO APRENDIZADO

CLÁUDIA APARECIDA GOMES DOS SANTOS

Para compreendermos o que é afetividade, e como ela está presente na nossa vida cotidiana, sendo necessário alguns elementos do mundo psíquico: as representações, as vivências e os sentimentos, então entenderemos que afetividade e inteligência são aspectos indissociáveis, intimamente ligados e influenciados pela socialização. O desenvolvimento sócio pessoal da criança pode-se analisar as relações entre a criança e o adulto e, por conseguinte, entre aluno e professor. As relações afetivas com o meio humano é que, desde o início da vida, começam a dominar o comportamento. A criança depende deste meio não apenas para sobreviver, mas também para realizar seu desenvolvimento afetivo, social e intelectual. Muitos dos estudos feitos sobre aprendizagem ignoraram as questões afetivas nos processos cognitivos do individuo ou trataram a afetividade como fazendo parte da socialização desde. Atualmente, existe grande interesse em estudar o afeto e sua influência no processo de aprendizagem. O professor na busca de seus objetivos deve: confiar na capacidade de seus alunos para que este aprenda; quando ensina também aprende; e ao trabalhar em sala de aula esta desenvolvendo vários saberes, sendo conhecimentos específicos de cada área, habilidades de relacionamento interpessoais e conteúdos da cultura, numa integração. Tendo como o seu maior desafio enxergar o seu aluno na sua totalidade e concretude.

Palavras-chave: Afetividade;Criança:Inteligência;Socialização;Indissociáveis.

INTRODUÇÃO

O tema descrito permitirá a reflexão sobre a afetividade que existe nas relações criança/criança, criança adulto e professor, motivando seus interesses nos campos de experiências, tempos, espaços ,vida social e cultural, pois a construção do conhecimento implica necessariamente na interação entre pessoas e nesta relação de professor-aluno o afeto está presente e o meio é o lugar onde essas relações acontecem, que no nosso caso é a escola. O contrário também pode acontecer quando não há essa ligação. A afetividade é um sentimento, que tem origem no cuidar e desse cuidar emergem outros sentimentos como, por exemplo, o amor. No conceito de educação, principalmente na Educação Infantil, o cuidar e o educar são indissociáveis e permitem que ambos sejam explorados com muita afetividade por toda a equipe escolar como um todo, pais, responsáveis e toda a comunidade escolar.

As manifestações emocionais tais como a afetividade faz parte da ação humana e têm impacto na interação que se criam nas situações escolares. Conhecer as funções, as características e a dinâmica das emoções pode ser muito útil para que o educador entenda melhor as situações comuns do cotidiano escolar para, conseguir um melhor envolvimento dos alunos e evitar perder o controle da dinâmica de grupo e da sua própria atuação. Esse conhecimento pode ajudar para criar um clima favorável de interação.

As relações estabelecidas na escola são também mais livres e mais facultativas do que as mantidas na família, pois podem escolher seus amigos, os grupos que lhe interessam e podem também romper estas ligações quando desejar. O lugar que ocupa depende mais diretamente da criança, de seu comportamento.

Sendo assim a pedagogia e a psicologia constituem dois momentos complementares e indispensáveis na compreensão do desenvolvimento humano e que é necessário unir forças para um bem maior, que a de medir a construção do conhecimento na formação de um cidadão pleno.

O QUE É AFETIVIDADE?

Os processos afetivos são todos os estados que fazem apelo a sensações de prazer e desprazer ou ligados a tonalidades agradáveis e desagradáveis.

Foi a partir da década de 70 que houve uma mudança no estudo sobre emoção, até então considerado marginal, não cientifico, surgem estudos empíricos e teóricos aceitando os estados internos como variáveis explicativas do comportamento. As maiores

dificuldades enfrentadas pelos estudiosos dessa área referem-se à falta de consenso nas definições, à falta de precisão e clareza na linguagem e o fato de diferentes enunciarem abordarem apenas um aspecto limitado da emoção.

Essa discussão reforça a necessidade de reafirmarmos conceitos e proposições, pois um dos papéis da teoria é tornar as definições cada vez mais claras, por isso apresentaremos teorias de alguns estudiosos a fim de ampliarmos o nosso conhecimento sobre o assunto.

Segundo Henri Wallon (2007) refere-se a afetividade como à capacidade, à disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo/interno por sensações ligadas a tonalidades agradáveis, ou seja, é reagir com atividades internas/externas que a situação desperta.

Outro estudioso a tratar a temática dos sentimentos e das emoções foi Vygotsky(1992), sendo enfático ao afirmar que uma compreensão completa do pensamento humano só é possível quando se compreende sua base afetivo-evolutiva.

De acordo com Vygotsky(1992), a qualidade das emoções sofre mudanças à medida que o conhecimento conceitual e os processos cognitivos da criança se desenvolvem, sendo que no decorrer do desenvolvimento as emoções vão se transformando, se afastando da origem biológica e se constituindo como fenômeno histórico cultural.

No que diz respeito ao desenvolvimento da afetividade, Vygotsky(1992) considera que a qualidade das emoções sofre transformações conforme o conhecimento conceitual e os processos cognitivos da criança se desenvolvem. Os processos cognitivos e afetivos, os modos de pensar e sentir são carregados de conceitos, relações e práticas sociais que os constituem como fenômenos históricos e culturais.

Nessa perspectiva pode-se afirmar que a afetividade humana é construída culturalmente, portanto, organizadas, concebidas e nomeadas da forma absolutamente diversa em deferentes grupos culturais. Nesse plano da sociogênese a linguagem ocupa papel de destaque como instrumento para construção do campo da afetividade.

A INFLUÊNCIA DA AFETIVIDADE NA APRENDIZAGEM

Wallon (2007) considera a escola como um meio indispensável ao desenvolvimento da criança, assim a escola é um meio mais rico devido a sua diversidade e oferece à criança oportunidade de conviver com crianças da mesma idade e com adultos diferentes de seus pais.

Muitos dos estudos feitos sobre aprendizagem ignoraram as questões afetivas

nos processos cognitivos do individuo ou trataram a afetividade como fazendo parte da socialização desde. Atualmente, existe grande interesse em estudar o afeto e sua influência no processo de aprendizagem. Piaget em 1954 afirma que a afetividade não modifica a estrutura no funcionamento da inteligência, porém é a energia que impulsiona a ação de aprender.

A afetividade não modifica a estrutura no funcionamento da inteligência, porém, poderá acelerar ou retardar o desenvolvimento das estruturas da inteligência.

A relação entre conhecimento e afetividade são indissociáveis, irredutíveis e complementares, consistindo os primeiros a energética, o motor da ação e o segundo, a sua estruturação.

RELAÇÕES AFETIVAS NO COTIDIANO ESCOLAR

No saber docente a formação dos vínculos afetivos, esta além das capacidades e habilidades ensinadas ao aluno, ele é subjetivo e intrínseco à arte de saber ensinar e pode estar relacionado com os tempos e com as trajetórias de vida não só dos alunos, mas como dos docentes.

A interação, o vínculo em que o educador efetua com seu aluno, com seu trabalho, com suas escolhas de vida e com seus próprios tempos, podem determinar o ponto de equilíbrio na relação aluno/educador e ser então base propulsora para aprendizagem eficaz, estabelecendo relacionamentos de troca afetiva ou não. Pichón (1982, p.31) comenta que "o vínculo é sempre social", não existem relações impessoais, à interação social e intrínseca à formação humana.

A criança traz para a escola toda a carga afetiva de seu desenvolvimento com seus familiares, os problemas emocionais surgirão nos contados que estabelecerá e, as crianças que tenham desenvolvido a inteligência emocional saberão lidar com suas frustrações que este ambiente e suas relações lhes proporcionarão. Cabe ao professor e aos profissionais envolvidos nesta relação proporcionar um ambiente acolhedor e de compreensão para que as crianças possam desenvolver suas potencialidades amplamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação dos vínculos afetivos está além do currículo, é nesta formação que influenciamos os valores éticos e morais, possibilitando o crescimento interno do individuo como do coletivo, pois além do contato com o aprendizado, a escola proporciona o contato social.

Quando começamos a ter um olhar mais diferenciado e vemos a verdadeira importância nas relações afetivas e no ambiente escolar podemos perceber maior interesse dos nossos em participar nos diversos momentos da rotina, expondo suas ideias, compartilhando o seu conhecimento, relatando fatos do cotidiano e assim tendo maior aproximação com o professor, facilitando assim o processo de ensino aprendizagem, sendo afetividade uma energia que impulsiona a ação de aprender.

Ao deixarmos de focar apenas na disciplina e passamos a observar a diversidade de condutas infantis, abrem-se outras hipóteses para a compreensão de situações especificas de cada aluno, assim criando novas formas de lidar com os conflitos, mantendo um clima favorável de interação e entusiasmo para a construção do conhecimento.

O professor na busca de seus objetivos deve: Confiar na capacidade de seus alunos para que este aprenda; Estar ciente de que quando ensina também aprende; Ao trabalhar em sala de aula está desenvolvendo vários saberes, sendo conhecimentos específicos de cada área, habilidades de relacionamento interpessoais e conteúdos da cultura, numa integração cognitiva – afetiva - motora. Tendo como maior desafio enxergar o seu aluno na sua totalidade e concretude.

Diante de tudo o que foi exposto e estudado, podemos considerar que a afetividade não deve ser desprezada, pois o valor que possui para o sucesso de uma boa aprendizagem é de extrema importância, porque lidamos com seres humanos nas suas necessidades físicas, psicológicas, cognitivas e afetivas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda de Ramalho; Mohoney, Abigail Alvarenga (org). Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. São Paulo: Loyola, 2007.

DANTAS, H. Afetividade e Inteligência.In; Temas de Educação I. Curitiba: Futuro Congresso e Eventos, 2002.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 28 ed. São Paulo: Paz na Terra, 1996.

LA TAILLE, Yves de, 1951-Piaget, Vygostsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão/Yves de La Taille, Marte Kohl de Oliveira, Heloysa Dantas. São Paulo: Summus, 1992.

WADSWORTH, Barry J. Inteligencia e afetividade da criança de Piaget, tradução de Esméria Rovai; supervisão editorial Maria Regina Maluf. – 3. Ed.- São Paulo: Pioneira, 1995.- (Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais. Educação)

WALLON, Henri. Werebe, Maria Jose Garcia; Brulfert, Jacqueline Nabel; coordenação Florestan Fernandes (org); tradução Elvira Souza Lima – São Paulo: Atica, 1986. Original em Francês (Coleção Grandes Cientistas Sociais, 52)

http://patobranco.pr.gov.br/wp-content/uploads/2016/05/IMG_0570b.jpg

A RELEVÂNCIA DO ATO DE BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

NATÁLIA CHINAGLIA PEDROSO

Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Anhanguera de São Paulo (2010); Professor de Educação Infantil – no CEI CEU Paz (Prefeitura Municipal de São Paulo).

O ato de brincar, durante longos períodos das teorias educacionais e de desenvolvimento, foi considerado como atividade descoordenada e barulhenta, cujos resultados não poderiam constituir aprendizagem significativa. Isto era possível porque as teorias tradicionais de educação centralizavam o conhecimento na figura do professor e idealizavam uma educação pautada no exercício do poder, da hierarquia e, muitas vezes da violência, se fosse considerada necessária para o alcance de determinados resultados. A partir do desenvolvimento das teorias construtivistas de PIAGET (1979) e sócio-histórico-cultural de VYGOTSKY (1987) de educação, foi possível centralizar o foco do processo de ensino-aprendizagem no educando – no caso da educação infantil, nas crianças – e priorizar o processo educacional, a despeito do produto. As documentações nacionais a respeito do brincar vêm se multiplicando e fortalecendo à medida que se observam as demandas pela utilização de métodos considerados mais prazerosos na educação, sem que se perca o desenvolvimento efetivo dos aspectos mentais e sociais das crianças como cidadãs. As duas principais vias do brincar, chamadas de simbólica e sociodramática, serão consideradas como elementos fundamentais para a concepção de regras, das trocas e assimilações de papeis sociais e, portanto, do desenvolvimento sociocultural de cada criança. Abordaremos também o papel do adulto como figura moderadora da aprendizagem por meio do brincar, ao passo que pode modificar a brincadeira de maneiras simbólicas, físicas ou interacionais, em qualquer situação, mas prioritariamente nas situações de sala de aula.

Palavras-chave: Brincar; Brincadeira; Construtivismo; Educação Infantil; Sociodramático

INTRODUÇÃO

Por meio deste trabalho, objetivamos pontuar o ato do brincar na educação infantil como elemento fundamental no desenvolvimento do caráter social do aprendizado e como facilitador para a construção do conhecimento formal nas instituições escolares, sob uma perspectiva construtivista de educação.

A contraponto da perspectiva tradicional de educação – ainda inerente ao processo de ensino-aprendizagem de algumas instituições, e que considera o brincar como passatempo – os brinquedos e as brincadeiras são trazidos, a partir da abordagem de Jean Piaget (1896-1980), como recursos de suma relevância para a construção do conhecimento, inserindo a própria criança no papel central deste processo.

Em razão do fato de participarmos de uma sociedade em que se acredita que o brincar é uma atividade barulhenta, desorganizada e que não poderia configurar instrumento válido no processo de ensino-aprendizagem, é urgente desconstruirmos tal concepção, já que está fundamentalmente atrelada a uma visão de ensino solidificada, arcaica, muitas vezes violenta e de caráter autoritário, uma vez que procura incutir aos discentes um comportamento passivo e subserviente.

Procuramos, então, contribuir para mudança na forma tradicional de como enxergamos o ato de brincar. Nesse sentido, pontuamos que ao brincar a criança desenvolve, de maneira mais fluida, habilidades como a motricidade do raciocínio, a criatividade e várias outras, como a de conceituar, nomear e comparar. As atividades motoras, associadas ao ato de brincar, possibilitam à criança o desenvolvimento de suas funções afetivas e intelectuais, propiciando-lhes melhor convívio e autonomia social.

Levando em consideração que o brincar é uma das primeiras atividades que desenvolvemos na primeira infância, o educador deve valorizar as diversas formas e vertentes do jogo, utilizando-as como recurso didático no estímulo ao processo de ensino-aprendizagem, dadas as possibilidades de transmissão e expressão da realidade vivenciada pelas crianças durante este ato.

Como sabemos, ao brincar a criança procura compreender o mundo em que está inserida e reproduz situações da vida real. Portanto, o planejamento e a avaliação da brincadeira como recurso pedagógico podem apresentar ricos materiais aos educadores, à medida que permitem observar a construção e expressão da visão de mundo do educando.

É importante pontuar que não objetivamos considerar a brincadeira dirigida com único recurso pedagógico, mas buscar inseri-la em práticas de sala de aula como elemento lúdico facilitador da construção de conhecimento.

Primeiramente, distinguiremos neste trabalho, grosso modo, as abordagens tradicionais e construtivistas sobre o brincar na produção e construção de conhecimento, bem como a centralização deste papel em atores sociais específicos (professor/adulto e aluno). Num segundo momento, mostraremos de maneira breve a evolução das documentações legais acerca do brincar em sala de aula no Brasil. Em seguida, perpassaremos pelas concepções de educação infantil por meio da brincadeira que fundamentam este ato como desenvolvedor de importantes aspectos sociais da educação e, por último, buscaremos interpretar o papel de intervenção do educador ou do adulto no brincar infantil.

O PAPEL DO CONSTRUTIVISMO A CONTRAPONTO DAS TEORIAS TRADICIONAIS DE APRENDIZAGEM

Historicamente, observa-se uma intensa dissonância teórico-ideológica entre a perspectiva Tradicional e a teoria Construtivista de educação. A primeira relaciona-se a práticas político-educacionais em que a educação aplicada objetiva, muitas vezes, a obediência, a devoção e a valorização do trabalho, ao passo que a última permite a participação ativa do educando, colocando-o como agente principal no seu processo de aprendizagem.

As teorias tradicionais levam perigosamente a um caminho pedagógico muito distante do desenvolvimento da criticidade, permitindo, como é o caso das instituições coniventes ao uso da palmatória, que o aluno sofra violências físicas e verbais em local destinado à construção do conhecimento:

> "Então, a persistência de um modo de fazer pedagógico que ignora os direitos da criança a ser vista como componente e a ter espaço de participação (o modo pedagógico transmissivo ou a pedagogia transmissiva) persiste, não por falta de pensamento e propostas alternativas." (FORMOSINHA et al, 2007, p.13)

A necessidade de atualização das estratégias pedagógicas refutadas pelas novas teorias derivadas de um pensar democrático e socialmente inclusivo (não pautado em punição de erros, mas na utilização do "erro" como parte do processo de ensino-aprendizagem), como pontuam Formosinha et al (2007), levam a considerar a urgência de uma educação viabilizada por meios mais "prazerosos", como a brincadeira, a ludicidade, a criatividade, principalmente no que concerne à educação infantil.

Indubitavelmente, um modo de fazer pedagógico pautado na aquisição de

habilidades pré-acadêmicas por meio de linguagem adulta, centrado na figura do professor como detentor absoluto do conhecimento que será transmitido aos alunos (aqui, como sabemos, considerados "tabulas rasas") e, finalmente, focado no produto final da prática educacional não condiz com a realidade dos educandos, já que possuem experiências, necessidades e tempo de aprendizagem próprios.

Nesse sentido caminham as novas teorias e legislações educacionais brasileiras: com base na pedagogia de participação, objetivam promover o desenvolvimento do conhecimento e a construção da aprendizagem estruturada por etapas (ou estágios) , considerando a bagagem sócio-histórico-cultural da criança como ponto de partida e ferramenta para a manutenção das práticas educacionais, focando principalmente em avaliar o processo (e não mais o resultado) de ensino-aprendizagem.

À medida que a pedagogia participativa, oriunda da Teoria dos Estágios de Desenvolvimento de Piaget (1979) e da Teoria Sócio-histórico-cultural de Vygotsky (1987) toma corpo nos textos-base da educação nacional, renovam-se os modos de fazer pedagógico, possibilitando novas formas de aquisição e construção do conhecimento em sala de aula.

É com base em tais correntes teóricas que se possibilita a utilização do brincar como instrumento essencial nas práticas educacionais da educação infantil, centralizado na criança como agente principal do seu próprio desenvolvimento, ao passo que deixa de ser vista como uma tábula rasa para tomar frente de seu processo educativo, ainda que por intermédio do adulto, mas legitimando sua bagagem cultural.

BREVE HISTÓRICO DA ABORDAGEM DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA

O tema da educação infantil tem sido amplamente discutido pelas secretarias de educação no Brasil. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – (Brasil, 1996) torna a educação infantil como parte da educação básica nacional. Em emenda estabelecida pela Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013, as crianças a partir de quatro anos de idade devem estar, obrigatoriamente, matriculadas na educação básica, tendo o direito de optar pela rede pública, que deverá, de acordo com a mesma lei, estabelecer métodos para o atendimento da nova demanda.

Com relação aos objetivos da educação infantil, há que se pontuar o desenvolvimento da educação formal e das práticas de cuidado, demandadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil,

1999) que, de modo inclusivo, compreendem a ludicidade e a criatividade como parte de seus fundamentos norteadores.

Em consonância com tais fundamentos, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – RCNEI (Brasil, 1998) preocupam-se em sinalizar aos educadores a importância do brincar como ato que propicia e exprime o vínculo entre o simbólico e a realidade imediata da criança.

A título de exemplo de como e por que pautar o modo de fazer pedagógico em sala de aula nas referidas legislações, e de acordo com as teorias gerais construtivistas e sócio-histórico-culturais, procuramos definir, a partir da Teoria dos Estágios de Desenvolvimento defendida por Piaget (VIEIRA; LINO, 2007), os estágios que serão trabalhados na educação infantil, de acordo com a faixa etária de seu público. Abaixo, definem-se os quatro estágios piagetianos do desenvolvimento cognitivo tal como apresentados em VIEIRA; LINO, 2007:

"O estágio sensório-motor (de 0 a 2 anos) caracteriza-se por uma atividade cognitiva que se baseia essencialmente na experiência imediata através dos sentidos. Isso significa que a criança conhece o mundo que a rodeia através de ações que exerce sobre esse meio. (...)

No estágio intuitivo ou pré-operatório (dos 2 aos 7 anos) o pensamento sofre uma transformação qualitativa em função das modificações gerais da ação. (...)

O estágio das operações concretas (dos 7 aos 11 anos) caracteriza-se por uma capacidade lógica de compreender o mundo, por novas formas de organização e pelo surgimento de novas estruturas. (...)

O estágio das operações formais (dos 11 aos 16 anos) marca a entrada na adolescência. (...) Nesse estágio, o sujeito é capaz de utilizar um pensamento hipotético-dedutivo que lhe permiti raciocinar sobre conceitos que implicam um elevado grau de abstração." (VIEIRA; LINO: 2007, p. 207, 208, 209 e 210).

A educação infantil baseada na teoria dos estágios de Piaget deve levar em conta os estágios sensório-motor e, ainda que em menor escala, o intuitivo de desenvolvimento cognitivo. Nesse sentido, o foco do seu planejamento e das suas avaliações em sala deve se basear no brincar simbólico ligado à interação com o meio e ao exercício de posições e papéis socialmente constitutivos por intermédio da ludicidade.

AS CONTRIBUIÇÕES DO BRINCAR PARA A APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DA CIDADANIA INFANTIL

Para CITON (2012), é necessário, à luz da discussão sobre os benefícios do brincar, evitarmos uma visão adultocêntrica em relação às crianças, pois esta as reduz a seres que "virão a ser", ou seja, se as considerarmos como futuros adultos, não levaremos em conta que são cidadãs em constante transformação. Faz-se imprescindível, então, de modo geral, considerarmos a competência das crianças como ativas atrizes sociais, evitando contrapô-las aos adultos, pois tal concepção permite refutarmos o argumento de que são seres inacabados – e não um sujeito de direitos: "a forma como a criança é vista pela sociedade depende de como ela participa do processo de construção de sua própria infância e em que contexto histórico e social ela está inserida." (CITON, 2012: p. 17).

As ações destes atores infantis, nas suas diferentes esferas sociais e modos de expressão, contribuem, nesse sentido, diretamente para a sua "reputação" como um todo, além de construírem diferentes concepções acerca do ambiente e sociedade em que estão inseridos.

Ademais, para a autora, em certos casos, o desprazer é elemento constitutivo do jogo, especialmente quando "a criança representa, em processos catárticos, situações extremamente dolorosas" (CITON, 2012, p. 23 apud. KISHIMOTO, 1997). A essência do brincar justifica, como vemos, não somente um modo de aprendizado "prazeroso", mas também possibilidades de sensações como a frustração, o insucesso em certas disputas, a rejeição e outros tipos de ações e reações conhecidamente desprazerosos para nós humanos.

A autora defende, ainda, que o ato de brincar admite a fantasia, a representação, a compreensão da realidade, a expressão de angústias e a chegada às soluções de problemas. Para ela, todas as atitudes que a criança toma e os processos pelas quais tramita durante as representações nas brincadeiras levam ao desenvolvimento de sua educação social: "Ao brincar com seus pares, a criança aprende a conviver em sociedade, entende a importância do outro em sua brincadeira e percebe que suas atitudes, desejos e falas também têm valor para seus amigos." (CITON, 2012, p. 22). O que se apreende das situações de brincadeira, então, é que o brincar proporciona o desenvolvimento da identidade e da autonomia da criança.

No entanto, é necessário observarmos que a teoria piagetiana separa a brincadeira em duas modalidades:

"(...) no modelo

piagetiano, a brincadeira de faz-de-conta é inicialmente uma atividade solitária envolvendo o uso próprio de símbolos, as brincadeiras sociodramáticas usando símbolos coletivos aparecem no terceiro ano de vida. O apogeu do brincar simbólico se situa entre os dois e quatro anos e declina a partir daí. Quanto mais avança em idade, mais cresce a preocupação com a imitação exata do real". (CITON, 2012, p. 25)

O brincar simbólico, segundo a perspectiva construtivista, ocorre no momento em que a criança faz de conta sozinha – processo imitativo que utiliza objetos reais ou imaginários. O brincar sociodramático, por sua vez, configura uma relação de troca entre indivíduos por meio da interação, comunicação e cooperação nas expressões de consciência do entorno social na qual a criança está inserida; ato exercido "em cooperação com mais de uma pessoa e a interação precisa se dar tanto na interação como na fala" (CITON, 2012, p. 25).

O brincar imaginativo, tal como apresentado por Piaget, possui seis elementos constitutivos – deles, os quatro primeiros configuram requisitos do brincar simbólico e os dois últimos, do brincar sociodramático:

"1) Desempenho de papel imitativo: a criança assume um papel de faz-de-conta e expressa em ação e/ou verbalização imitativa.

2) Faz-de-conta com relação a brinquedos: movimentos ou declarações verbais e/ou materiais ou brinquedos que não são réplicas do objeto em si substituem objetos reais.

3) Faz-de-conta verbal com relação a ações e situações: descrições verbais ou declarações substituem ações ou situações.

4) Persistência no desempenho de papel: a criança mantém um papel ou tema lúdico por um período de, no mínimo, 10 minutos.

5) Interação: pelo menos duas crianças interagem no contexto do episódio lúdico.

6) Comunicação verbal: há alguma interação verbal relacionada ao episódio lúdico". (CITON, 2012, p. 26 apud KITSON,2006, p. 109).

O brincar simbólico, como se vê, permite o faz-de-conta – seja ele expresso por representações de papeis ou por substituições de objetos ou situações – sem a necessidade de interação com outras crianças ou pessoas. Todavia, a interação e a comunicação verbal – ou viabilizadas por outras formas de linguagem, como no caso de surdos e mudos, por exemplo – são elementos imprescindíveis para o desenvolvimento da brincadeira sociodramática.

A mesma corrente teórica se exprime no pensamento de VYGOTSKY (1991) e BROUGÈRE (2008). O primeiro defende que "a brincadeira infantil apresenta dois elementos importantes, a saber: a situação imaginária e as regras. Os jogos de papéis contêm regras implícitas de

comportamento." (CITON, 2012, p. 26).

BROUGÈRE (2008), por seu turno, sugere a existência de "uma cultura preexistente que define o jogo" (p. 22), o que impõe à criança a adesão às suas regras e estruturas no que diz respeito ao comportamento, à aceitabilidade dos papéis e dos acordos entre os parceiros no faz-de-conta.

Para este último, além da valorização do brincar, é necessário observar o ponto de partida anterior à brincadeira, centrado no desenvolvimento da cultura lúdica, cultura tal que:

"(...) é, então, composta de um certo número de esquemas que permitem iniciar a brincadeira, já que se trata de produzir uma realidade diferente daquela da vida quotidiana: os verbos, as quadrinhas, os gestos estereotipados do início das brincadeiras compõem assim aquele vocabulário cuja aquisição é indispensável ao jogo". (BROUGÈRE, 2008, p. 24).

Na visão antropológica do autor a respeito do jogo, sustenta-se o argumento de que, ao brincar, as crianças se adéquam às regras daquela brincadeira, produzindo uma cultura lúdica a ela diretamente relacionada. Ou seja, a relação entre jogo e produção de cultura lúdica se dá no momento do próprio jogo e em relação somente a ele. O que comporá o acervo lúdico-cultural de cada criança é a sua experiência com os diferentes jogos, que pode sofrer alterações conforme sua apreensão pela comunidade participante da brincadeira.

Mesmo que levemos em conta o fato de que as regras do brincar definem-se em relação somente a cada brincadeira específica, ainda assim devemos considerar que há, neste momento, a aprendizagem de o que é regra: à medida que o brincar também precisa ser aprendido, ele caracteriza ação social mediada por regras constitutivas da própria ação.

Esta visão de brincadeira representativa está presente até mesmo no verbete de "brincar" do Mini Dicionário Aurélio do século XXI, cujas definições empregadas ao termo, entre outras, estão a de "divertir-se infantilmente" e a de "entreter-se, fingindo-se de" .

Ou seja, os papeis não são representados de qualquer maneira: as crianças utilizam-se de elementos que imprimam veracidade à brincadeira, como por exemplo, o emprego de verbos no imperativo para caracterizar autoridades (como professores, policiais etc) e a preocupação com a alimentação expressa por suas mães; tudo isto sem desrespeitar as regras da brincadeira (uma criança que representa a mãe não chora pedindo leite, por exemplo – esta ação seria inverossímil):

"(...) quando as crianças assumem diferentes papéis, o mais importante para elas é representar o papel escolhido, isso é visível ao observar a seriedade com que escolhem seu papel e o empenho/rigor das mesmas em executar ações decorrentes de cada papel

assumido. O papel escolhido também revela os pensamentos da criança, suas angústias, certezas, dúvidas,enfim tudo que faz parte da criança" (CITON, 2012, p. 28).

CONSIDERAÇÕES SOBRE O PAPEL DO ADULTO NO ATO DE BRINCAR INFANTIL

Para iniciarmos a discussão a respeito de quais intervenções podem ser feitas pelos adultos nas brincadeiras infantis, vejamos abaixo os dois processos que, segundo a teoria piagetiana do desenvolvimento, envolvem o exercício da inteligência pela prática do jogo como elemento integrante da vida mental infantil:

"O ato de inteligência envolve dois processos em equilíbrio: assimilação e acomodação. Na assimilação, o sujeito incorpora eventos, objetos ou situações que se encaixam em formas de pensamento, que representam o que ele já sabe. Na acomodação, as estruturas mentais existentes reorganizam – se para incorporar novos aspectos do ambiente externo, acomodando o novo conhecimento enquanto, ao mesmo tempo, mantém sua estrutura mental intacta." (CITON, 2012, p. 24 apud KISHIMOTO, 1998)

É por este motivo que o professor deve ter cuidado ao intervir nas brincadeiras: ele deve planejar a brincadeira a fim de traçar um plano de desenvolvimento que deve ser seguido pela criança. É necessário que esteja atento à adequação do material escolhido, a fim de que este atinja a faixa etária adequada, o grau de dificuldade pretendido e o objetivo previamente definido. Ao proporcionar situações de brincadeiras, tanto livres quanto dirigidas, o professor, segundo CITON (2012, p. 30), assume o papel de "iniciador" ou "mediador" da aprendizagem.

Os bebês, a título de exemplo, pelo fato de não se expressarem por meio de linguagem falada, utilizam-se do brincar prático, muitas vezes iniciado com a mãe. Esta forma de brincar, segundo CITON (2012, p. 24), surge durante os primeiros 18 meses de vida, e envolve a repetição de sequências já estabelecidas de ações e manipulações, não com propósitos práticos ou instrumentais, mas pelo prazer vindo da maestria das atividades motoras. BROUGÈRE (2008) sugere que nesta idade a criança se coloca no lugar de parceira da mãe (ou dos professores, como nos casos dos berçários), tentando imitá-la num jogo de esconder partes do corpo, por exemplo.

Neste tipo de interação, mesmo o bebê é capaz de reconhecer o aspecto fictício do jogo (ao passo que a parte do corpo não desaparece de verdade), a inversão de papel com a mãe (podendo também

ele esconder-se) e a repetição (pois o jogo não modifica a realidade). (BROUGÈRE, 2008, p. 22).

Para as crianças mais velhas, o adulto que pretende utilizar a brincadeira dirigida como forma de construção do conhecimento deve observá-las antes de iniciar o trabalho, pois as acomodações piagetianas devem se basear na bagagem cultural de cada uma.

Vê-se que a intervenção do adulto torna-se imprescindível no processo de ensino-aprendizagem por intermédio das brincadeiras ao passo que, ao atingir o objetivo proposto inicialmente, a criança deve ser desafiada novamente por atividades mais complexas que garantam seu desenvolvimento contínuo. Por esse motivo, salientamos a necessidade de planejamento e observação progressiva da brincadeira pelo adulto que, com base nestes dados, pode inserir novos elementos, espaços, objetivos etc, com a finalidade de desenvolver novos aspectos do brincar sóciodramático.

"Para Moyles (2006), várias podem ser as atividades 'mais complexas', dentre elas a autora destaca uma construção de blocos diferenciada ou um jogo mais avançado na caixa de areia, uma reflexão sobre as diferentes utilidades de um objeto utilizado na brincadeira, ou ainda a encenação de uma história com um número maior de personagens, com um roteiro mais rico em detalhes. Por conseguinte, o adulto conseguirá fazer uma intervenção mais significativa se conseguir compreender, por meio da observação, em qual nível de desenvolvimento a criança se encontra." (CITON, 2012, p. 32).

Além disso, o adulto pode inserir-se na brincadeira, o que, segundo a autora, contribui para a manutenção do aspecto sociodramático do brincar. No entanto, ela aponta para a necessidade da valorização da confiança e do respeito mútuo das relações adulto-criança e vice-versa para que a interação se dê de maneira saudável.

A esse respeito, observa-se que a intervenção correta do adulto – ou professor – enriquece a brincadeira e faz com que a criança sinta que sua atividade está sendo valorizada:

"Quando o adulto assume um papel na brincadeira, pode agir ampliando o contexto e os objetivos do brincar, os adultos também agem como modelos, pois as crianças são capazes de aprender modelando comportamentos e atitudes observadas durante a participação do adulto em seu brincar." (CITON, 2012, p. 33).

Para uma experiência de construção de conhecimento por intermédio do brincar, é preciso que o adulto mediador esteja inserido no mesmo contexto de brincar que as crianças. Assim, será capaz de enriquecer a brincadeira, com mudança significativas (inserção de peças de montar, de outros

formatos para as crianças que estejam acostumadas a determinadas formas, por exemplo).

Há diversas atividades que podem contribuir para o exercício do aspecto sociodramático por meio do faz-de-conta na educação infantil: o professor pode contar histórias e organizar uma representação corporal ou com uso de objetos; pode promover o desenvolvimento das habilidades motoras colando barbantes em formas diversas; contribuir para a resolução de problemas, como a boneca que representa o bebê com fome etc.

No entanto, o que deve ser sempre levado em conta é a necessidade de aproximação do adulto com a realidade das crianças:

> "(...) são raras as crianças que se enganam quando se trata de discriminar no recreio uma briga de verdade e uma briga de brincadeira. Isso não é fácil para os adultos, sobretudo para aqueles que em suas atividades quotidianas se encontram mais afastados das crianças". (BROUGÈRE, 2008, p. 24)

Na realidade escolar como exercida nos dias de hoje nas creches, Centros de Educação Infantil e Escolas Municipais de Educação Infantil vemos que, a partir de uma idade próxima ao primeiro ano de vida, as formas de brincar simbólicas e sociodramáticas confundem-se durante as brincadeiras.

As crianças dispõem de objetos como bonecas, carros, motocas e, por estarem dispostas em turmas nas unidades escolares, dispõem também de seus pares iguais e mais ou menos experientes.

Neste contexto, imitam-se os adultos, os colegas; faz-se de conta com uso de objetos ou não; utilizam-se diversos ambientes, espaços e elementos não materiais (como sons, cheiros, expressões), tanto por intermédio de interação quanto por meio do simbólico.

O professor, a partir daí, pode inserir ou retirar objetos, modificar espaços, sinalizar tarefas específicas, distribuir papeis ou determinar outras alterações, mas sempre respeitando o caráter lúdico do aprendizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Toda a discussão sobre o brincar na educação infantil leva à constatação de que o pensamento tradicional ainda está, de alguma maneira, impregnado no imaginário de algumas correntes educacionais.

No entanto, observamos, na última década, cada vez mais esforços no sentido de legitimar as crianças como seres humanos completos e construtores de conhecimento, além de cidadãs socialmente ativas.

Nas escolas e em casa, o brincar é uma das mais recorrentes formas de

aprendizagem e expressão infantis, o que significa que a simbologia e as representações dramáticas utilizadas pelas crianças durante este processo contribuem diretamente para a manutenção de sua personalidade, sociabilidade e cultura.

O brincar, entretanto, é coisa séria: hoje, nós (adultos) reconhecemos sua relevância justamente por centralizarmos a aprendizagem do indivíduo nele mesmo, considerando suas vivências, sentimentos e necessidades – o que permite considerar a brincadeira como elemento facilitador muitas vezes essencial no processo de ensino-aprendizagem infantil.

A intervenção do educador ou adulto deve ser postulada a partir da observação da experiência infantil, para que possa intervir significativamente no brincar, mesmo que seja um ato livre ou sem grandes pretensões. É possível que a criança aprenda pelo ato de brincar não planejado ou descoordenado, mas a brincadeira dirigida exige planejamento e definições de objetivos por parte do adulto mediador.

Por fim, o que o adulto deve ter em mente é que a brincadeira pode ser enriquecida com espaços, dinâmicas, sons, cheiros, cores, formas, ambientes etc diferentes (não é a mesma coisa, por exemplo, brincar de esconde-esconde dentro da sala de aula ou num ambiente mais aberto, como o parque da escola) mas sempre com vistas a respeitar a cultura lúdica acerca do brincar, pois o que define a relevância deste ato não é propriamente o brinquedo, o objeto, o espaço ou os parceiros, mas o próprio exercício da brincadeira.

REFERÊNCIAS

BRASIL - Leis Diretrizes e Bases da Educação Nacionais. n° 9394/96, de 20 de dez de 1996.

CERISARA, Ana Beatriz; BROUGÈRE, Gilles; DANTAS, Heloysa; PERROT, Jean; MRECH, Leny Magalhães; AMARAL,Maria Nazaré de Camargo Pacheco; KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O brincar e sua teorias.São Paulo: Pioneira Thomsom Learning, 2008.

CITON, Flaveli Hartman Dionísio. Brincar na Educação Infantil: O Papel do Professor no Apoio às Vivências Lúdicas, 2012. Disponível em: http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/FLAVELI%20HARTMANN%20D.%20CITON.pdf. Último acesso em: 07 de agosto de 2017.

CUNHA. Nylse Helena da Silva. Brinquedoteca: Um mergulho no brincar. 4. Ed. São Paulo: Aquariana, 2007

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL Resolução. n° 002/98. MEC.

FORMOSINHA, Júlia Oliveira; KISHIMOTO, Tizuko Morchida ; PINAZZA, Mônica Appezzato. Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MACEDO, Lino; PETTY, Ana Lúcia Sícoli; PASSOS, Norimar Christe. Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artmed, 2005.

Miniaurélio Século XXI Escolar: O minidicionário da língua portuguesa / Aurélio Buarque de Holanda Ferreira; coordenação de edição, Margarida dos Anjos, Marina Baird Ferreira; lexicografia: Margarida dos Anjos... [et al.]. 4.ed. rev. ampliada. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

MOYLES, Janet R. Só Brincar? O papel do Brincar na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIAGET, J. Aprendizagem e conhecimento. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1979.

ROSA, Adriana. Lúdico & Alfabetização. Curitiba: Juruá, 2003

SINPEEM, Apostila de Legislação – Concurso 2009, p. 48 – 49.

VYGOTSKY, L. S. 1987. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 157 p.

http://www.completelykidsrichmond.com/wp-content/uploads/2013/03/246_1l40895_children_playing.jpg

O IMAGINÁRIO INFANTIL

ROSA MARIA CARDOSO

Graduação em Pedagogia pela Universidade Cidade de São Paulo (1993); Especialista em Ludopedagogia pela Faculdade Campos Elíseos (2017); Diretora de Centro de Educação Infantil na Rede Municipal de ensino de São Paulo.

Esta pesquisa foi desenvolvida a fim de examinar mais a fundo o imaginário infantil sob o viés dos seus benefícios para as crianças. O período da infância é o momento em que a criança tem mais liberdade para conhecer e descobrir o mundo e também para criar sua própria versão da realidade. Foi estudado a visão de Vygotsky acerca da percepção entre realidade e fantasia, na qual, ambas mostram-se complementares entre si, sendo capazes de influenciar uma a outra. A imaginação das crianças passa por uma etapa em que se baseia a elementos presentes na realidade. Posteriormente, foram analisados fatores capazes de influenciar o processo imaginativo das crianças, tais como: a natureza, o contato com adultos e outras crianças, a literatura, brinquedos e brincadeiras, entre outros fatores. A internet também foi mencionada como um aspecto mais recente, porém igualmente capaz de influenciar a imaginação infantil. Por fim, a pesquisa se encerra ao destacar a importância dos pais e educadores durante todo esse processo, bem como, explicitando os principais benefícios da imaginação para a formação do futuro adulto.

Palavras-chave: Imaginação; Imaginário Infantil; Faz de Conta.

INTRODUÇÃO

O presente estudo se propõe a analisar mais profundamente o imaginário infantil e sua a importância para o desenvolvimento da criança. A pesquisa foi desenvolvida com base em revisões bibliográficas de autores que abordaram o tema em suas obras.

A justificativa para o tema de pesquisa é que, segundo a sabedoria popular, as crianças são vistas como criativas e de imaginação fértil. Muitas são às vezes, em que nos pegamos surpreendidos diante de uma pergunta ou brincadeira feita por uma criança. Por isso, um estudo aprofundado sobre o assunto se faz necessário para compreender melhor esse processo.

Desse modo, o objetivo deste trabalho é entender como se dá este processo imaginativo e os objetivos específicos buscam compreender quais são os seus benefícios para as crianças.

Em adição, ao longo do artigo buscou-se entender quais fatores são capazes de afetar o processo imaginativo infantil. Assim, iniciamos o trabalho fazendo um paralelo entre a imaginação e a realidade da criança. Em seguida, foi feito um levantamento de ações capazes de influenciar o imaginário. Tais como a literatura, contação de histórias, brinquedos e diversos outros fatores que estão presentes no dia a dia das crianças.

IMAGINAÇÃO E REALIDADE

A infância é uma fase da vida cheia de descobertas. A cada dia somos apresentados a coisas novas que despertam a nossa curiosidade e estimulam a imaginação.

Vygotsky (1987, apud CERISARA, 2002) destaca exatamente essa relação entre o imaginário e a realidade. Ambos estão conectados e a fantasia tem origem em acontecimentos reais que são reordenados pela criatividade e imaginação infantil. Para ele, existem diferentes maneiras de associar a fantasia e o real:

- Imaginação baseada na própria experiência vivida/ realidade;
- Imaginação baseada em relatos e experiências de outras pessoas;
- Imaginação influenciada por sentimentos e também sentimentos influenciados pela imaginação;
- Imaginação cria algo novo que não existia até então no mundo real.

Assim, notamos que realidade e imaginação mantêm relações intrínsecas entre si, trata-se de uma relação de reciprocidade. No caso da imaginação infantil:

As crianças desenvolvem a sua imaginação sistematicamente a partir do que observam, experimentam, ouvem e interpretam da sua experiência

vital, ao mesmo tempo que as situações que imaginam lhes permite compreender o que observam, interpretando novas situações e experiências de modo fantasista, até incorporarem como experiência vívida e interpretada. (SARMENTO, 2003, p. 14)

A criança absorve as experiências vividas e buscam uma forma para processá-la. A partir desse momento, ela está criando interpretações dessa realidade em uma mistura entre acontecimentos e fantasias.

É importante destacar, portanto, que as crianças não estão apenas criando uma fantasia desconexa com o cenário real, mas sim, usando elementos para correlacionar ambas. Em crescimento e desenvolvimento, além de analisar o concreto, as crianças passam também a criar novos significados para esses elementos: "no desenvolvimento da brincadeira, o comportamento da criança vai abandonando o campo perceptivo imediato e vai ingressando no campo dos significados" (CERISARA, 2002, p. 7).

A essa habilidade para reconhecer e criar símbolos e significados, a autora Kishimoto (1994, p. 122) acrescenta que: "a capacidade simbólica e a consciência são os traços distintivos fundamentais que permitem ao ser humano a entrada no imaginário e que o distinguem do animal". Esta propriedade nos torna únicos e permite que tenhamos grande liberdade interpretativa para correlacionar e criar associações e simbologias. Daí a importância do processo imaginativo para o desenvolvimento infantil do ser humano.

BRINCAR DE FAZ DE CONTA

Ao brincar a criança está exercitando sua capacidade imaginativa, trazendo para seu próprio mundo novos elementos recém-descobertos. Essa atividade é essencial para a criança descobrir e apreender novas informações do mundo real e integrá-los ao seu cotidiano.

Neste processo, os jogos, brincadeiras e brinquedos ganham importância porque "a criança reelabora e reorganiza seu mundo externo pela brincadeira, pelo encantamento, pela capacidade de alçar vôos imaginários" (RAMOS, 2006, p. 47). Essa reorganização é essencial para o seu desenvolvimento. A brincadeira ajuda a criança na percepção do mundo e do espaço em que a cerca.

Nas brincadeiras de faz de conta vemos que as crianças usam vários elementos que imitam a realidade, tal como brincar de casinha, supermercado, entre outros. Tudo isso, vem da sua própria experiência ao observar o comportamento de seus pais, por exemplo. Dessa forma, a criança passa a correlacionar elementos da realidade para estruturar suas brincadeiras.

Entretanto, para Ramos (2006) a criança, ao brincar de faz-de-conta, recria

um mundo todo seu como bem desejar. A autora faz um paralelo ao artista e escritor que também reinventam a realidade com novas possibilidades conforme sua imaginação. E, é justamente essa visão particular e única da realidade que auxilia o processo criativo e exploratório das crianças.

Durante esse processo, o brinquedo também tem participação importante para o desenvolvimento infantil. "Enquanto objeto, é sempre suporte de brincadeira. É o estimulante material para fazer fluir o imaginário infantil" (KISHIMOTO, 1994, p. 111).

Por conta disso, os brinquedos assumem papel fundamental para essa fase da criança. Eles auxiliam o lado criativo no qual as crianças estão livres para criar novas histórias e aventuras.

No processo de criação e venda de brinquedos infantis, em geral:

> Os brinquedos podem incorporar, também, um imaginário pré-existente criado pelos desenhos animados, seriados televisivos, mundo da ficção científica com motores e robôs, mundo encantado dos contos de fada, estórias de piratas, índios e bandidos. O brinquedo propõe um mundo imaginário da criança e do adulto criador do objeto lúdico. No caso da criança o imaginário varia conforme a idade. Para o pré-escolar de 3 anos, está carregado de animismo; de 5 a 6 anos, integra predominantemente elementos da realidade. (KISHIMOTO, 1994, p. 109)

Apesar dos brinquedos serem pensados com propósitos específicos, não é raro notar, crianças reinventando a própria função inicial do brinquedo. Por exemplo, um prato de brinquedo torna-se uma nave espacial ou, então, um monstro assume o papel de mocinho e na brincadeira seguinte voltam a ter um novo significado. Tudo baseado na imaginação e fantasia criada pela criança.

A NATUREZA NO PROCESSO IMAGINATIVO

O contato com a natureza durante a infância permite que a criança descubra um novo mundo e, a partir disso, passe a criar hipóteses e questionar a si mesma e aos adultos como funciona ou porque algumas coisas acontecem/são daquele jeito. Isto, muitas vezes, leva os adultos a refletir, pois nem sempre sabem respondê-las com a propriedade que as crianças exigem tal quando questionam "por que o céu é azul?".

Todavia, essa curiosidade incessante é o que leva a criança a instigar e propor hipóteses sobre esses fenômenos naturais. Para as crianças:

> O estímulo imaginativo surge não só no contato com o que pode ser tocado ou percebido — como o calor do fogo, a viscosidade da lama — mas também no encontro

com o incomensurável, como a multidão de estrelas no céu, o tamanho do mar, o poder das tempestades. É o assombro diante dos elementos e da infinita multiplicidade da natureza. (GIRARDELLO, 2011, p. 78)

Esses fenômenos "macros" levam a imaginação da criança para outros patamares em que ela passa, não apenas a notar o mundo, mas a criar explicações que sejam plausíveis para aquele acontecimento.

Sem que ninguém à sua volta perceba, a criança elabora hipóteses em silêncio, cria estratégias e enredos a partir do que já conhece, experimenta a liberdade radical da imaginação que, movida pela curiosidade e assegurada pelos adultos em seu ambiente, dá-lhe base para formulações cada vez mais complexas em seu conhecimento do mundo. (GIRARDELLO, 2011, p. 80)

Contudo, nesta fase, o despertar dessa curiosidade acontece também com aquilo que se passa ao seu redor. Surge, então, o desejo de explorar o espaço ao seu redor. Assim, o contato com a natureza acontece em ambientes próximos a ela como em jardins, parques e praças:

No jardim, a criança é livre para devanear e falar com amigos reais ou fictícios, resguardada do olhar adulto; é livre para compor mundos inteiros com pedras, sementes e insetos, encontrando a multiplicidade das formas e a imprevisibilidade do comportamento dos organismos. (GIRARDELLO, 2011, p. 80)

Novamente, percebemos o caráter curioso e exploratório no qual a criança interage com o meio, cria brincadeiras e descobre coisas novas. Tudo isso, facilitado pelo contato direto com a natureza.

INFLUÊNCIA DA NARRATIVA, LITERATURA E INTERNET

As crianças desenvolvem a habilidade de criar fantasias e situações imaginativas com base em situações do seu cotidiano, mas que também podem ser estimuladas por outros meios.

A leitura, contação de histórias ou uma simples narrativa informal já é capaz de despertar a imaginação da criança. Para Girardello (2011, p. 82) "as histórias permitem um exercício constante da imaginação em seu aspecto mais visual. Isso ocorre tanto em relação aos contos literários quanto aos casos contados no meio das conversas, tão apreciados pelas crianças". A criança cria toda a situação mentalmente, detalhes despertam o seu interesse e estimulam a sua criatividade.

A literatura infantil busca estimular esses aspectos e envolver as crianças

na história a ponto de que ela se veja participante como do enredo. Os autores precisam alinhar o discurso do texto para aproximá-lo da criança, por isso:

> Para mergulhar nesse universo da literatura infantil e juvenil é preciso conhecer a linguagem das crianças e seu mundo interior de sonho, fantasias, alegrias, tristezas, devaneios. O adulto que hoje escreve para crianças precisa lembrar da criança que foi um dia para continuar mantendo o imaginário no poder para elevar seu texto e sua alma ao nível mais alto dos sentimentos das crianças e dos jovens. Não para se infantilizar, igualar-se às crianças, como erroneamente alguns pensam [...] mas, sim, elevar seus sonhos para conseguir ir ao encontro dos sonhos das crianças. É saber captar a alma da criança e do jovem entre as palavras de um texto, nas falas das personagens, no clima da história, na vida. (RAMOS, 2006, p. 49)

Captar essa essência da infância faz com que o livro seja apreciado pela criança que se empolga com a história, anseia por conhecer o desfecho da história e, a partir daí, cria suas próprias versões dando asas à imaginação.

Além dos meios mais "tradicionais" da narrativa como a contação ou leituras de histórias seja por educadores ou por familiares, amigos, etc, as crianças estão crescendo com uma familiaridade maior com a internet. Atualmente, não apenas assistem a desenhos na televisão, mas também interagem no mundo online. "À medida que as crianças ganham familiaridade com o computador e a internet, é comum que comece a aparecer a brincadeira narrativa – a verbalização de um faz-de-conta diante da tela" (GIRARDELLO, 2008, p. 137).

Agora, o processo imaginativo das crianças acontece também com a ajuda da internet. Diversos sites e aplicativos voltados para o público infantil têm ganhado espaço no mercado e passam a se tornar uma nova fonte de influência para as crianças.

> Evidentemente a brincadeira no chão da sala ou no pátio permite um envolvimento corporal da criança incomparavelmente mais rico do que o da criança sentada diante do computador. Esse, contudo, não seria um "problema" da brincadeira narrativa com o computador, uma vez que outras atividades consideradas bastante valiosas do ponto de vista pedagógico, como desenhar ou brincar com blocos de armar, também não ensejam grande movimentação física. (GIRARDELLO, 2008, p. 142)

A autora, porém, destaca que, por se tratar de um assunto recente, ainda precisaríamos de novas pesquisas que corroborem essa hipótese e confirmem os benefícios dessa interação entre as crianças e o ambiente virtual.

Fato é que as crianças têm ao seu alcance uma série

de opções que as ajudam no processo criativo, favorecendo e estimulando o seu imaginário, seja por meio de livros, contação de histórias, vivências pessoais ou internet.

O PAPEL DO ADULTO E DO EDUCADOR PARA O IMAGINÁRIO INFANTIL

Os adultos possuem um papel decisivo para o processo imaginativo da criança. Suas ações são capazes de estimular ou inibir a imaginação infantil. Desse modo, é importante perceber que a criança, em um primeiro momento, imita as atitudes de pessoas próximas a ela:

> Neste sentido, a imitação assume um papel fundamental no desenvolvimento da criança, [...] à medida que deixa de repetir por imitação, passar a realizar a atividade conscientemente, criando novas possibilidades e combinações. Assim sendo, a imitação não pode ser considerada uma atividade mecânica ou de simples cópia de um modelo, uma vez que a criança, ao realizá-la, está construindo em nível individual o que observou nos outros. (CERISARA, 2002, p. 6)

Apesar de, inicialmente a criança imitar as ações dos adultos vemos que isto faz parte do seu aprendizado. Com isso, em um segundo momento, a criança passa a trazer inovações a sua brincadeira de imitação e passa a adicionar novos elementos em sua própria versão fantasia do mundo adulto. Neste momento, o adulto deve estar ciente de que seu comportamento tem efeito direto para a formação e desenvolvimento da criança.

A interação entre adulto e criança é fundamental durante a infância:

> O faz-de-conta emerge naturalmente como parte do desenvolvimento da criança pequena, mas seu florescimento é encorajado quando os pais e outros adultos contam histórias, lêem em voz alta ou interagem ludicamente com as crianças" (Singer; Singer, 2007, p. 165).

Nesse contexto, professores e educadores também exercem grande influência no desenvolvimento da imaginação infantil. Ao ler e contar histórias, esses profissionais precisam estimular a construção de um cenário mental no imaginário das crianças. Elas precisam sentir-se transportadas para aquela realidade, serem capazes de imaginar os detalhes do cenário, as características dos personagens, enfim, deixarem-se levar para dentro da história. Para que isto aconteça:

> Muitos detalhes das cenas precisam ser criados mentalmente pelo narrador antes de contar uma história pela primeira vez. Outros vão sendo reimaginados a cada vez que ela é contada de novo, do mesmo modo como a criança

reimagina a cada vez que escuta. [...] Ou seja, o trabalho de criação imaginária, numa partilha narrativa entre adultos e crianças, dá-se necessariamente em mão dupla, ou não se dá. (GIRARDELLO, 2011, p. 85)

Essas medidas ajudam a contextualizar a história e passam mais credibilidade ao que está sendo contado. Bons educadores são capazes de despertar o interesse das crianças e fazê-las imaginar novas realidades mesmo sem tê-las vivenciado presencialmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A imaginação na infância auxilia a criança a conhecer o mundo e estabelecer relações sociais e com o espaço ao seu redor. Despertar o interesse das crianças e incentivá-las em suas experiências imaginativas permite que as crianças desenvolvam aspectos cognitivos e afetivos.

Crianças que possuem o apoio dos pais, familiares e educadores conseguem desenvolver melhor sua imaginação. Por isso, é tão importante a colaboração nos adultos nessa fase da vida. Isto estimula a curiosidade das crianças e desperta o sentimento de querer saber e entender mais e mais.

Contudo, é necessário fazer uma ressalva importante acerca desse assunto. Para obter sucesso e sermos efetivamente capazes de incentivar as crianças a desenvolver todo seu potencial imaginativo será preciso que educadores e professores passem a perceber a importância da imaginação. O que acontece atualmente é uma ruptura entre o que é estudado no meio acadêmico e o que, de fato, é aplicado no cotidiano das unidades educacionais.

É preciso que a criatividade e imaginação sejam estimuladas também nas universidades, não apenas do ponto de visto teórico-científico, mas vivenciada na prática pelos profissionais. A imaginação é um processo essencial para todas as áreas de estudo. E, todo o conhecimento científico foi desenvolvido com base nesse sentimento de curiosidade e pautado na imaginação para proposição de hipóteses.

Em suma, estimular a criança a adquirir essa capacidade imaginativa, sem dúvida trará uma série de benefícios ao longo de toda sua vida. Manter essa essência de curiosidade ao tornar-se adulto é essencial para criar uma sociedade engajada e capaz de descobrir novas soluções. É preciso estar aberto para notar aspectos que atraiam a atenção, assim como quando criança, para então usar a imaginação na criação de hipóteses. E, por fim, buscar soluções alternativas, seja tanto na área científica, quanto para situações do cotidiano.

REFERÊNCIAS

CERISARA, Ana Beatriz. De como o Papai do Céu, o Coelhinho da Páscoa, os anjos e o Papai Noel foram viver juntos no céu!. Zero-a-Seis, Florianópolis, v. 4, n. 5, p. 1-13, jan. 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/11195>. Acesso em: 19 jul. 2017.

GIRARDELLO, Gilka. Imaginação: arte e ciência na infância. Pro-Posições, Campinas, v. 22, n. 2, p. 72-92, ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072011000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 19 jul. 2017.

_____. G. Produção Cultural Infantil diante da Tela da TV à Internet. In: Fantin, M.; Girardello, G. (orgs.) Liga, Roda, Clica. Campinas: Papirus, 2008., cap. 8, p. 127- 144.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. Perspectiva, Florianópolis, v. 12, n. 22, p. 105-128, jan. 1994. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10745/10260>. Acesso em: 23 jul. 2017.

RAMOS, Anna Claudia. Nos bastidores do imaginário: criação e literatura infantil e juvenil. 1. Ed. São Paulo: DCL, 2006.

SARMENTO, M.J. Imaginário e culturas da infância. Cadernos de Educação, Pelotas, v. 12, n. 21, p. 51-69, 2003.

SINGER, D. G.; SINGER, J. L. Imagination and play in the electronic age. 2. ed. Cambridge, Mass. Harvard University Press, 2007.

PROJETO: UM RECURSO METODOLÓGICO QUE FAVORECE O DESENVOLVIMENTO DE COMPORTAMENTO LEITOR E ESCRITOR NOS ANOS INICIAIS EM ALUNOS NÃO ALFABÉTICOS?

QUÉZIA MARTINELLI DE SOUZA

Graduação em Pedagogia pela Universidade São Judas Tadeu (2011); Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul (2013); Professora de Ensino Fundamental I na EMEF Pedro Fukuyei Yamaguchi Ferreira.

O presente estudo investigou a possibilidade do projeto nos anos iniciais do Ensino Fundamental I como um recurso metodológico para desenvolver o comportamento leitor e escritor. Objetivou chamar a atenção dos educadores acerca das aprendizagens contempladas no projeto, em específico, da garantia dos direitos de aprendizagem, por meio das diversas etapas em projeto de leitura e escrita. Utilizou a pesquisa qualitativa e, como recursos metodológicos, a narração autobiográfica e a observação direta ou participante, oriundos de relatos significativos de observações e experiências vivenciadas em um projeto desenvolvido em uma dada instituição educacional X. Com o respaldo teórico investigou e descobriu: a construção de conhecimento pelo aluno, o desenvolvimento do comportamento leitor e escritor em alunos não alfabéticos, a interação, a divisão de tarefas e o respeito ao outro. Assim, alcançou como resultados parciais e conhecimentos obtidos do presente objeto de pesquisa: o protagonismo do professor e aluno; a avaliação como um processo; a presença da interdisciplinaridade; caráter ativo, interativo e lúdico do projeto; a complementação da teoria e prática. Avaliou que o projeto é uma metodologia que auxilia satisfatoriamente e garante os direitos de aprendizagem dos educandos no processo de alfabetização. Tal construção e avaliação só foram possíveis, graças à pesquisa; estudo com os teóricos; análises e reflexões, por meio da aplicação do projeto, o qual permitiu acompanhar e descobrir os resultados de forma prática.

Palavras-chave: Projeto. Direitos; Aprendizagem; Leitura. Escrita.

INTRODUÇÃO

O presente estudo nasceu da realização de um projeto de leitura e escrita presente no documento da Secretaria Municipal de São Paulo, durante um semestre, com uma determinada turma de 2º ano do Ensino Fundamental I em uma escola municipal X da zona leste. Como também das horas de estudo coletivo dos professores, sobre a temática envolvendo leitura, escrita e avaliação.

A problemática está entorno da busca de metodologias para o desenvolvimento do comportamento leitor e escritor nos alunos, de modo a garantir todos os direitos de aprendizagem ao referido ano ciclo, nos respectivos eixos, contido nos documentos nacionais e municipais, em turmas tão heterogêneas, com alunos não alfabéticos.

Sendo assim, o estudo objetiva investigar o projeto como um recurso metodológico que possibilita o desenvolvimento desse comportamento leitor e escritor e garante todos os direitos de aprendizagem nos eixos da leitura e da escrita.

Tem por objetivos específicos, analisar e estudar os benefícios e as aprendizagens significativas que ocorrem ao decorrer das etapas do projeto, como a construção de conhecimento pelo aluno, o desenvolvimento do comportamento leitor e escritor em alunos no processo de alfabetização, a interação, a divisão de tarefas e o respeito ao outro.

Para o presente estudo, utilizei a pesquisa qualitativa:

> A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte ou neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações. (CHIZZOTTI, 2000, p. 79)

Atendendo as exigências da pesquisa qualitativa, utilizei como recurso metodológico a pesquisa de campo e a narração autobiográfica.

O estudo contou com autores como: Antunes; Boutinet; Hernández; Moura; Barbosa e documentos como o Guia de Planejamento e Orientações Didáticas para o professor do 2º ano do Ciclo 1 (2007) da Secretaria Municipal de Educação e Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização do Ensino Fundamental (2012).

São muitas as justificativas para se trabalhar com projetos, como a que Antunes (2007)

afirma que o projeto se diferencia completamente de uma aula expositiva, pois leva o aluno a ter participação ativa em todo o seu aprendizado.

No primeiro capítulo, será estudado o surgimento de projeto, o seu conceito, as aprendizagens significativas aos envolvidos, educando e educador. O que nomeio de compreensão de projeto, para a partir daí, compreendermos os seus reais ganhos.

No segundo capítulo, será narrada a observação e a participação de um projeto desenvolvido em uma escola municipal X, de modo que haja a complementação e a vivência da teoria na prática.

Nas considerações finais, o leitor encontrará resultados parciais, pois um estudo sempre deve haver continuidade de aprofundamento, de que o projeto é uma metodologia para alfabetizar, que auxilia satisfatoriamente e propicia o desenvolvimento do comportamento leitor e escritor em turmas extremamente heterogêneas, garantindo os direitos de aprendizagem dos educandos no processo de alfabetização nos respectivos eixos estudados: leitura e escrita.

COMPREENSÃO DE PROJETO

Para compreender o que é projeto, é preciso se remeter ao seu conceito. Boutinet (2002) não atribui uma definição específica, mas esclarece que o projeto visa o integral e o processo de construção do conhecimento, ultrapassando assim, as fragmentações presentes na escola tradicional.

Descobriu-se com Boutinet (2002) que o projeto não é algo novo e inédito:

> Foi o pensamento pragmático norte-americano que suscitou os primeiros trabalhos sobre a pedagogia de projeto. Nos anos de 1915 e 1920, J. Dewey (1916) e W. H. Kilpatrick (1918) tentaram opor a pedagogia tradicional, que se revelava muito onerosa em relação aos ganhos obtidos, uma pedagogia progressista, também chamada de pedagogia aberta, na qual o aluno se tornava ator de sua formação através de aprendizagens concretas e significativas para ele. Por essa razão, Dewey gostava de utilizar sua expressão familiar: Learning by doing. Para ele, os métodos ativos estimulam as disposições criativas e construtivas das crianças, baseando-se em seus interesses... (BOUTINET, 2002, p. 181)

Remetendo-nos ao contexto histórico, Dewey e Kilpatrick são os pioneiros na investigação de projetos em oposição à pedagogia tradicional. Tinham como objetivo um educando ativo, uma aprendizagem significativa, um dos pontos positivos deste recurso à construção do conhecimento.

Pesquisando Hernández (1998), percebe-se que os projetos podem ser considerados como

uma prática educativa relevante, que teve reconhecimento em diferentes períodos do século XX. Para ele, os projetos se constituíram numa alternativa para abordar essa proposta na sala de aula.

Mais tarde, nos anos 80, o impacto da revolução cognitiva na forma de entender o ensino e a aprendizagem, e as mudanças nas concepções sobre o conhecimento e o saber derivado das novas tecnologias de armazenamento, tratamento e distribuição da informação, além de mudanças na economia e na sociedade, estabeleceram diversas mudanças na educação escolar e novamente, trazem os projetos como objeto de interesse.

... Contempla os projetos como uma peça central do que constituiria a filosofia construtivista na sala de aula. Aprender a pensar criticamente requer dar significado à informação, analisá-la, sintetizá-la, planejar ações, resolver problemas, criar novos materiais ou ideias... E envolver-se mais na tarefa de aprendizagem. (BRUNER IN HERNÁNDEZ, 1998, p.72)

Então, a educação é inovada pelos projetos por favorecer a análise, a interpretação e a crítica, além da construção do conhecimento por meio da atitude investigativa e da aquisição da tomada de decisões, da integração e especialmente, de um melhor conhecimento de si mesmo e do meio.

Diversas publicações e experiências escolares referem-se ao potencial dos projetos de trabalho como contribuição para a melhoria do processo educativo... Especialmente no que diz respeito à promoção de uma aprendizagem significativa, em contraposição à aprendizagem tradicional do tipo verbal, retórica, livresca, de ênfase teórica e descontextualizada. (MOURA; BARBOSA, 2006, p. 217)

Portanto, as pesquisas de Dewey e Kilpatrick comprovaram no início do século XX, oposição ao ensino tradicional. Segundo eles, os projetos ao longo da história mostraram que contribuem de maneira eficaz na ação educativa, constituindo-se como uma metodologia para a aprendizagem significativa.

Os projetos envolvem muitos aspectos importantes, tanto do currículo integrado, quanto da atuação do docente que também aprende nesse processo... Enfim, é um procedimento investigativo que favorece a criação de um ambiente que propicia uma aprendizagem significativa, a interpretação da realidade, e ainda, emerge contemplando as relações aluno-aluno e professor-aluno, trazendo o reconhecimento de si mesmos e do mundo em que vivem.

... Quando falamos de projetos, o estamos fazendo porque supomos que possam ser um meio que nos ajude a repensar e refazer a Escola. Entre outros motivos, porque por meio deles, estamos tentando reorganizar a gestão do espaço, do tempo, da relação entre os docentes e os alunos, e, sobretudo, porque nos permite redefinir o discurso sobre o saber escolar (aquilo que regula

o que se deve ensinar e como se deve fazê-lo). (HERNÁNDEZ, 1998, p. 65)

Sendo assim, o projeto é um dos meios para a transformação da escola, pois reformulam muitos ideais escolares e promovem a reflexão do verdadeiro ato de ensinar-aprender, e assim, desvendam os desafios que nossa escola precisa enfrentar atualmente.

Para Hernández (1998, p. 88) "... Os projetos de trabalho implicam um olhar diferente do docente sobre o aluno, sobre seu próprio trabalho e sobre o rendimento escolar...". Com isso, por meio dos projetos, o aluno se sente envolvido no processo de aprendizagem, resolve situações-problema, cria hipóteses e interage num contexto real, e ainda, se comunica e se integra, estabelecendo relações e aprendendo com o outro.

São esses ganhos reais que o projeto propicia que veremos a seguir, no projeto "Animais Marinhos" desenvolvido com uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental I em uma dada escola municipal X. Esse projeto encontra-se no documento Guia de Planejamento e Orientações Didáticas para o professor do 2º ano do Ciclo 1 (2007) da Secretaria Municipal de Educação.

PROJETO "ANIMAIS MARINHOS"

O projeto "Animais Marinhos" foi desenvolvido semanalmente, por minha mediação, durante um semestre, com trinta alunos de sete a oito anos, do 2º ano do Ciclo de Alfabetização, em uma dada escola municipal de São Paulo.

Esse projeto encontra-se no documento municipal citado no capítulo anterior e abrange quatro etapas, nomeada de atividades, sendo que cada atividade contém subatividades.

O projeto é de leitura e escrita, baseado em textos de divulgação científica que falam sobre os animais marinhos: golfinho, tartaruga marinha, cavalo-marinho, baleia jubarte, tubarão-azul e caranguejo.

As expectativas a serem alcançadas no decorrer do projeto em relação aos alunos são: ler textos de divulgação científica com maior autonomia, conhecer algumas das características desses textos, utilizar procedimentos de leitor relacionados à leitura feita com o propósito de estudar (textos de divulgação científica) e utilizar comportamentos de escritor relacionados à escrita de textos do respectivo gênero proposto.

Algumas atividades do projeto foram individuais e outras em duplas, algumas colocaram a professora na situação de escriba, outras não. Cabe ressaltar que para formar as duplas produtivas, com alunos alfabéticos e não alfabéticos, a professora recorreu às sondagens de escrita realizadas no início do ano e também as bimestrais. Cada dupla escolheu o animal marinho a ser estudado dentre

as seis opções.

Sobre a importância da leitura e da escrita nesse projeto, o documento fala:

Quando associada às atividades de estudo, a leitura inclui uma série de ações indispensáveis ao propósito de ampliar os conhecimentos do leitor sobre o tema abordado. No caso da escrita, a produção de textos de divulgação científica impõe algumas características que são importantes para cumprir o objetivo de compartilhar informações aprendidas.

Para aprender os comportamentos de leitor e escritor associados às atividades de estudo, é preciso inserir os alunos em situações em que eles utilizem esses textos e possam compartilhar com outras pessoas o que aprenderam a partir da leitura...

Nesse projeto você dará oportunidade a seus alunos, leitores principiantes, de participar de diversas situações de leitura: no início, contando com seu apoio, mas assumindo depois, gradualmente, maior controle sobre a leitura e o registro das informações. Vão partir de uma situação real de estudo e pesquisa para pôr em prática, com sua orientação, vários dos comportamentos inerentes ao trabalho de estudante: ler, selecionar informações relevantes, organizá-las num discurso próprio, compartilhá-las com outras pessoas etc. Tudo isso com o estímulo simultâneo para que avancem em seus conhecimentos sobre a escrita e suas convenções. (GUIA DE PLANEJAMENTO E ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS PARA O PROFESSOR DO 2º ANO DO CICLO 1, 2007, p.115, 116)

Complementando a afirmação acerca de uma situação real de estudo e pesquisa paralelo ao estímulo simultâneo, ressalto que, no início do projeto, após a roda de conversa sobre o que seria desenvolvido, como seria, etapas, produto final e o levantamento do conhecimento prévio dos alunos, um aluno alfabético ficou tão interessado e deslumbrado que ao chegar a casa pediu para a família lhe ensinar a pesquisar na internet. Disse que queria pesquisar sobre os golfinhos.

Ele nunca havia feito pesquisas e nem sabia como fazer tudo isso e levar para a professora e os colegas. Foi então que a sua mãe, a qual me relatou, o ensinou a pesquisar nos sites, a ler e selecionar as informações mais importantes e digitar no Word. Ele também quis colocar imagens de golfinhos, pediu para a família lhe ajudar no passo-a-passo. E aprendeu a colocar no Word, depois aprendeu a manusear a impressora, imprimiu e levou a primeira pesquisa da sua vida escolar para a escola, todo satisfeito, alegre e orgulhoso.

Contou para o seu pai e mostrou o seu primeiro trabalho de pesquisa a ser entregue na escola, compartilhou com os amigos e a professora. Foi um momento único e indescritível, emocionante e que contagiou os colegas. No decorrer dos dias, começaram a pesquisar sobre os animais e traziam impresso ou anotado no caderno ou em folha avulsa as informações encontradas e pediam para a

professora para irem a frente a apresentar. Ele continuou também em suas pesquisas, até causou alvoroço na sala quando chegou determinado dia, dizendo que descobriu que o cavalo-marinho, o macho, ficava "grávido". A partir dessa informação, a professora mediou e trouxe o conhecimento científico sobre essa situação e os alunos compreenderam que a fêmea põe os ovos e o macho os fertiliza guardando em uma bolsa na base de sua cauda.

A partir desse exemplo reflito quantas habilidades esse aluno e os demais desenvolveram, quantas aprendizagens significativas construíram. E o projeto foi um sucesso, já começaram motivados, interessados e empenhados. O interesse pela leitura e pela escrita só foi aumentando.

Observei que as atividades propostas em cada etapa do projeto colocaram de fato, os alunos em situações reais de estudo, de leitura e de escrita. Houve leitura, seleção de informações relevantes, organização do próprio discurso, apresentação para compartilhar com a classe e a professora as informações específicas do seu animal marinho estudado, como analisaremos a seguir em duas atividades (etapas) diversificadas, uma individual e uma em dupla.

ANÁLISE DE UMA ATIVIDADE INDIVIDUAL

Para exemplificar, analisaremos duas atividades, a primeira será a atividade 1B "produção oral com destino escrito". Essa atividade (etapa) objetivava que o aluno percebesse a diferença entre a linguagem oral e a linguagem escrita, que aprendesse alguns comportamentos envolvidos na produção de textos, como o planejamento e a revisão durante e ao término da escrita, participar de uma situação de escrita de texto de divulgação científica utilizando a linguagem, a organização e as expressões discursivas próprias desse do gênero divulgação científica.

O planejamento dessa atividade propõe que seja individual. E no encaminhamento, orienta que a professora explique aos alunos que escreverão um texto sobre os golfinhos para colocá-lo no mural dos animais do mar (produto final do projeto de estudo), que separe algum tempo para organizar os tópicos, relendo as anotações realizadas a partir da leitura do texto e procurando agrupá-las em assuntos. E depois, discuta também a ordem em que os assuntos devem aparecer no texto.

O documento explana mais em relação ao encaminhamento dessa atividade:

Que também, pergunte aos alunos como acham que o texto deve começar e levantar algumas possibilidades. Depois que tiverem ditado algumas informações, propor questões que os façam refletir sobre a linguagem escrita. Por exemplo: esta é a melhor

forma de escrevermos isso? Será que o leitor vai entender o que queremos dizer? Como podemos fazer para deixar o texto mais claro (ou explicar melhor aquilo que lemos)?Falta alguma informação sobre esse assunto?

Após escrever o começo, encaminhe a escrita de cada novo tópico, relendo sempre o que já foi escrito e fazendo perguntas como: as informações estão de acordo com o que aprendemos? Há algum problema no modo como as informações estão escritas? Terminado um tópico, comente o que deve vir em seguida e peça-lhes que ditem o que sabem, explicando a melhor forma de escrever. Escreva exatamente o que os alunos ditarem. Quando perceber que há problemas na linguagem utilizada, converse com as crianças para que elas próprias procurem resolver a questão. Algumas questões que podem surgir e que oferecem a oportunidade de refletir sobre a linguagem escrita: repetição excessiva do nome do animal, que pode ser resolvida pela supressão da palavra ou por sua substituição. Uso de vocabulário impreciso, que não é característico da linguagem de textos científicos.

Orienta ainda que se a professora perceber que os alunos não tenham terminado o texto, deve interromper a atividade quando perceber que já estão cansados. Copiar em papel pardo o trecho que estiver escrito na lousa e, se for o caso, avise que continuarão em outra aula. (GUIA DE PLANEJAMENTO E ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS PARA O PROFESSOR DO 2º ANO DO CICLO 1, 2007, p.120, 121)

Foi possível observar nessa atividade o papel importante do educador em relação aos questionamentos pertinentes ao desenvolvimento do comportamento escritor no aluno e quantas habilidades esse aluno inicia o desenvolvimento, pois envolve muita reflexão e até desequilíbrio e desconstrução de hipóteses já construídas.

Faz-nos refletir no considerável tempo e na riqueza desse momento na respectiva aprendizagem. O aluno está sendo estimulado a perceber a diferença da linguagem falada para a escrita, o quanto exige seleção de informações, pensar no vocabulário adequado para o respectivo gênero e na organização das ideias. Que é preciso a todo o momento planejar o que será escrito, pensar e revisar durante a escrita, como também ao término dela. Isso só é possível, participando de uma situação real de escrita, no caso, de um texto de divulgação científica.

Se os alunos não tiverem a mediação adequada da educadora e a oportunização desse momento, como farão sozinhos Sendo assim é preciso refletir se estamos realmente colocando os alunos em situações reais de leitura e de escrita.

Foi desafiador e gratificante fazer essa mediação. Digo desafiador devido ao número de alunos, no sentido de ouvir e anotar as contribuições de todos nesse processo, no qual a professora é a escriba, como

também mediar e questionar, de forma atingir de todos. E a gratificação está no resultado alcançado quando o texto coletivo foi finalizado, construído com a participação de todos.

Agora, analisaremos os ganhos reais de uma atividade (etapa) do projeto em dupla.

ANÁLISE DAS ATIVIDADES EM DUPLA – SEGUNDA ETAPA

A atividade 2A "Leitura em duplas" e a atividade 2B "Registro de Informações" objetivavam que o aluno lesse com autonomia, textos de divulgação científica e aprendesse sobre um animal marinho. O planejamento contemplava que os alunos sentassem em duplas e recebessem uma cópia do texto do animal marinho escolhido.

Como falado anteriormente, as duplas foram formadas com alunos alfabéticos e não alfabéticos diagnosticados nas sondagens realizadas no início do ano e bimestralmente.

O encaminhamento da atividade previa que as duplas relessem o texto do animal marinho escolhido e que discutissem, após a leitura de cada parágrafo. Posteriormente, um dos integrantes deveria anotar o que o outro ditasse (a informação que entenderam). A professora enfatizou que deveriam escrever com as próprias palavras sem copiar do texto original.

Comecei a observar as ricas trocas e interações entre os alunos: os não alfabéticos contribuíam, falando coisas que lembravam do texto que o colega da dupla leu, o aluno alfabético ia anotando e complementando e assim foram dividindo as tarefas.

Observei também que os alunos não alfabéticos observavam o colega escrevendo, demonstrando interesse em se arriscar para escrever.

Com isso, reflete-se:

... As situações que nos parecem mais favoráveis ao processo de construção são aquelas em que o aluno participa efetivamente do planejamento das atividades, com objetivos claramente estabelecidos, mesmo que as tarefas e seu significado venham a se modificar ao longo da execução do 'projeto' negociado com a turma.

Quanto maior o envolvimento do aprendiz com seu processo de aprendizagem, com os objetivos de seu conhecimento, maiores serão as possibilidades de uma aprendizagem significativa, de uma mudança conceitual efetiva e duradoura. Além disso, o processo favorece não apenas a aprendizagem de conceitos, mas ainda de procedimentos e atitudes em relação ao conhecimento e ao trabalho cooperativo. (AGUIAR IN MOURA; BARBOSA, 2006, p. 218-219)

Considero que, o projeto "Animais Marinhos", em específico, nas atividades em

dupla superou as expectativas de aprendizagens, pois além de favorecer a aprendizagem de conceitos, despertar e aprofundar o comportamento leitor e escritor; envolveu satisfatoriamente procedimentos e atitudes, como o respeito ao outro, divisão de tarefas, interagir com o diferente, trocar com o colega e a professora.

Na atividade 2C, os alunos preencheram uma ficha técnica, disponibilizada no documento municipal e na atividade 2D, apresentaram as informações aprendidas sobre o animal.

Ative-me o estudo e a reflexão nessa segunda etapa, composta de quatro atividades, pois observei quantas trocas e aprendizagens significativas os alunos construíram, quantas habilidades desenvolvidas. Houve brigas no percurso, discussões, mediação da professora, porém cada aluno contribuiu de acordo com a sua singularidade, sentindo-se protagonistas e responsáveis pelo processo da própria aprendizagem.

O projeto é continuamente, ao longo de todo o seu desenrolar, um misto de êxito e fracasso e, para o ator que pode ordenar essa mistura, estão reunidas as condições de realizar uma ação propriamente humana, marcada por uma autonomia limitada, mas efetiva: apoiando-se em seus êxitos como elemento de confiança e de motivação, mas levando em conta seu fracasso como elemento de indagação e de estímulo para agir sem demasiada ilusão, nem demasiada resignação. (BOUTINET, 2002, p. 264)

Foi justamente esse misto de êxito e fracasso que observei. Muitas vezes, os alunos queriam desistir, ficavam bravos e cansados, mas com a minha mediação e estímulo, iam voltando ao objetivo e reconquistando a confiança e a motivação ou no mesmo momento ou posteriormente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora o projeto como recurso metodológico tenha surgido há muito tempo, muitas pessoas tem a ilusão de que é algo recente, porém Dewey e Kilpatrick em sua trajetória de pesquisas e estudos demonstraram que não.

A realização do projeto de leitura e escrita "Animais Marinhos", presente no documento Guia de Planejamento e Orientações Didáticas para o professor do 2º ano do Ciclo 1 (2007) da Secretaria Municipal de Educação, mostrou a cada etapa, nomeada de atividade que são muitas as aprendizagens significativas e as trocas construtivas aos educandos.

Especificamente, oportunizou que os direitos de aprendizagem dos alunos nos eixos da leitura e da escrita fossem garantidos. O projeto se desvelou como um recurso metodológico, dentre outros existentes, favorecendo o desenvolvimento do

comportamento leitor e escritor nos anos iniciais em turmas extremamente heterogêneas, com alunos não alfabéticos.

Afinal, muitas vezes, os educadores ficam angustiados buscando meios, soluções e metodologias que possam garantir os direitos de aprendizagem dos educandos nos respectivos eixos discutidos nesse estudo.

Mesmo encontrando diversas opções eficazes, frente à tecnologia e as diversas bibliografias que estão ao nosso dispor, muitas vezes são atividades fragmentadas que aparentam resultados em curto prazo, mas no decorrer do processo, da vida escolar, observaremos que algumas habilidades ficaram "estacionadas", necessitando de mais aprofundamento e consolidação.

Defendo e utilizo o trabalho com projetos, principalmente por seu caráter de completude que vivenciei: envolve problemática, desenvolve diversas habilidades e competências nas diversas áreas do conhecimento, mesmo que ele seja específico de uma determinada área, propicia a aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes.

A característica de ser composto de várias etapas e de ser em longo prazo, favorece que os direitos de aprendizagem sejam não apenas introduzidos, mas aprofundados e consolidados. Confere ao educador fazer a gestão do tempo de forma mais tranquila e saudável, isto é, sem atropelos e ao ritmo da turma.

O projeto possui começo, meio e fim, caráter flexível, tem caráter integral e visa um produto final, do qual os alunos devem ter ciência desde o início, a fim de ter um norte a chegar e não se perder ou desanimar no caminho.

Ressalto que, a cada atividade do projeto desenvolvida semanalmente, os alunos tinham a ciência do objetivo, do planejamento e do encaminhamento. O ganho real em se trabalhar com projetos desse tipo está, em específico, nas atividades propostas para realizar leituras e/ou registros, revisão em duplas, pois houve trocas e interações significativas e construtivas entre alunos alfabéticos e não alfabéticos.

Afirmo junto aos teóricos e aos documentos nacionais e municipais, já citados no decorrer desse estudo que o projeto "Animais Marinhos", contribuiu para o desenvolvimento do comportamento leitor e escritor, pois alunos não alfabéticos avançaram de hipótese de escrita, estão se arriscando com êxito na leitura e na escrita de pequenas palavras, frases e textos curtos. E estão demonstrando um interesse maior na leitura de diversos gêneros, visto o empréstimo de livros na Sala de Leitura e no cantinho da leitura da própria sala de aula.

Sendo assim, o projeto alcançou a expectativa de aprendizagem objetivada:

A expectativa é também que eles avancem como escritores. Ao reapresentarem o que aprenderam, em suas produções escritas, você lhes oferecerá diferentes momentos

de revisão, com o intuito de aprimorar a linguagem e propor a reflexão sobre a escrita correta das palavras.

A participação no projeto é útil mesmo para os alunos que não sabem escrever, pois lhes proporciona a oportunidade de se aproximar de importantes características dos textos de divulgação científica e de alguns dos comportamentos de leitores e escritores quando inseridos em situações de estudo. (GUIA DE PLANEJAMENTO E ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS PARA O PROFESSOR DO 2º ANO DO CICLO 1, 2007, p.116)

E os alunos alfabéticos, aperfeiçoaram ainda mais as habilidades referentes à leitura e a escrita, agora passaram a questionar, por exemplo, sobre a ortografia de palavras e a pontuação em um texto. Demonstrando mais criticidade e reflexão no mundo da leitura e da escrita.

Portanto, reafirmo que o projeto "Animais Marinhos" alcançou as expectativas de aprendizagem previstas no documento municipal de São Paulo, pois os alunos avançaram como escritores e leitores, graças aos diversos momentos oportunizados e realizados em cada atividade, nas quais, os educandos foram inseridos em situações reais de estudo, de leitura, de escrita e de pesquisa.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. Trabalhando com projetos. Direcional escolas, edição 29, São Paulo, p. 10-12, junho 2007.

BOUTINET, Jean-Pierre. Antropologia do projeto. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretária de Educação Fundamental. Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SET, 2012.

CHIZZOTTI, Antonio. Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. São Paulo: Cortez, 2000.

HERNÁNDEZ, Fernando. Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MOURA, Dácio Guimarães de; BARBOSA, Eduardo Fernandes. Trabalhando com projetos: planejamento e gestão de projetos educacionais. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Guia de planejamento e orientações didáticas para o professor do 2º ano do Ciclo 1 / Secretaria Municipal de Educação. – São Paulo: SME / DOT, 2007. 225p. 1.Ensino Fundamental 2.Alfabetização I. Título II. Programa Ler e Escrever Prioridade na Escola Municipal

http://pawprintnews.com/wp-content/uploads/2016/09/Art.jpg

"ARTE" MANEIRA ARTÍSTICA DE ENSINAR

VERA MARIA GIRARDI FONTES FARIA

Professora da Rede de Ensino da Prefeitura de Estância Turística de Embu das Artes.
Artigoapresentadocomorequisitoparcialparaaprovaçãodo TrabalhodeConclusãodoCursodeEspecialização em Arte na Educação.

Esta pesquisa tem como objetivo mostrar que está disciplina contribui e traz benefícios que auxilia na formação dos alunos, transformando-os em cidadãos críticos, reflexivos, capazes de construir sua própria identidade e de reproduzir e expressar seus sentimentos, emoções por meio da arte. Veremos ainda, o porquê ensinar arte e como ensinar, quais ferramentas de ensino de artes visuais como: dança, música e teatro contribuem para o desenvolvimento dos educados. De acordo com os eixos que norteiam esta disciplina o fazer artístico – produção, fruição e reflexão – contextualização. Vamos focar principalmente no papel do professor e a importância da mediação para que seu trabalho qualifique esta disciplina com a mesma importância que as outras. Vamos analisar também sugestões de avaliação destes educandos. Esta pesquisa foi realizada por meio de consulta aos autores que defende o Ensino da Arte nas escolas, e como auxilia a formação social e cultural, transformando os cidadãos em seres pensantes, críticos e atuante no seu cotidiano.

Palavras-chave: Educação; Artes; O Papel do Professor.

INTRODUÇÃO

Com a arte o ser humano consegue expressar sua história, seus sentimentos, suas emoções e de registrar a sua história e a sua cultura assim como era feitos a milhões e milhões de anos quando os egípcio e homens da caverna registravam sua história em forma de desenho, escritos hieróglifos, figuras etc....

A arte representa-se nas mais diversas formas, podem ser representada na dramaturgia, no cinema, na musica, na dança, no canto, na pintura dentre tantas outras formas de representação.

O surgimento da arte deu-se a milhares de anos, mas ao longo destes a arte foi evoluindo, tornou-se mais evidente e necessária e gradativamente passou a ocupar um espaço importantíssimo na sociedade atual.

Por exemplo, a música, que é capaz de nos deixar felizes quando estamos tristes. Ela funciona como uma distração para certos problemas, um modo de expressar o que sentimos aos diversos grupos da sociedade.

Entretanto, a arte não pode ser vista apenas como disciplina, ela engloba aspectos mais relevantes que elevam o ser humano e restaura alguns princípios éticos e morais em sua representação.

Partindo deste pressuposto o objetivo deste estudo consiste em investigar os principais modelos definidos em relação ao ensino da Arte. O que o ensino da arte propicia aos alunos desta disciplina e quais seus benefícios?

Os objetivos específicos deste trabalho são:

Observar o que o ensino da arte desenvolve no educando.

Analisar e identificar os conceitos, metodologias e a aplicação.

Avaliar se o conteúdo aplicado alcançou os objetivos esperados.

Durante o estudo da pesquisa bibliográfica, se faz necessário focar no âmbito da Educação, especificando algumas discussões acerca do ensino da Arte.

Para concretizar essa pesquisa encontramos diversos documentos de base teórica como, por exemplo: "Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental – Arte" e "Orientações Curriculares e Didáticas do Ensino de Arte nas Séries Iniciais", os livros "Para Gostar de Aprender e Ensinar Arte" de Rosa Lavelberg, "Arte e Didática" de Celso Antunes e "Teoria e Prática do Ensino de Arte - A linguagem do Mundo" de Miriam Celeste Martins, essas referências fundamentam a importância de se ensinar Arte visuais nas escolas.

Procuramos no capitulo I, compreender o ensino de artes nas séries iniciais do ensino fundamental, observar o modelo de ensino e de aprendizagem segundo as

orientações curriculares, bem como artes e seus princípios: Artes visuais, Dança, Música e Teatro, e qual a importância de cada uma delas.

No Capítulo II, encontram-se os eixos norteadores do ensino de artes:

Produção em Arte: o fazer artístico;

Fruição: Apreciação significativa da arte e do universo a ela relacionado;

Reflexão: a arte é produto da história e da multiplicidade das culturas humanas.

No capitulo III desta pesquisa observa-se que, o papel do professor neste processo de aprendizagem é fundamental, pois a este é incumbido de analisara melhor forma de aplicar esta disciplina, motivando o aluno a gostar das diversas linguagens de Arte.

Dessa maneira, busca-se fundamentação teórica nos autores e documentos que defendem e acreditam que é de suma importância o estudo desta disciplina, a elaboração e a aplicação desta de forma conceituada, propiciando a inserção do ser humano na história da arte.

O ENSINO DA ARTE NA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL

Compreende-se que a Arte é importante para o desenvolvimento da criança dos anos iniciais do ensino fundamental, contribuindo para a ampliação dos sentidos, das habilidades imaginativas, emotivas motoras, cognitivas, imaginativas, emotivas e no processo de socialização.

Após muita luta conquistou-se a obrigatoriedade do ensino de Arte na educação, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de nº 9.394, que, no parágrafo II do artigo 26, diz: "O ensino de Arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação Básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos". Á partir desta determinação a arte passou a ser vista como uma disciplina necessária ao desenvolvimento intelectual do ser humano. Segundo Jorge Coli:

A arte tem assim uma função que poderíamos chamar de conhecimento, de 'aprendizagem'. Seu domínio é o do não-racional, do indizível, da sensibilidade: domínio sem fronteiras nítidas, muito diferente do mundo da ciência, da lógica, da teoria. Domínio fecundo, pois nosso contato com a arte nos transforma. Porque o objeto artístico traz em si, habilmente organizados, os meios de despertar em nós, em nossas emoções e razão, reações culturalmente ricas, que aguçam os instrumentos dos quais nos servimos para apreender o mundo que nos rodeia. Entre a complexidade do mundo e a complexidade da arte existe uma grande

afinidade. (COLI, 1995, p.109)

Segundo referencias do Parâmetro Curricular Nacional (PCN) dentre suas estruturas do ensino da arte a Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília (MEC / SEF, 1998) diz que: "O aluno desenvolve sua cultura de arte fazendo, conhecendo e apreciando produções artísticas, que são ações que integram o perceber, o pensar, o aprender, o recordar, o imaginar, o sentir, o expressar, o comunicar. A realização de trabalhos pessoais, assim como a apreciação de seus trabalhos, os dos colegas e a produção de artistas, se dá mediante a elaboração de fatos, sensações, hipóteses e esquemas pessoais que o aluno vai estruturando e transformando, ao interagir com os diversos conteúdos de arte manifestados nesse processo dialógico".

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) definem que a criança de alguma forma expressa o que sente ou o que vê através do desenho, da música, da dança ou do teatro. A arte tem como objetivo ajudar a criança a se desenvolver livremente, a estimular a criatividade e a expressão. A arte desenvolve o pensamento artístico, deixando o particular dar sentido às experiências do exterior, onde a criança aumenta a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação. A criança sem o conhecimento das artes tem uma aprendizagem limitada, escapando o faz de conta, as cores do seu mundo, os gestos e as luzes (BRASIL, 1997).

Produzindo trabalhos artísticos e conhecendo essa produção nas outras culturas, o aluno poderá compreender a diversidade de valores que orientam tanto seus modos de pensar e agir como os da sociedade.

"Para o professor em exercício, o aprender com satisfação e orgulho de seu papel de estudante em formação permanente está ligado à consciência que adquire sobre as transformações constantes que ocorrem no conjunto de conhecimentos necessários para seu desempenho profissional. Não se trata de um ideário moral, mas ético, de conduta respeitosa, que, ao mesmo tempo, é acompanhada de um sentimento de identificação e entusiasmo que se experimenta na profissão, ao promover educação de crianças, jovens e adultos. O professor exerce de fato sua profissão quando pode participar como alguém que permanentemente cresce em sua ação profissional e colabora com ela." (IAVELBERG, 2003, p. 62)

A Professora Ana Mae Barbosa (2016) Pioneira na arte educação reforça que "O artista acha que, por si só, não ensina. Ele acha que não consegue estabelecer essa relação. Mas, necessariamente, por ser artista, ele tem o que ensinar. É preciso ter desejo de ensinar, mas no Brasil, infelizmente, há um desprezo por nossa educação pública, que acaba convertendo-se em uma instituição que vai formar apenas capacidades empregatícias de nosso povo, deixando todo o resto de lado".

EIXOS NORTEADORES DO ENSINO DE ARTE

Podemos observar que logo na introdução do documento "Orientações Curriculares e Didáticas de Arte – Anos Iniciais" (2014), este nos mostra a concepção do ensino de Arte e a divide em dois pontos essenciais:

- Arte é a área do conhecimento humano, patrimônio histórico e cultural da humanidade;
- Arte é linguagem, portanto sistema simbólico de representação.

Ao refletir sobre estes dois pontos essenciais, observamos que podemos utilizar a Arte para apresentarmos aos alunos das séries iniciais do ensino fundamental a história da humanidade e que, através desta linguagem e seus sistemas simbólicos, desenvolveremos um processo de ensino e aprendizagem com mais entendimento, quando bem assistidos e bem encaminhados através das aulas e no cotidiano escolar os alunos desenvolverão a reflexão e o olhar crítico, com uma nova visão de sociedade, possibilitar a estes alunos a capacidade de praticar sua cidadania de forma competente e sábia.

E para entender a Arte como forma de conhecimento, teremos que analisar e compreender os eixos norteadores dessa disciplina que foram elaborados pela arte-educadora Ana Mãe Barbosa, em 1987, que desenvolveu essa "Abordagem Triangular" pensando em algo que pudesse ser construído coletivamente.

PRODUÇÕES EM ARTE: O FAZER ARTÍSTICO

O Eixo Produzir refere-se à ação de construir, fazer, criar, momento em que o aluno se dedica a dar formas as suas expressões desenhando, pintando, esculpindo, modelando, recortando, colando, cantando, tocando um instrumento, compondo, atuando, dançando, representando, construindo personagens e outras formas de produção artística.

O exercício de pensar/construir/fazer estético e artístico compreende procedimentos técnicos e inventivos de modificar, alterar, produzir novas formas, nas diferentes linguagens, por meio de informações proporcionadas pelo mundo da natureza e da cultura em que vive o educando.

FRUIÇÃO: APRECIAÇÃO SIGNIFICATIVA DA ARTE E DO UNIVERSO A ELA RELACIONADO

Nesse eixo, é possível aprender, por meio da apreciação estética, por quais motivos a obra se originou, que intenções ela revela, que sensações ela provoca, que pensamentos ela gera, com quais técnicas foi produzida, que elementos expressivos e materiais foram utilizados, em que contexto social, histórico, político ou religioso foi concebida. É o próprio ato de perceber, ler, analisar, interpretar, criticar, refletir sobre um texto sonoro, pictórico, visual, corporal. Supõe a decodificação e interpretação dos signos das linguagens da arte a partir de uma "conversa" entre o apreciador e a obra. Ao apreciar, o aluno colocará em ação a intuição, a imaginação, a percepção. O professor, em suas aulas, ao proporcionar a seus alunos a leitura das mais diversas obras de arte e produtos artísticos, de todas as épocas, povos, países, culturas, gêneros, estilos, movimentos, técnicas, autores, artistas contribuirá com a formação cultural, artística e estética de seu aluno.

REFLEXÃO: A ARTE É PRODUTO DA HISTÓRIA E DA MULTIPLICIDADE DAS CULTURAS HUMANAS

Além do produzir e do apreciar arte, ao contextualizar a obra de arte é possível aprender os diferentes contextos em que a arte foi produzida. Culturas, estilos e tendências, além de características fazem parte da contextualização. Todo o panorama social, político, histórico cultural em que foi produzida e como a obra se insere no momento de sua produção são relações significativas que estão contidas na contextualização que pode ser:

- Sincrônica: a contextualização acontece por meio da análise do objeto em relação à época e a sociedade que o gerou.
- Diacrônica: a contextualização acontece através dos tempos, isto é, como o objeto estudado é utilizado em diferentes tempos e qual relação possui com objetos semelhantes de épocas anteriores.
- Interativa: relaciona o objeto de estudo com o presente e sua função na atualidade.

Tendo em conta os três eixos como articuladores

do processo de ensino e aprendizagem, acredita-se que para a seleção e a organização dos conteúdos gerais de Artes Visuais, Música, Teatro e Dança por ciclo é preciso considerar os seguintes critérios:

- Conteúdos que favoreçam a compreensão da arte como cultura, do artista como ser social e dos alunos como produtores e apreciadores;
- Conteúdos que valorizam as manifestações artísticas de povos e culturas de diferentes épocas e locais, incluindo a contemporaneidade e a arte brasileira;
- Conteúdos que possibilitem que os três eixos da aprendizagem possam ser realizados com grau crescente de elaboração e aprofundamento. (PCN, Arte p.51)

O PAPEL DO PROFESSOR DO ENSINO DE ARTE

A responsabilidade do professor nas aulas de arte vai muito além de simplesmente transmitir conteúdo. Como mediador entre aluno e conhecimento, o professor tem que pôr "a mão na massa", ou seja, interagir com os alunos em suas aulas de forma a deixá-las mais atrativas, dinâmicas.

Para trabalhar de acordo com a orientação dos PCNs, Iavelberg (2003) afirma que o professor precisa de vivências de criação pessoal em arte que lhe propiciem a assimilação de conhecimentos técnicos para realizar a transposição didática nas situações de aprendizagens que envolvem o fazer, a apreciação e a reflexão sobre arte como produto cultural e histórico.

Para Iavelberg (2003) os alunos devem aprender por interesse e curiosidade, e não por pressão externa.

"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 professores realizam 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, 2010, p. 10).

Sendo assim, para que esta aprendizagem seja significativa, é dever do professor ter conhecimento, estudo, emoção e sensibilização. Seu trabalho é fazer cada dia em cada aula um privilegiado espaço para que seus alunos desejem pesquisar, organizem,

investiguem e identifiquem as linguagens artísticas no mundo em que vivem.

O autor completa sua a afirmação de que é de suma importância à maneira de como o professor irá ministrar as aulas de Arte, Iavelberg (2003) reafirma que, para o aluno a consciência de si como alguém capaz de aprender é uma representação que pode ser construída ou destruída na sala de aula, daí a enorme responsabilidade das escolas e dos professores que no ato de ensinar gosta de aprender Arte.

Quanto à formação pessoal do professor, Iavelberg nos diz que é necessário que o professor seja um constante pesquisador, além da formação continuada:

"A atualização do professor em relação à cultura é importante, pois poderá apresentar aos alunos os conhecimentos mais avançados de sua época. Ao mesmo tempo seus conhecimentos prévios merecem todo o respeito, o papel do professor só se completa no exercício de uma atividade constante de pesquisa, de estudo e de produção escrita reflexiva, de modo que ele possa avançar, garantindo um conteúdo substantivo e atualizado, em relação à cultura e à educação, para si e para aqueles que pretende educar, ampliando progressivamente seu círculo de experiência." (IAVELBERG, 2003, p. 54).

É necessário lembrar que o professor não deve cair na rotina, reproduzindo somente idéias alheias, ou repetindo sempre as mesmas atividades em todas as salas, em planejamentos prontos ou em livros didáticos que não estimulam a reflexão, a palavra-chave é criatividade, mas com embasamento teórico.

De acordo com Antunes (2010), um excelente professor, em toda sua aula e para qualquer nível de ensino, necessita assumir plenamente sua tarefa de:

"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).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando o quanto é necessário ter é a consciência de que a arte está em nosso cotidiano e devemos perceber, vimos ainda, que será necessário mudar a postura de grande parte dos professores que se acomodam introduzindo a arte como mero passatempo sem preocupar-se em inseri-la de modo a aguçar a criatividade, a percepção, como forma de.

Devemos trabalhar o que é oferecido, como vimos no primeiro capítulo, e compreender que podemos utilizar a Arte nas demais disciplinas como ferramenta para aumentar o desejo dos alunos para serem pesquisadores, contribuindo para uma melhor aprendizagem e para sua formação.

No segundo capítulo observa-se que os eixos norteadores para o ensino de artes, que nos permite perceber, refletir, produzir e contextualizar se bem estimulado o trabalho com Arte, o aluno amplia seu conhecimento além da sala de aula. No capitulo terceiro desta pesquisa, percebe-se que o professor especialista em Arte não deve apenas ficar em sua especialização, mas procurar ampliar sua formação para transmitir da melhor forma possível a sua especialidade, que o professor regente da sala, possa ministrar a aula da disciplina de artes, como mediador das demais disciplinas estabelecendo relação entre elas, pois este é o profissional sempre terá que atualizar sua formação.

Compreende-se que a arte se bem ensinada enraizada dentro do ser humano, cabendo ao educador puxar para fora e mediar de forma satisfatória e prazerosa o ensino de Arte. Fazendo a aluno perceber que é preciso ser se transformar em um cidadão que perceba o que está ao seu lado, para assim conseguir serem sujeitos críticos, reflexivos praticantes da cidadania e mediadores da paz.

Conclui-se nesta pesquisa que o ensino de Arte contribui ainda mais do que imaginávamos que sabíamos e como devemos ensiná-la. Observamos que temos suporte que nos é oferecido pelos documentos e teóricos mencionado na pesquisa que capacita um ensino proveitoso da disciplina nas escolas.

REFERÊNCIAS

A RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRATICA NO ENSINO DE ARTE NA ESCOLA. Disponível em www.cchla.ufrn.br. Acesso dia 25/08/2017

ANTUNES, Celso - Arte E Didática, Coleção: Como bem ensinar Livro em Português (Brasil). Editora: Vozes Ano: 2010

BOLETIM ARTE NA ESCOLA, Ed.#76. Março/Abril 2015. Ensino de Arte: Pedagogo ou Especialista? Disponível em www.artenaescola.org. Acesso dia 25/08/2017

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais: ano 01, unidade 07 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional - Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL, Ministério da Educação e Desportos. Secretária da Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Conhecimento de Mundo. Brasília: MEC/SEF, 1998.

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

IAVELBERG, Rosa, Para gostar e aprender Arte: sala de aula e formação de professores/Rosa Iavelberg. Porto Alegre: Artmed, 2003.

Lei nº 11.769/2008, publicada no Diário Oficial da União. Disponível em: www.planalto.gov.br - acesso dia 25/08/2017

Resolução SE 184, de 27 de dezembro de 2002. Disponível em: www.educacao.sp.gov.br – acesso para o dia 25/08/2017.

http://superaparaescolas.com.br/artigos/jogos-no-aprendizado/

RECEPÇÃO DO GÊNERO ROMANCE NA ESCOLA: A TEORIA LITERÁRIA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA

ALINE BARBOSA DE ALMEIDA

Graduação em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL (2013); Especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pela Universidade Candido Mendes – UCAM (2013); Mestre em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande – UFCG (2015); Doutoranda em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP; Professora de Ensino Médio/Técnico no Colégio Paulo de Tarso.

Este trabalho tem como ponto de partida a apropriação da teoria literária como ferramenta metodológica para se pensar o texto literário em sala de aula. Dessa forma, a análise literária é um passo significativo na preparação/elaboração da leitura no contexto escolar. Partindo desse princípio, iremos apresentar uma leitura que a personagem o menino mais velho faz da palavra "inferno" no romance Vidas secas (1938), de Graciliano Ramos e como os leitores fazem um percurso analítico para compreender a relação entre personagem e palavra. A metodologia é configurada como pesquisa-ação, realizada em uma oficina intitulada "Vidas secas e seus horizontes". Os leitores eram alunos do 3º ano do Ensino Médio de uma escola da rede pública, situada na cidade de Igaci-AL. Com essa experiência notamos que a interação do leitor com o texto literário ocorreu de forma significativa, visto que percorreram um caminho reflexivo e crítico para comprovar e/ou refutar suas interpretações.

Palavras-chave: Literatura; Leitor; Recepção; Ensino; Educação.

INTRODUÇÃO

A preocupação com a formação do leitor literário tem tomado uma grande proporção, notadamente, no que diz respeito à abordagem receptiva e significante para os leitores em sala de aula. Por isso, refletimos sobre a recepção da personagem "O menino mais velho" do romance Vidas Secas (1938), de Graciliano Ramos por jovens oriundos do Ensino Médio.

A problemática que norteou nossa pesquisa gira em torno da seguinte inquietação: como a teoria literária contribui para o planejamento da leitura literária em sala de aula? Para tanto, abordamos o capítulo "O menino mais velho", da obra Vidas secas, de Graciliano Ramos, tendo em vista que o filho primogênito de Fabiano e Sinhá Vitória, norteado por seus horizontes de expectativa, interroga-se sobre as possibilidades de compreensão e interpretação da palavra "inferno". Inicialmente, levantamos os horizontes de expectativa da personagem através da análise literária e em seguida desenvolvemos o processo de leitura em sala de aula, com alunos do ensino médio, em que buscou-se compreender a relação da criança com a linguagem (figurada na palavra inferno).

Nesse entre cruzamento, procuramos por meio de experimentações de leitura em voz alta, roda de debates e leituras performatizadas, compreender que percurso analítico e receptivo os jovens leitores, fazem na interlocução com a obra de Graciliano Ramos, evidenciando de que forma suas leituras dialogam com a obra e, em especial, com o capítulo destacado.

O objetivo geral estava para a ideia de investigar a formação do leitor literário com base em conceitos da Estética da Recepção de Jauss (2002), do Efeito Estético de Iser (1979). Quanto aos objetivos específicos nos propomos em analisar a obra Vidas secas, especificamente a personagem do menino mais velho, tomando-se por base a leitura de fortuna crítica da obra; estudar conceitos da Estética da Recepção e do Efeito Estético em perspectivas teóricas e metodológicas na abordagem do romance no ensino médio; sistematizar atividades de leitura e de análise para a leitura da obra Vidas secas em sala de aula, especificamente o capítulo do Menino Mais Velho e analisar a experiência da recepção da obra Vidas secas, bem como a construção do efeito estético por parte dos leitores.

É por isso que a abordagem da metodologia parte de uma pesquisa bibliográfica e qualitativa, cujo foco está centrado no método de procedimento pesquisa-ação. Nesses termos, pode-se entender que a abordagem qualitativa parte do fundamento de uma relação dinâmica entre o sujeito e sua realidade, ou seja, é uma relação em que há

um condicionamento do meio (realidade) para o indivíduo. Determinados pressupostos partem da ideia de Oliveira (2008) em que a teórica ainda menciona que o procedimento pesquisa-ação constitui-se em um tipo de pesquisa social. Neste caso, o papel do pesquisador é de comprometimento com os jovens leitores em formação, para que, de alguma forma, as situações ali encontradas levem a uma reflexão, em que se possam orientar as escolhas do pesquisador, contribuindo, assim, para a formação dos indivíduos.

A vivência de leitura foi realizada por meio de uma oficina intitulada Vidas secas e seus horizontes, com duração de onze (11) encontros. Desse modo, a justificação da pesquisa encontra-se no destaque da importância da leitura literária na formação do leitor. Para tanto, Candido (1995) cita que a Literatura proporciona um estado de humanização no sujeito, visto que ela corresponde a uma necessidade humana e que muda as visões de mundo, bem como as organiza, nos libertando do caos.

Nessa perspectiva, pontuaremos no romance Vidas secas, de Graciliano Ramos, os possíveis vazios do texto, que podem ser portas de entrada para leitura em sala de aula, a saber, temos a recepção da personagem "O menino mais velho" em relação à palavra inferno. Essa apropriação do vocábulo configura-se como uma busca pela compreensão e significado daquilo que, até então, mostrava-se oculto. Portanto, a recepção que a personagem tem da palavra é um jogo metafórico do processo de compreensão que os leitores fazem ao entrar em contato com o texto literário.

INQUIETAÇÃO E APROPRIAÇÃO DA PALAVRA "INFERNO": UMA RESSIGNIFICAÇÃO

A obra Vidas secas publicada em 1938, e último romance do escritor, traz a tensão entre os problemas sociais, na maioria das vezes sendo distintos por aqueles que dominam a língua, e geográficos. Nessa obra, a recorrência dessas características exalta um ambiente de esquecimento pelo homem, em que uma família de retirantes chega a uma fazenda abandonada e passa a servir um patrão ausente durante o período do inverno. No entanto, a seca retorna e as possibilidades de crescimento esvaem-se, como tal, o grupo retorna à peregrinação, mas sempre com uma vaga esperança de que dias melhores chegarão.

Na obra, a expressividade das personagens amplia-se e as coloca numa individualização do universo, transcorrendo-as em um espaço de modo solitário, já que estrutura fragmentada do romance remete a essa ideia. Por isso, o narrador, por

meio do discurso indireto, cria uma "comunicação de fluxo", dando vida aos desejos, as curiosidades e os sonhos das personagens. Por esse motivo, a crítica reconhece o romance como a obra-prima do escritor e podemos perceber as frequentes abordagens da obra em manuais de formação de leitores no nível médio, porquanto, representa a realidade do sertão frente às desigualdades sociais e as adversidades do Nordeste.

Candido (2006) afirma que em Vidas secas não vemos a sociedade do alto, nos seus planos e nas suas linhas de movimento coletivo, mas a surpreendemos na repercussão profunda dos seus problemas, através de vidas humanas que vão passando, a braços com a miséria, perseguidas por opressão e sofrimento. A relação das personagens com a linguagem passa a ser um lugar de formação, porque as mesmas apropriam-se da linguagem do mundo como uma forma de assemelhar-se a ele, em diálogo com seus horizontes de expectativa.

Entendemos que a linguagem que se desenha no romance, raramente possui um aspecto positivo. Reflete, normalmente, as distinções sociais em que a linguagem é quase sempre vista com desconfiança. Marinho (2000, p. 15) afirma que:

Na obra de Graciliano Ramos, a linguagem é um universo sempre dividido, lugar de uma eterna não-coincidência (entre quem fala e quem ouve, entre o dizer e o dito), universo que opõe, particularmente, letrados a não letrados e a iletrados [...] pode-se dizer, assim, que Graciliano Ramos, ao mostrar o indivíduo em sua relação com o meio social, não deixa de mostrar o lugar e a função da linguagem nessa dinâmica.

Observamos, desse modo, que a linguagem nas obras do romancista é tida como um elemento de dicotomia social, uma forma de colocar cada ser numa posição de privilégio, ou não, pela língua que domina. No entanto, em Vidas secas, especificamente, no capítulo "O menino mais velho", a linguagem não é só usada como aspecto diferenciador das personagens ou como veículo de informação, ela é demonstrada também pela apropriação da palavra.

A explanação da mesma não é um ato externo às relações humanas com o mundo, porquanto que apropriar-se é colocar em evidência o sentido dos referenciais internos que cercam o indivíduo. Deste modo, cabe ao leitor manter uma posição de expectativa, sem que isso lhe impeça de olhar para o texto como "palavra atual". A relação de corpo a corpo com a palavra é um apropriação, em que o indivíduo toma posse, atualizando-a em suas possibilidades semânticas, de acordo com seus horizontes de expectativa e o seu campo referencial de vivência.

Podemos notar a experiência de recepção que a personagem, o menino mais velho, faz da palavra "inferno", por

meio da sede do entendimento de colocação daquele excerto no mundo. Por natureza, é uma personagem de personalidade curiosa e interrogativa diante das manifestações cotidianas. Determinada curiosidade sobre a palavra "inferno" lhe incomoda e a culpada era sinhá Terta que:

> Depois de curar com reza a espinhela de Fabiano, soltara uma palavra esquisita, chiando, o canudo do cachimbo preso nas gengivas banguelas. Ele tinha querido que a palavra virasse coisa e ficara desapontado quando a mãe se referira a lugar ruim, com espetos e fogueiras. Por isso resignara, esperando que ela fizesse o inferno transformar-se. (RAMOS, 2008, p. 57-58)

É necessário ressaltar que a experiência primeira com a palavra é pela pronúncia da personagem benzedeira, que se recupera na palavra escrita pela ficcionalização. Assim sinhá Terta "soltara uma palavra esquisita chiando", ou seja, a palavra não é produzida como parte da reza, mas para maldizer algo, sai "chiando", entre "o canudo do cachimbo preso nas gengivas banguelas". Atentamos então para os pormenores da pronúncia da palavra, ela não é falada, simplesmente, há toda uma forma de dizer, todo um ato performativo de pronúncia que faz parte do significado, mas que não significa ainda para o menino mais velho, no entanto, tal pronúncia o incomoda, o toca. Por isso seu questionamento toma uma dimensão de inquietude na busca da compreensão e/ou construção da palavra "inferno".

Ele quer que a mesma materialize-se, vire coisa, transforme-se de acordo com os seus referenciais, ou aquilo que lhe é alheio, no entanto, a luta por essa representação materializada não condiz com a descrição da mãe de que era um lugar ruim, com espetos e fogueiras, já que:

> Todos os lugares conhecidos eram bons: o chiqueiro das cabras, o curral, o barreiro, o pátio, o bebedouro - mundo onde existiam seres reais, a família do vaqueiro e os bichos da fazenda. Além havia uma serra distante e azulada, um monte que a cachorra visitava, caçando preás, veredas quase imperceptíveis na catinga, moitas e capões de mato, impenetráveis bancos de macambira - e ai fervilhava uma população de pedras vivas e plantas que procediam como gente. (RAMOS, 2008, p. 58)

Dá-se, assim, uma busca cansativa por essa provação da existência da palavra, visto que a mãe descreve o lugar de forma negativa, contudo, a visão positiva que ele tem do meio predomina sobre a visão negativa que lhe conferem. E, como tal, o seu conflito torna-se angustiante, porque, a sua dificuldade é justamente assimilar aquela palavra com o seu mundo, de modo que ele toma posse da palavra querendo reiterá-la no universo. Nesse ato de reproduzi-la, a criança

assume uma postura de caráter performático, concretizando sua apropriação, haja vista que:

> Não sabia falar direito, o menino balbuciava expressões complicadas, repetia as sílabas, imitava os berros dos animais, o barulho do vento, o som dos galhos que rangiam na catinga, roçando-se. Agora tinha tido a ideia de aprender uma palavra, com certeza importante porque figurava na conversa de Sinhá Terta. Ia decora-la e transmiti-la ao irmão e a cachorra. Baleia permaneceria indiferente, mas o irmão se admiraria, invejoso.
>
> - Inferno, inferno. (RAMOS, 2008, p. 59)

O menino dispõe de todas as suas faculdades comunicativas para reproduzir a palavra "inferno". O seu corpo esforça-se para expurgar a palavra que ele tem por sentido bonito. As ligações que ele faz com o meio tornam-se fundamentais para a enunciação, por isso que emiti-la exigiu de si o roçar-se na linguagem do mundo.

Zumthor (2000) afirma que ler possui uma reiterabilidade própria, remetendo a um hábito de leitura, entendendo não apenas a repetição de uma ação visual, mas o conjunto de disposições fisiológicas, psíquicas e exigentes do ambiente (como uma boa cadeira, o silêncio...) ligadas de maneira original para cada um dentre nós, em que a posição do corpo no ato da leitura é determinada, em grande medida, pela pesquisa de uma capacidade máxima de percepção. Kefalás (2012) suscita que:

> É num contato aberto aos sentidos que o texto é provado, experimentado. Esse contato se dá entre a carne da palavra e a carne do(s) sujeito(s). Portanto, abordar um texto não aprovando sua aspereza ou maciez, isto é, sua materialidade, significa negligenciar a existência de um contato. Para se experimentar um texto, é necessário não somente colocar a atenção nos sentidos da palavra, mas também abrir ao texto os sentidos do corpo e de quem o recebe. É desse entrelaçamento de sentidos que resulta a energia poética da performance: o sujeito lendo pode ver, farejar, tatear o que a matéria da palavra coloca a disposição. (KEFALÁS, 2012, p. 82)

Nesse sentido, o menino mantém o seu foco de descobrir como que a palavra vira coisa, mas torna-se uma busca em vão. O pequeno observava a mãe animada e explicava isso com tamanha alegria aos gritos e gestos para Baleia, porque o ânimo da mãe era uma esperança renovada para a sua descoberta, no entanto, era uma "exaltação desarrazoada". Então, "Entristeceu. Talvez sinhá Vitória dissesse a verdade. O inferno devia estar cheio de jararacas e suçuaranas, e as pessoas que moravam lá recebiam cocorotes, puxões de orelhas e pancadas com bainha de faca." (RAMOS, 2008, p. 61)

Nesse fluxo do pensamento da personagem, percebemos que ela contenta-se com a

palavra "inferno" como algo que já virou coisa, isto é, sua busca pela palavra foi à própria construção do seu horizonte de expectativa. Visto que, seu primeiro pedido de informação a cerca da palavra, sua mãe foi indiferente, em um segundo momento de busca aplicou-lhe um cocorote e, resignado com a ação da mãe, o menino passa a observar o mundo fazendo associações e construindo seu conceito.

Então, após essa reflexão seu referencial para apropriar-se da palavra "inferno", de forma plena, encontra-se preenchido, uma vez que ele assimila a palavra ao próprio lugar em que vive. Ele ressignifica a palavra em seu mundo, apropria-se dela com mais autonomia, visto que seu processo de contato com a palavra foi algo que lhe colocou em questão com aquilo que ele vivia, tornando-se, assim, um sujeito da experiência. Larrosa (2002, p. 25) explica que o sujeito da experiência [...] é um sujeito alcançado, tombado, derrubado. Não um sujeito que permanece sempre em pé, ereto, erguido e seguro de si mesmo; não um sujeito que alcança aquilo que se propõe ou que se apodera do que quer.

É assim que o menino mais velho encontra-se. Ele é um leitor do mundo, aceita que há algo que não se reduz ao seu domínio, mas o que lhe é semelhante: a palavra. Ele reconhece sua indeterminação e seu limite de presença, ao ser e reter o outro. Portanto, a sua apropriação da palavra "inferno" lhe configurou uma corporeidade inserida no mundo, formando-o, transformando-o, mesmo mantendo-o, naquele círculo de expectativas passageiras.

SITUANDO A EXPERIÊNCIA DE LEITURA

A oficina de leitura literária, "Vidas secas e seus horizontes", desenvolvida para a obtenção de coleta de dados para a realização dessa intervenção, aconteceu nos meses de fevereiro e março de 2014, em uma escola da rede pública do Estado de Alagoas, especificamente na cidade de Igaci. Tivemos como colaboradores 15 (quinze) alunos do 3º ano do Ensino Médio. A participação desses alunos deu-se por meio de inscrição com o número de vagas limitadas. Desse total de alunos 14 (quatorze) participaram efetivamente; vale ressaltar, que a oficina era ofertada em um horário de contra turno (início da noite das 18h30min. às 20h).

Para que a intervenção ocorresse, lançamos mão de uma metodologia baseada nas concepções do Método Recepcional sugerido por Aguiar e Bordini (1995). Tal método tem como suporte teórico a Teoria da Recepção, que visa o leitor como ponto de partida para a compreensão e/ou abordagem da obra literária. Assim, colocamos em prática os objetivos pretendidos na

realização da intervenção por meio dos planejamentos elaborados para a oficina literária. A oficina, em um primeiro momento, foi pensada para nove (09) encontros, todavia, com o desenvolvimento de algumas atividades estendeu-se para onze (11) encontros.

Vale ressaltar, que a pesquisa apresentada aqui, trata-se de um recorte de uma pesquisa maior, então, iremos abordar apenas um encontro, que diz respeito à experiência de leitura do capítulo "O menino mais velho". A coleta de dados referente a esse encontro foi através de gravação (áudio), para avaliar o andamento do leitor em seu período de contato com o texto literário. Dentro desse contexto, conceituamos a abordagem da pesquisa de forma qualitativa, tendo em vista que ocorre uma preocupação com a relação subjetiva entre sujeito e realidade.

VIVE FEITO UM ESQUECIDO NO MUNDO: RECEPÇÃO DA PERSONAGEM O MENINO MAIS VELHO

A experiência de ler o capítulo "O menino mais velho" aconteceu no segundo encontro, que tinha como objetivo motivar os leitores a entenderem o processo de compreensão que a personagem "O menino mais velho" faz da palavra inferno. Após a leitura do capítulo fizemos um diálogo com o capítulo "Inferno" da obra Infância, de Graciliano Ramos. Anteriormente houve a apresentação do romance Vidas secas, a ideia de circular o livro era propor um contato físico dos leitores com a obra, já que trabalhamos com cópias.

Desse modo, a leitura do capítulo "O Menino Mais Velho" foi realizada em voz alta e expressiva pela pesquisadora. Em alguns trechos, como os questionamentos da criança: Como é?/ A senhora viu? (RAMOS, 2008, p. 56) repetíamos cerca de duas ou três vezes para elucidar a busca da criança pelo significado da palavra "inferno".

No término da leitura alguns questionamentos foram suscitados, como: eles haviam gostado da leitura do capítulo; como puderam perceber o tipo de ambiente que O Menino Mais Velho vivia e como poderiam caracterizar esse ambiente. Desse modo, eles responderam o seguinte: L05 faz menção ao fato de ter gostado da leitura, caracterizando o ambiente em que a personagem "O Menino Mais Velho" vive de "triste" em que "não tem atenção". É interessante que esse leitor traz uma concepção ideológica do ambiente onde a personagem é inserida, como o "triste, por exemplo. O L13 refere-se ao meio pelo aspecto físico "é o lugar da seca", e justifica afirmando que é "sem vida".

Essa construção de sentido é ligada pelo ambiente ideológico social e natural que esses leitores estão inseridos. Eles vivem em uma região seca, uma vez que a partir do questionário de pesquisa notamos que todos vivem na região rural, onde em determinada época do ano a seca os atinge. Não podemos limitar nossa visão e afirmar que apenas esses aspectos contextuais influenciam na interação do leitor, mas, na maioria das vezes, são tais elementos que fazem uma atribuição dos primeiros sentidos.

Ainda questionamos os leitores sobre o fato inusitado do "Menino Mais Velho" não saber o significado da palavra inferno. Eles mencionaram o seguinte:

L05: Sim. Porque é uma palavra que todo mundo conhece e ele não saber era estranho.

L01: É. Mais ele não sabia, porque o mundo que ele vive é diferente. Pesquisadora: Diferente como?

L01: ele não tem informação de nada, vive feito um esquecido no mundo.

Os leitores detectam o ambiente que a criança vivia, um meio que não lhe dá suporte, no que diz respeito à informação. Explicamos que era por isso que a curiosidade de saber o significado da palavra o motivou a questionar várias vezes a mãe. Notamos, nesse momento, que os leitores começam a identificar os percursos que a personagem faz para saber o significado da palavra "inferno".

Desse modo, convidados os leitores a voltarem para o texto e rever as ações que a personagem faz sobre a palavra, a começar pelo seu primeiro contato. Sugerimos que os leitores fizessem uma topicalização com os contatos que a personagem faz para entender a palavra inferno.

 Primeiro contato da personagem O Menino Mais Velho com a palavra:

L03: Foi com a mãe?

Pesquisadora: Será mesmo? Vamos voltar ao início do texto e reler?

L03: [...] sinhá Terta.

 Primeira busca:

L05: perguntou a mãe na cozinha e ela disse que era um lugar ruim de espeto e vara quente.

 Segunda busca:

L10: Essa foi com o pai. Tá aqui na primeira página. Mas ele não responde nada, manda o coitado arredar. Oxe e é bicho é? (o leitor solta essa expressão em um tom de indignação).

 Terceira busca:

L06: Com a mãe de novo.

Pesquisadora: [...] O que ele faz?

L01: Ele pergunta como é e se ela já tinha ido lá.

Pesquisadora: Verdade. E o que a mãe dele fez?

L05: bate no coitado, com os cocorotes. Toda vez ela faz isso. Bichinho.

L10: deve ter doído que só a gota. Deu até para sentir aqui. A única pessoa que tem pena dele é a Baleia, toda vez está perto dele.

Observamos aqui, que por meio desse sequenciamento das ações da personagem, os leitores vão construindo o percurso que a personagem faz em busca da significação da palavra inferno. No entanto, esse buscar com a personagem deu-se por meio da motivação ao retorno ao texto literário. Com isso os jovens leitores foram compreendendo e observando como que aproximariam a relação entre personagem e palavra. Eles entendem que a primeira busca se dá por meio de sinhá Vitória, posteriormente ao retorno ao texto, estimulado pela pesquisadora, eles conseguem detectar que o primeiro contato foi com sinhá Terta.

Sobre o aspecto físico do lugar inferno, L05 cita "lugar ruim de espeto e vara quente". A segunda busca, os leitores percebem que a criança dirige-se ao pai, mas é maltratado, como bem explicitado na fala do L10 "e é bicho é?". Essa surpresa do leitor pode estar ligada ao contexto familiar da época, em que as crianças dificilmente tinham voz perante a família e a educação era, na maioria das vezes, através de agressões físicas. O tom da voz do leitor resulta desse impacto de realidades, uma vez que a experiência dele, como ser, é diferente da vivência da personagem. Na terceira busca, essas situações ficam mais evidentes. Eles, os leitores, atentam-se para a figura da mãe, em que o menino pergunta-lhe sobre sua ida ao inferno e mais uma vez é repreendido com cocorotes.

O nosso objetivo encaminhou-se de forma coerente a nossa proposta de leitura para esse momento, com o intuito de contrastar essa busca pelo significado da palavra inferno colocamos os leitores em contato com outro texto de Graciliano Ramos. Entregamos o capítulo "Inferno" da obra Infância para a turma e em seguida realizamos a leitura de modo intercalada entre os leitores.

Após a leitura, foi explicado que a mesma dúvida sobre o lugar inferno estava presente na obra Infância de Graciliano Ramos. Trata-se de um registro autobiográfico do escritor menino e sobre suas experiências de mundo ainda ingênuas. Vale ressaltar, que fizemos a observação para os leitores, que mesmo realizando a leitura de um capítulo autobiográfico, estaríamos comparando, apenas, como que as crianças apreendiam a palavra inferno, tendo em vista que são questionadores e curiosas quanto à materialização desse lugar.

Com isso questionamos sobre as semelhanças e as diferenças que se criaram entre O Menino Mais Velho e o menino Graciliano Ramos. Os leitores relataram o seguinte:

L01: O menino mais velho reflete, mas não é como o Graciliano que fica falando dos padres que quer mesmo ter certeza que o lugar existe. Daí como ninguém consegue dizer se viu ou não. Ele diz que não existe.

Pesquisadora: mas isso tem um preço, ao dizer que não existe o que acontece?

L01: a mãe dele bate nele e ele fica calado.

L10: é mais ainda ele fica pensando que não existe.

Pesquisadora: Então quer dizer que mesmo a mãe o batendo ele não deixa de acreditar no que pensa?

Leitor 10: não, ele só fica calado para não apanhar de novo. Pesquisadora: E o menino mais velho, no que ele acredita?

Pesquisadora: [...] Vamos voltar ao texto para ver se fica melhor a compreensão? Leiam a partir da página 59, segundo parágrafo. (essa indicação foi do livro Vidas secas)

No que concerne à semelhança entre as personagens, os leitores mencionaram que era a curiosidade, bem como os questionamentos (busca pela palavra) e as advertências com agressões corporais. A diferença dava-se porque o menino Graciliano Ramos era mais questionador. O L01 observa que o autor tem o lugar inferno como algo que não existe, já que não foi visto por ninguém.

Assim instigamos os leitores a voltar-se para o texto e ver qual era a conclusão da personagem O Menino Mais Velho e qual o caminho que ele percorreu para poder entender a palavra, uma vez que ele queria aprendê-la.

L05: é engraçado porque ele não sabe falar. Daí ele quer aprender.

L01: [...] engraçado é ele achar que a palavra tem sentido bonito.

L05: Balbuciava, repetia as sílabas, imitava os berros dos animais, o barulho do vento e o som dos galhos.

L01: os berros dos animais, som das coisas.

L01: [...] Por não ter informação. Ele cria a informação dele.

Pesquisadora: [...] Mas a que conclusão a criança chega sobre o inferno?

L07: De que é o próprio lugar que ele vive.

Pesquisadora: Por quê?

L07: Por que eu estava vendo aqui o texto e ele fica triste, porque ele começa a pensar que a mãe tem verdade. O lugar que ele vive tem suçuaranas, jaracas, as pessoas levam cocorotes, puxões de orelha e pancadas. Então é tudo que ele sofria e via onde ele vive.

Os leitores chegaram à conclusão que os meninos, Graciliano Ramos e O Menino Mais Velho pensam diferentes, ao passo que o primeiro acredita na não existência, o segundo atribui ao lugar que vive. Desse modo, a partir da retomada da leitura e de questionamentos feitos por parte da pesquisadora, os leitores entenderam como

a personagem O Menino Mais Velho apropria-se da palavra inferno, que se dá pela experiência com o meio em que vive.

Observamos, também, a quebra do horizonte de expectativa do L01, quando identifica o fato da personagem achar a palavra "inferno" bonita. Há uma quebra, porque o leitor foge do senso comum para aproximar-se e/ou suscitar inquietação a respeito da situação da personagem o menino mais velho. Jauss (2002) nos diz que esse pressuposto pode-se construir como uma análise de impacto e acontece quando há quebra de expectativas, uma vez que promove o rompimento de barreiras e o cruzamento de fronteiras entre texto, leitor e realidade.

Atentamos também para o modo dos leitores compreenderem o texto literário. Por meio dos questionamentos e das discussões realizadas em sala de aula, notamos que eles têm as ações das personagens como meio de interação com o texto. Há uma percepção de como a personagem cria uma relação com o meio natural para pronunciar a palavra, ocorrendo à desconstrução do significado da palavra inferno. Assim, os leitores acham engraçado o fato da personagem acreditar que o nome "inferno" possui um sentido bonito, bem como a identificação que a mesma faz do referido lugar. É por meio dessas ações que os leitores vão desvendando a narrativa e sendo um no outro com o texto literário.

Essas interferências no caminhar da leitura por parte da pesquisadora, está para a ideia de interpretação que Jauss (2002) têm como concepção, em que o leitor pode ser capaz de concretizar um ou outros significados do texto literário voltando, sempre que necessário, ao próprio texto. É por isso que, "a partir da forma realizada, o leitor agora irá procurar e produzir significados ainda incompletos por meio de uma leitura retrospectiva, voltando do fim ao início, do todo ao particular". (JAUSS, 2002, p. 881).

Retornar a leitura do texto em busca de confirmação possibilitou a compreensão que a personagem O Menino Mais Velho faz da palavra inferno. O conhecimento extralinguístico dos leitores também contribuiu para a captação do sentido, tendo em vista que fazem uma leitura reconstrutiva, inserindo seus juízos de valores sobre a personagem. No entanto, esses olhares caminham em função de uma interpretação, que leva em consideração a presença do estético do texto literário. Jauss (2002) nos explicita que o caráter estético possibilita uma regulação nas séries de interpretações que o texto literário permite. Desse modo, diversas são as explicações diante de uma leitura, contudo elas devem ser compatíveis com o significado da obra, já que a mesma possui uma significação que precisa ser levada em consideração em seu processo hermenêutico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o estudo realizado para a fundamentação teórica, bem como para a denominação da metodologia abordada desta pesquisa e da intervenção no âmbito escolar, pensando a leitura literária, reafirmamos que experiências de leitura voltadas à abordagem do romance em sala de aula precisam ser desenvolvidas de forma efetiva, em que contribuam para uma vivência dos elementos contextuais e estéticos do texto literário.

Por isso tomamos uma postura de defender uma ressignificação da abordagem do romance em sala de aula, na perspectiva de que se firme como um caminho que inquieta os leitores, possibilitando um processo prazeroso de leitura. No entanto, esse é um prazer que exige esforço, posto que oportuniza os leitores a entrarem nas tramas textuais da obra literária e construir novos significados com seus horizontes de expectativa de leituras anteriores e de conhecimento de mundo.

Acreditamos que a análise literária realizada inicialmente facilitou o processo de abordagem da leitura em sala de aula. Portanto, pensar a teoria literária como uma ferramenta pedagógica é relevante para o meio educacional, especificamente, aos professores da área. Essa necessidade está voltada para as discussões, as reflexões, as interações e as trocas de ideias sobre a leitura, em que a estratégia da leitura compartilhada corrobora para uma interação mais significativa e dinâmica. Desse modo, a escola firma-se como lugar de experiência de leitura literária, e, porque não mencionar, talvez o único.

O papel do professor é primordial para que essa relação dialógica entre os participantes e obra literária torne-se prazerosa, sobretudo, produtiva no que diz respeito à compreensão do estético. Por isso, ser um leitor é a premissa para o professor que pensa o texto literário em sala de aula. Ele precisa ser um apreciador, tanto em uma perspectiva crítica como afetiva do texto literário. Dominar conhecimentos da teoria da literatura possibilita ao professor-pesquisador pensar em objetivos e ações didáticas mais precisas para seus planejamentos didáticos e aplicabilidade de atividades.

Para tanto é que a análise da obra Vidas secas, com um olhar recepcional e estrutural, denominou-se como significativa, porque pensamos nas brechas que o romance poderia suscitar ao leitor. Entre tantos vazios, a apropriação da palavra inferno pela personagem O Menino Mais Velho, foi a porta de entrada para a leitura do romance.

Temos esse processo como um momento em que os leitores ampliaram seus horizontes de expectativa. Ao reportarem seu significado, adquirido por meio do conhecimento de mundo e/ou

através de leituras anteriores, à obra, eles desconstruíram e reconstruíram olhares sobre a personagem. Vale ressaltar que esse processo não apresenta-se como uma "receita", mas como uma naturalização do contato dos leitores com o texto literário, bem como uma necessidade de justificar os significados dados pelo e através do texto literário, já que atribuir significado ao todo do romance, requer um debruçar sobre as suas partes. Notamos assim, que a estética do romance Vidas secas possibilitou, aos leitores, um processo de construção de leitura voltado para o viés estrutural da obra, as ações mais significantes, bem como a construção imagética das personagens. Ter esse contanto com o texto literário de forma efetiva, o leitor passa a entender que está diante de algo que possui uma força social e, sobretudo humana, a literatura.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria da Glória. Literatura: a formação do leitor – alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1995.

CANDIDO, Antonio. Ficção e confissão: ensaios sobre Graciliano Ramos. 3. ed. rev. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

_____. A literatura e a formação do homem. In.: Revista IEL. São Paulo: UNICAMP, 1995.

ISER, Wolfgang. A interação do texto com o leitor. In: LIMA, Luis (Org.). A literatura e o leitor – textos da estética da recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JAUSS, Hans Robert. A história da literatura como provocação à teoria literária. Tradução: Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 2002.

KEFALÁS, Eliana. Corpo a corpo com o texto na formação do leitor literário. Campinas – SP: Autores Associados, 2012.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: Revista Brasileira de Educação, n. 19, jan./fev./mar./abr. 2002.

MARINHO, Maria Celina Novaes. A imagem da linguagem na obra de Graciliano Ramos: uma análise da heterogeneidade discursiva nos romances Angústia e Vidas secas. São Paulo: Humanitas – FFLCH/USP, 2000.

OLIVEIRA, Maria Marly de. Como fazer pesquisa qualitativa. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

RAMOS, Graciliano. Vidas secas. 108. ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.

ZUMTHOR, Paul. Performance, recepção e leitura. São Paulo: EDUC, 2000.

http://media.beam.usnews.com/59/c3/720e90504e0d92a991c61cdbe64d/160225-runningschool-stock.jpg

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

TATIANA PEREIRA DA SILVA NEVES

Graduação em Pedagogia pela Universidade Guarulhos (2004); Professor de Educação Infantil - na Creche Heitor Villa Lobos, na rede municipal de Santo André

Este artigo abordará um tema muito falado nas escolas, e também muito utilizado, mas nem sempre de maneira plena: o brincar. Quando falamos em brincar, brinquedo e brincadeira, rapidamente nos remetemos à criança e à infância, mas muitas vezes nos esquecemos que este momento não é apenas recreativo, mas de aprendizado, e, dentro das escolas, pode ser uma importante ferramenta de ensino.A criança em sua essência, sente prazer em brincar, pois é sua maneira de representar aquilo que sente e de interpretar o que a rodeia. Sendo assim, é significativo, e sabemos que, nas escolas, a criança aprende aquilo que lhe tem significado. Sendo assim, este artigo irá explorar a importância da brincadeira para desenvolvimento infantil, como ela pode ser utilizada no aprendizado escolar e qual o papel do professor nesse processo.

Palavras-chave: Brincar; Educação Infantil; Desenvolvimento; Papel do professor.

INTRODUÇÃO

Quem de nós não olha para o próprio passado e não se lembra das brincadeiras preferidas? Quem de nós não traz recordações dos tempos de escola, das brincadeiras na hora do recreio, da interação com os colegas, ou até mesmo recordações das brincadeiras de rua?

São recordações que nos fazem relembrar de momentos felizes da nossa infância, e que, infelizmente, já não são tão presentes na infância atual. Isso porque as crianças, hoje, têm menos espaços para a brincadeira, menos tempo, e muitas já foram "dominadas" pelos jogos de computador.

Além disso, a brincadeira é muito prazerosa e significativa para a criança, o que pode tornar o aprendizado também prazeroso e significativo. No aprendizado das áreas do conhecimento escolares, pode ser uma facilitadora da construção do saber, e, aprendizado para a vida, servirá de suporte para o mundo que a rodeia do lado de fora da escola.

Desta forma, o objetivo geral deste artigo é:

- Compreender a brincadeira como facilitadora do aprendizado escolar e qual o papel do professor.

Os objetivos específicos são:

- Refletir como o uso do brinquedo e da brincadeira pode ser articulado ao ensino escolar, facilitando o aprendizado;
- Compreender que, através da brincadeira, a criança constrói seu conhecimento de maneira significativa e contextualizada;
- Compreender como a escola pode oportunizar tempo e espaço para que este aprendizado aconteça.

Na primeira parte, o tema abordado é sobre a importância do brincar para as crianças e qual sua relação com o desenvolvimento infantil.

Na segunda parte, o tema abordado será sobre o brincar livre e o brincar dirigido, como cada um deles favorece o desenvolvimento infantil e qual o papel do professor.

Por fim, na terceira parte, o tema abordado será sobre a prática das atividades lúdicas dentro das escolas.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR PARA A CRIANÇA

Abordar a brincadeira como instrumento facilitador do aprendizado é algo muito recente, pois, até algum tempo atrás, ela era considerada apenas como momento de recreação das crianças, algo utilizado para passar o tempo.

Entretanto, após muitos estudos realizados acerca da brincadeira e do desenvolvimento infantil, essa visão foi sendo modificada, embora ainda haja resistência do uso da brincadeira como meio de aprendizado acadêmico.

Brincando, a criança não apenas se diverte, mas desenvolve aspectos como motricidade, linguagem (e, por conseqüência, o pensamento), consciência corporal, noção espaço-tempo, trabalho em equipe, respeito ao outro, respeito às regras e representação de papéis sociais, além de ser um momento repleto de prazer e significado para ela.

Na brincadeira, o brinquedo utilizado também tem um papel importante, pois é ele quem dá estrutura à brincadeira, permitindo que a criança lhe atribua diferentes funções e significados, explorando sua criatividade e sua capacidade de imaginar.

A atividade lúdica permite que a criança crie regras de convivência, utilize as já existentes, crie hipóteses para resolução de problemas e conflitos e tenha acesso a uma realidade diferente da sua.

Dois importantes nomes que estudaram a brincadeira como necessária ao desenvolvimento cognitivo da criança foram Piaget e Vygotsky, pois acreditavam que a imaginação, o faz-de-conta e a interação com outros são fundamentais para o desenvolvimento pleno do indivíduo.

O FAZ-DE-CONTA

O faz-de-conta é uma das brincadeiras mais praticadas pela criança. Através dele, a criança assume papéis, representa sua realidade, simula situações e exercita sua criatividade. Segundo PIAGET (apud KISHIMOTO, 2000):

> Quando brinca, a criança assimila o mundo à sua maneira, sem compromisso com a realidade, pois sua interação com o objeto não depende da natureza do objeto, mas da função que a criança lhe atribui, ou melhor, um mesmo objeto representa vários outros, sua função varia de acordo com a necessidade. (PIAGET, apud KISHIMOTO, 2000, p.71)

Representar papéis sociais tem muito significado para a criança, estimula o

pensamento e sua expressão através do uso da linguagem, que, com o passar do tempo, vai se aprimorando, aumentando o repertório de palavras e a estruturação de idéias.

Segundo BOMTEMPO (apud KISHIMOTO,2000):

[...] para Vygotsky, o brincar tem sua origem na situação imaginária criada pela criança, em que desejos irrealizáveis podem ser realizados, com função de reduzir a tensão e, ao mesmo tempo, para constituir uma maneira de acomodação a conflitos e frustrações da vida real; para Piaget, o brincar representa uma fase no desenvolvimento da inteligência, marcada pelo domínio da assimilação sobre a acomodação, tendo como função consolidar a experiência passada (BOMTEMPO apud KISHIMOTO, 2000, p. 64).

Através da brincadeira, a criança também se comunica, já que a brincadeira auxilia no desenvolvimento das diferentes linguagens, e, através dela, expressam seus sentimentos, o que possibilita ao adulto identificar quando as coisas vão bem e quando algo errado pode estar acontecendo.

A atividade lúdica, além de abranger tantas áreas do desenvolvimento infantil, também é responsável pela personalidade e formação de caráter da criança.

Isso porque, ao brincar com outras crianças, vão se posicionando em relação à aceitação do erro (seu mesmo e o outro), a lidar com situações muitas vezes conflituosas e vão se relacionando com valores e culturas diferentes dos seus. Mais uma vez, o brinquedo é peça importante, pois se torna peça fundamental na sua interação com outro: o ato de emprestar, o sentimento de posse, o significado que este brinquedo possui; tudo isso também ajuda a construir o caráter.

Vale lembrar que, assim como a brincadeira, o brinquedo também está inserido num determinado contexto durante o ato de brincar, e que sua escolha e sua função variam de acordo com cada situação.

Portanto, a brincadeira e o brinquedo devem estar presentes durante toda a infância, pois darão suporte na formação integral do indivíduo, que, quando criança, desenvolve aspectos que levarão para a vida toda, como a linguagem, a expressão, a personalidade e o caráter.

O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Como já foi possível observar, a brincadeira e o brinquedo são de fundamental importância no desenvolvimento do indivíduo em diversos aspectos. Mas nem sempre foi assim. A brincadeira não era vista como algo a ser levada a sério, e mostrava, inclusive, falta de interesse por coisas importantes.

Com o passar do tempo, essa visão foi mudando, e a brincadeira foi reconhecida como importante para o aprendizado e desenvolvimento humano, que varia de acordo com seu contexto social, cultural e histórico.

Cada brincadeira possui sua individualidade, embora todas despertem interesse na criança, pois possuem variedade de comandos, regras diferentes, e, por isso, exercitam diferentes habilidades, que amplia o potencial das crianças em sua vida escolar e social.

Neste sentido, a Educação Infantil tem importante papel, pois é o local em que as crianças mais passam seu tempo foras do convívio familiar; é um local de extensão de seu convívio social, de suas relações e, por conseqüência, de seu aprendizado e desenvolvimento.

Por isso, a idéia da escola como espaço de atividades engessadas foi sendo modificada, e a brincadeira, como atividade lúdica, tem ganhado cada vez mais espaço, pois está sendo possível perceber que é, sim, possível articular brincadeira e conhecimento técnico e científico que resulta em aprendizado significativo e prazeroso para a criança.

Muitos professores ainda são relutantes a esta prática, pois, apesar de saberem que funciona, também sabem que dá trabalho, pois esta brincadeira deve ser planejada, organizada com tempo e espaço adequados, não pode acontecer sem objetivos a serem atingidos.

A escola, em sua essência, deve ser espaço de troca de experiências, de saberes, de relacionamento entre corpo escolar, família e sociedade, e é preciso que todos se conscientizem da importância que esta articulação possui no desenvolvimento infantil, pois a criança aprende para dentro e para fora dos muros da escola.

As atividades lúdicas oportunizadas pela escola, sejam jogos ou brincadeiras, devem ser planejados pelo professor considerando a faixa etária de seus alunos, e devem sempre ter novos desafios, explorar as habilidades e potencialidades e respeitar limites, pois somente desta forma conseguirá atingir os objetivos traçados e avaliar as necessidades de sua turma.

As brincadeiras oferecidas na Educação Infantil devem ter qualidade. O fato de a criança gostar de brincar e sentir prazer em fazê-lo não quer dizer que "qualquer" coisa serve. Deve oferecer propostas interessantes, que chamem a atenção, despertem a curiosidade, de forma a ser

aceita naturalmente pelo grupo.

Não podemos esquecer que, embora a eficácia da brincadeira seja comprovada, outro fator que dificulta sua prática, além da falta de interesse de alguns professores, é a cobrança de algumas instituições e de algumas famílias pela escola conteudista, em que a prioridade está nas atividades registradas em livros e apostilas, e que consideram a brincadeira como perda de tempo.

Transformar esta mentalidade não é fácil. Requerem muito trabalho, mudanças nos currículos e na prática docente e na mentalidade das famílias. Portanto, pensar numa escola que priorize o aprendizado como algo a ser construído pelo aluno, que tenha significado para ela, seja prazeroso e contextualizado, é pensar numa escola onde a brincadeira tem espaço, e seja vista como facilitadora desta construção.

A EDUCAÇÃO INFANTIL E AS FORMAS DE BRINCAR

Como já pudemos ver, a brincadeira é algo inerente à criança e à infância, e as escolas de Educação Infantil já compreenderam os benefícios que a brincadeira pode trazer ao aprendizado da criança.

Mas também já vimos que esta brincadeira não pode acontecer de forma desorganizada. A criança deve ter oportunidade de explorar diversos tipos de brincadeiras. Entre elas, estão as brincadeiras livres e as brincadeiras dirigidas.

Ambas necessitam de supervisão, organização, tempo, espaço adequado e planejamento. ANDRADE (apud BARROS, 2009) diz:

> 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 para a formação do homem. (ANDRADE apud BARROS, 2009, p. 15).

A Educação Infantil é uma parte da Educação Básica que possui características específicas. Entre elas, podemos destacar como o momento em que a criança valoriza sua identidade pessoal e social, voltada à cidadania, e tem caráter educativo, não assistencialista como há tempos atrás.

Sobre a Educação Infantil, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) diz que:

> A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996, p.25, 26).

Claro que chegar até este conceito não foi fácil e nem rápido. Muitas mudanças precisaram acontecer e muitos conceitos precisaram ser modificados, até que se

chegasse ao conceito de que a criança modifica o meio onde vive e é modificada por ele também.

Dentre tantas mudanças, conceber a atividade lúdica como algo prazeroso e que, simultaneamente, promove o aprendizado, foi uma das mais importantes. Muitos nomes se destacam nas mudanças ocorridas na Educação brasileira, como Pestalozzi, Froebel e Montessori.

Entre estes, destacamos Froebel, considerado pai do "Jardim da Infância", que recebia esse nome justamente porque ele acreditava que as crianças eram como plantas: se bem cuidadas pelo professor, e podadas no momento certo, cresceriam bem.

Cada um deles possuía seu próprio pensamento a respeito do processo de aprendizagem da criança, de como o desenvolvimento acontece e qual o papel da escola, e foi considerando o pensamento de cada um e as mudanças que aconteciam na sociedade que chegamos onde estamos hoje.

Todas estas mudanças, associadas aos documentos pertinentes à Educação, como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), os Referenciais Curriculares Nacionais de Educação Infantil (RCNEI), formação de currículo, entre outros permitiram com que, hoje, a brincadeira, o brinquedo e a atividades lúdicas fossem vistos como ferramenta que facilita o aprendizado e a exploração de potencialidades, habilidades e novos conhecimentos.

AS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS

As escolas de Educação Infantil são espaços que devem auxiliar no crescimento, maturação e desenvolvimento da criança pequena, de maneira plena e saudável, atendendo às suas necessidades enquanto ali se encontram, o que inclui aprendizado científico, alimentação e higiene.

Também deve ser espaço que oportunize a brincadeira, a fantasia, a imaginação, a criatividade, a contação de histórias, a curiosidade, com desafios que estimulem a pensar e criar hipóteses para resolver situações diversas.

Por isso, deve ser espaço que tenha organização, espaço adequado para atender esta faixa etária, que permita movimentação, aconchego, que a criança se sinta segura, material pertinente ao desenvolvimento de tudo o que foi citado.

A Educação Infantil hoje pede uma prática e um currículo mais flexíveis, em que buscar o desenvolvimento pleno da criança esteja voltada para a ludicidade, para a exploração, a experimentação, as diferentes linguagens, a identidade e a autonomia.

As crianças nessa faixa etária também precisam

de rotina. Daí, mais uma vez, a necessidade de destacar a importância de um bom planejamento e de organização por parte do professor, fazendo da escola uma ponte entre o acadêmico e o mundo.

O PAPEL DO PROFESSOR

Está mais do que claro, de acordo com o que vimos até agora, que a brincadeira, o jogo e a atividade lúdica contribuem, e muito, com o aprendizado dentro da escola. E não é possível falar em escola sem falar do papel do professor.

Muitos professores de Educação Infantil ainda sentem-se inseguros em planejar esta prática em suas aulas. Parte dessa insegurança é compreensível, pois sabem que serão cobrados sobre o desenvolvimento escolar de seus alunos dentro daquilo que a escola almeja.

Mas é preciso desmistificar que a brincadeira dentro do planejamento vai dificultar que estes objetivos sejam alcançados. O brincar desenvolve aspetos pertinentes ao que se espera das crianças nessa idade, como a linguagem, a leitura de mundo, o reconhecimento de elementos sociais.

Também através da brincadeira, a criança desenvolve o pensamento, a comunicação, o cognitivo, o afetivo e a motricidade, todos eles também pertinentes a estas crianças. E, para observar todos estes aspectos, o professor pode planejar a brincadeira de duas maneiras: livre e dirigida.

Na brincadeira livre, podemos observar o jogo simbólico. É um momento em que a criança tem a oportunidade de ser livre para escolher do que quer brincar, com quem, como e com o quê. Nesse momento, ela mesma cria as regras, as hipóteses e problematiza situações vividas em seu cotidiano, representando papéis sociais que a rodeiam.

Segundo SANTOS (apud CRAIDY e GLÁDIS, 2001):

(...)o jogo espontâneo infantil possui, portanto, dois aspectos interessantes e simples a serem observados: o prazer e, ao mesmo tempo, a atitude de seriedade com que a criança se dedica à brincadeira, ou seja, a expressão é base da dramatização, e essa capacidade não é inata, ela surge no momento em que a criança torna-se capaz de imaginar, induzindo a partir de então, as demais linguagens e formas de comunicação. (SANTOS, apud CRAIDY e GLÁDIS, 2001, p.89):

Neste caso, o papel do professor é o de disponibilizar espaço e materiais de livre escolha da criança, observando suas escolhas e sua postura diante dos conflitos que vão surgindo e mediando situações, pois são momentos em que surgem, nas crianças, os mais diversos sentimentos: alegria, raiva, frustração, etc.

Quando o

professor cria oportunidades para que a criança explore o faz-de-conta, disponibilizando espaço e brinquedos para tal, ele está trabalhando conceitos de regras, valores, como agir em sociedade e como pensar por si só.

Sendo assim, o papel do professor ao favorecer essas situações é de fundamental importância, pois também pode participar ativamente desse momento, o que, além de permitir que observe seus alunos mais de perto, aumentará o vínculo afetivo entre eles, tão importante principalmente na Educação Infantil.

Quando assume o papel de mediador, o professor deve garantir apenas a integridade física e emocional de seus alunos, sem intervir na escolha de suas brincadeiras e de seus brinquedos. Nos jogos, é seu papel estabelecer as regras a serem cumpridas antecipadamente, com objetivos a serem alcançados e que já estejam pré-definidos por ele.

Sobre isso, relata MOYLES (2002):

(...) por meio do brincar dirigido, as crianças têm outra dimensão e uma nova variedade de possibilidades estendendo-se a um relativo domínio dentro daquela área ou atividade. Nos jogos dirigidos e na observação do mediador com a aplicação do mesmo, a criança aprimora aptidões específicas como a percepção, atenção, concentração, identificação de comando, socialização, entre outros. Contudo cabe ao professor conhecer o interesse de seus alunos para então proporcionar e dirigir um jogo atrativo e que causará prazer e motivação, pois através do entusiasmo e euforia ao realizar a atividade proposta que o individuo é estimulado a participar integralmente, facilitando e promovendo as competências que o brincar proporciona, atingindo assim um ensino aprendizagem qualitativo. (MOYLES, 2002, p.33)

Sendo assim, quando o professor cria oportunidades para que a brincadeira aconteça na escola, está trabalhando conceitos importantes com seus alunos, como ética, moral, respeito pelo outro, cooperação, entre outros, lembrando que é nessa fase que a criança constrói seu caráter.

Esse caráter construído na infância acompanhará a criança por toda sua vida, e, nessa construção, o papel do adulto é fundamental, pois é nele que a criança irá se espelhar, e dentre estes adultos, está o professor.

Segundo SANMARTIN (2005):

[...] é principalmente ao longo da infância e durante a adolescência que as crianças e os jovens consolidam seu esquema fundamental de valores, quando passam de uma moral heterônoma, segundo a qual são guiados pelas opiniões e normas dos mais velhos (pais, educadores, treinadores) a uma moral autônoma, regida

pela opinião própria, processo que, segundo Kohlberg (1969), acontece de forma paralela ao desenvolvimento do juízo moral. (SANMARTÍN, 2005, p. 51).

Portanto, a construção do caráter, de valores, de personalidade e de ética tem início na infância, e o professor não pode ignorar a importância que seu papel tem nessa fase. Se acreditarmos numa Educação que não se limita ao conhecimento científico dentro das escolas, precisamos compreender que estas competências humanas também precisam ter espaço para serem desenvolvidas.

A PRÁTICA DAS ATIVIDADES LÚDICAS NAS ESCOLAS

Uma vez que compreendemos a importância do brincar para a criança, e como as escolas, principalmente de Educação Infantil, têm importante papel em oportunizar as brincadeiras, visando o desenvolvimento integral da criança, dentro e fora da escola, podemos compreender melhor de que maneira estas brincadeiras podem ser realizadas.

Principalmente na Educação Infantil, é importante planejar brincadeiras que facilitem o aprendizado de crianças respeitando sua faixa etária. São diversas, e todas elas causam grande prazer para a criança.

Algumas delas são:

1) Faz-de-conta: nas brincadeiras de faz-de-conta, a criança tem oportunidade de representar o mundo adulto à sua maneira, num contexto que é só seu. É uma brincadeira que explora muito a autonomia, a criatividade e o imaginário, em que a criança representa diversas coisas através de um único objeto ou brinquedo. Um de seus principais objetivos é a socialização e o desenvolvimento da linguagem, além de aprender conceitos como ouvir o outro, turnos de fala e resolução de conflitos. Nesse tipo de brincadeira, um destaque é a importância do papel da leitura, onde o imaginário é fundamental, e a representação de papéis também.

2) Brincadeiras de roda: as brincadeiras de roda, geralmente, estão muito relacionadas a brincadeiras que utilizam a música como recurso. Este tipo de brincadeira, na Educação Infantil, favorece o desenvolvimento físico, o raciocínio e a socialização, além de desenvolver o prazer pelo canto, pela dança e pela expressão corporal. É um tipo de brincadeira muito antiga, passadas de uma geração para outra.

3) Brincadeiras com

o corpo: São brincadeiras que estimulam a consciência corporal, e que causam, nas crianças, grande prazer em praticar, pois envolvem correr, saltar, entre outros. Auxilia no desenvolvimento da coordenação motora (grossa e fina), lateralidade, equilíbrio. Ao desenvolver a coordenação motora fina, a criança apresentará mais facilidade com a escrita, pois necessita desta coordenação para segurar o lápis com firmeza e destreza. Realizar estas atividades também aumenta o domínio que a criança tem pelo próprio corpo, o que aumenta, por conseqüência, sua auto-estima.

4) Brincadeiras com uso de bola: são brincadeiras que auxiliam no desenvolvimento da psicomotricidade, da atenção, da agilidade e da noção espacial.

5) Jogos: é um tipo de atividade que desenvolve a atenção, a memória, o raciocínio, a concentração, o pensamento, a observação e a criatividade, além de aguçar a curiosidade e aumentar a iniciativa e a autoconfiança. Ajudam também a compreender o conceito de regras individuais e coletivas, o que amplia sua capacidade de relacionamento interpessoal e a necessidade de buscar soluções para resolver o jogo proposto. Desenvolver estes aspectos contribui para o processo de aprendizagem da criança, pois tornará mais fácil pensar em hipóteses na hora de escrever e de resolver questões matemáticas.

6) Brincadeiras com uso de brinquedos: a brincadeira com brinquedo fornece suporte para que a criança amplie sua imaginação, pois, além de utilizar o brinquedo para a finalidade que ele já possui, passa a lhe atribuir outras utilidades e significados. Isso auxilia no desenvolvimento da imaginação, da criatividade e na construção de novos conhecimentos.

A BRINQUEDOTECA: UM ESPAÇO QUE PRIVILEGIA A BRINCADEIRA

A brinquedoteca nas escolas, principalmente de Educação Infantil, é um espaço dedicado, por excelência, para o brincar, para a brincadeira e para o uso do brinquedo. Vale lembrar que a brinquedoteca não deve ser vista como um depósito de brinquedos, em que as crianças vão para ocupar o tempo ocioso, mas como um espaço de aprendizagem e interação.

Para NOFFS (2005):

A brinquedoteca se apresenta como um espaço onde a criança, utilizando o lúdico, constrói suas próprias aprendizagens, desenvolvendo-se em um ambiente acolhedor, natural e que funciona como fonte de estímulos, para o desenvolvimento de suas capacidades estéticas e

criativas, favorecendo ainda sua curiosidade. É um espaço para desenhar, experimentar, vivenciar, jogar, satisfazer, enfim, as necessidades de seus usuários. (NOFFS, 2005, p. 160)

Portanto, a brinquedoteca nas escolas deve atender a alguns objetivos, como oportunizar espaço para que a criança brinque sem sentir que está atrapalhando alguém, garantir que sua atenção e concentração estão voltadas apenas para a brincadeira que está desenvolvendo, permitir que as potencialidade e habilidades sejam desenvolvidas e exploradas, valorizar as relações sociais e a afetividade.

O termo "brinquedoteca" diz respeito a um espaço dedicado à atividade lúdica, ao prazer, à criatividade, à alegria, à auto-estima, ao pensamento e à construção de novos conhecimentos. Deve ser um espaço organizado, com cantos específicos para cada tipo de brincadeiras, como, por exemplo as citadas anteriormente.

É fundamental que haja um adulto responsável por este espaço, que zele por sua organização, ventilação e segurança, para que a criança o utilize e se desenvolva da forma mais plena possível.

Vale ressaltar, apenas para conhecimento, que a brinquedoteca é encontrada não apenas em escolas, mas também em hospitais, asilos, entre outras instituições, que utilizam este espaço como forma de terapia, mas, neste artigo, a ênfase está na brinquedoteca escolar.

Na brinquedoteca escolar, o objetivo é que ela esteja articulada ao planejamento pedagógico do professor, e que, por sua vez, deve ser de conhecimento de todo grupo escolar e também das famílias dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Que brincar é muito bom, todos nós já sabemos. Mas que a brincadeira pode ser utilizada no espaço escolar para o aprendizado acadêmico, isso soubemos a pouco.

Já ouvimos falar, por diversas vezes, que o aprendizado só acontece se for significativo. E o que pode ser mais significativo para a criança do que brincar?

Brincando a criança aprende, se diverte, se socializa, constróis valores, assume papéis sociais, explora seu imaginário, sua criatividade, cria regras, resolve conflitos, lida com os mais diversos sentimentos... e muito mais!

Todos estes aprendizados serão levados para a vida, e todos estes são facilitadores do aprendizado das áreas dos conhecimentos, já que, ao desenvolvê-los, a criança sente-se mais segura em explorar, em criar hipóteses, em tentar, em fazer de novo.

Às escolas e aos professores, cabe organizar seu planejamento de forma a contemplar a brincadeira

e enxergá-la como algo sério na aprendizagem, tornando o aprendizado de seu aluno significativo e prazeroso, e para ser levado por toda a vida.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. O jogo e o brinquedo na escola. In: SANTOS, Santa Marli Pires dos. (Org.). Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. Cap. 4, p. 37-42.

_____. Educação infantil: prioridade imprescindível. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

BRANDÃO, Heliana; FROESELER, Maria das Graças V. G. O livro dos jogos e das brincadeiras: para todas as idades. Belo Horizonte: Leitura, 1997.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação infantil (LDBEN), n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, Diário Oficial, 23 dez. 1996, p. 27833.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 2001, vol. 1-2.

CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. (orgs.) Educação Infantil: pra que te quero? Porto Alegre, 2001.

CUNHA, Nylse Helena Silva. Brinquedoteca: um mergulho no brincar. 2. ed. São Paulo: Maltese, 1994.

DANTAS, Heloysa. Brincar e trabalhar. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). O brincar e suas teorias. São Paulo: Cengage Learning, 2013. DUPRAT, Maria Carolina (Org.). Ludicidade na educação infantil. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2014.

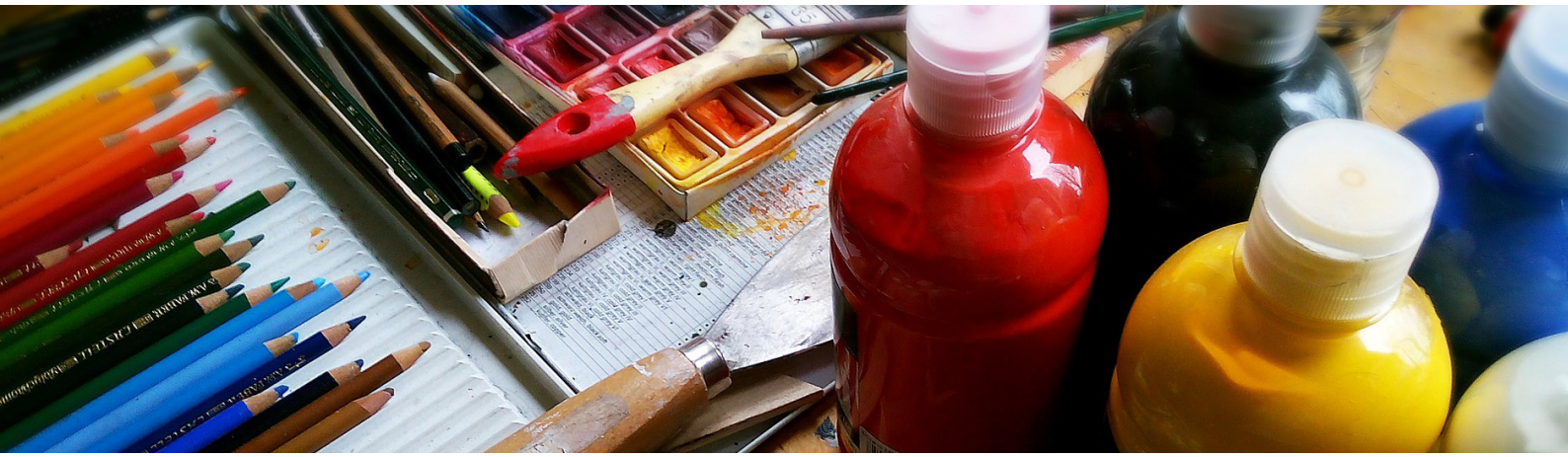
JARDIM, Cláudia Santos. Brincar: um campo de subjetivação na infância. São Paulo: Annablume, 2003.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedoteca: espaço do brincar estimula a criatividade e a socialização. Revista AMAE Educando, ano XXVIII, n. 250, abr. 1995.

NOFFS, N. A. A brinquedoteca na visão Psicopedagógica. In: V. B. de Oliveira; E. L. G. Antunha; A. M. Q. Pérez-Ramos; E. Bom tempo; N. A. Noffs. O brincar e a criança do nascimento aos seis anos. Editora Vozes, 2005

SOLÉ, María Borja i, Fortuna, Tânia Ramos. Brincar com o outro: caminho de saúde e bem estar. Petrópolis: Vozes, 2010.

SOMMERHALDER, Aline; ALVES, Fernando Donizete. Jogo e a educação infantil: muito prazer em aprender. Curitiba: CRV 2011.



http://superaparaescolas.com.br/artigos/jogos-no-aprendizado/

O DESPERTAR DO OLHAR E DO SENSO CRÍTICO DENTRO DO ENSINO DE ARTE

MARIA PRADO RODRIGUES

Graduação em Pedagogia pela Universidade de Guarulhos (1989); Especialista em Arte educação pela Faculdade Campos Elíseos (2016); Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I- na EMEI Flávio Império.

Esse artigo trata de descrever o despertar do olhar e do senso crítico dentro do ensino de Arte, por isso leva esse nome. Dentro dela escreverei como é vista a educação em Arte e como poderemos mudar isso no dia a dia das nossas salas de aula. Quero que com esse relato possamos pensar sobre um olhar mais profundo no ensino da Arte para que nossos alunos cresçam aprendendo a ver, olhar, observar e construir à partir de referências de artistas e que com isso aprendam à respeitar, valorizar e cuidar das suas produções e dos seus pares e das obras conhecidas.

Palavras-chave: Interpretação; Respeito; Senso crítico; Despertar; Criança.

INTRODUÇÃO

O trabalho tem como tema, o despertar do olhar e do senso crítico dentro do ensino de arte.

Para a criança o desenhar e o brincar tem o mesmo significado, sendo assim uma atividade lúdica, e muitas vezes o desenho infantil é muito desvalorizado pelos adultos, que não compreendem que por meio deste, a criança pode expressar seus medos, angústias, alegrias, suas ideias, ou seja, os seus sentimentos interiores e como tenta mostrar o que vê no mundo.

O tema surgiu por conta do curso de pós-graduação na área de Arte na Educação, pareceu um tema bem pertinente a ser estudado e aprofundado.

Essa pesquisa esta baseada em pesquisas bibliográficas consultadas em livros, artigos de revistas e sites da internet referentes ao tema, além dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) de Artes e os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil.

Tenho como objetivo que este trabalho sirva como fonte de pesquisa para quem desejar se aprofundar no tema na educação de artes visuais.

O objetivo geral desta pesquisa é como devemos observar e compreender a importância do desenho infantil por meio da arte e que o mesmo é capaz de auxiliar no processo ensino-aprendizagem, pois é uma rica fonte auxiliadora no desenvolvimento geral da criança.

Observar e identificar como o desenho infantil pode contribuir no processo de ensino-aprendizagem, estudando e investigando até que ponto os desenhos estereotipados podem contribuir na aprendizagem dos alunos.

Por trabalhar na área da educação, tenho percebido que as aulas de artes que deveriam estar voltadas ao desenvolvimento das habilidades e capacidades artísticas, na verdade, muitos professores acabam por oferecer desenhos prontos e estereotipados, muitas vezes voltados a datas comemorativas para que as crianças pintem e decorem.

Vendo isso, resolvi me aprofundar nessa pesquisa com o intuito de aprender como observar e compreender que as crianças são capazes de se expressarem por meio do desenho e que esse pode proporcionar o desenvolvimento do ensino- aprendizagem e o como podemos trabalhar com a arte do nosso lado, facilitando a aprendizagem das crianças, que cada vez mais estão entrando no mundo escolar menores e com a cobrança permanente que aprendam logo a ler e escrever.

Essa pesquisa é motivada buscando compreender duas questões:

- Qual a importância do desenho infantil no processo ensino-aprendizagem?
- Qual o objetivo dos professores de trabalhar desenhos estereotipados nas aulas de Artes?

O DESPERTAR DO OLHAR E DO SENSO CRÍTICO DENTRO DO ENSINO DE ARTE

Para termos senso crítico no olhar é, sobretudo observar, contemplar, admirar, passando por diversos momentos sutis, percebendo assim objetos e ou paisagens nas diferentes horas do dia, podendo assim interpretar, classificar num determinado contexto para que possamos reciclar o que foi visto. Isso é feito sem que percebamos, embora esse exercício de despertar nosso olhar, em especial é para as artes visuais é pertinente para todos os profissionais das áreas da Arte, como teóricos por exemplo.

O nosso desenvolvimento do olhar crítico depende do meio que estamos incluídos, dos nossos familiares, dos nossos educadores e da sociedade, do contato que temos com o mundo e com a Arte em si, e o padrão estético depende da base que vemos.

Temos que exercitar a suspensão dos preconceitos, pois são os maus hábitos que possuímos, e hábitos negativos que deixamos de abrir novos horizontes à percepção. E a obra de Arte para existir necessita de contato com o espectador, quem gosta de arte sempre esta visitando museus e galerias e a repetição dessa experiência realizará a descoberta de um mundo de conhecimento.

Cada pessoa encontra uma maneira própria de ver o mundo, de ler obras de Arte, faz um desenho diferente de observação, de memória e do gesto são vivências importantes, afinal a percepção e a expressão formam um binômio coeso. Mas para que isso possa acontecer é necessário atenção e o interesse no olhar deve ser despertado, não pela obra em si, nem pelo museu, mas pelo aprender o que se percebe.

É também necessário entender os caminhos do trabalho do artista, suas técnicas e as formas de expressão do mesmo, pois está intimamente ligado ao pensamento visual que todos nós podemos ter.

Um olhar educado depende da interação e da convivência contínuas com a Arte, um pouco de sensibilidade e alguma leitura sobre a história da Arte, seja estimulada pela família, escola, como visitas à museus, galerias é sempre bem absorvido, especialmente se ocorrer ainda crianças.

A Arte deve ser integrada e trazida para o cotidiano, fazendo emergir um olhar educado, sendo uma consequência de uma formação de fato desenvolvendo o olhar atento para o mundo.

Para fluir a Arte Contemporânea é preciso experiências sensoriais, precisamos descontruir o nosso preconceito perante a Arte, despreocupando-se em decidir se é ou não obra de Arte, parando de explicar e conviver com o mundo por meio da Arte como forma de

conhecimento retirando-a do ornamental.

Os leigos veem a Arte deveria retratar fielmente os seres do seu cotidiano, objetos do mundo, a luta dos artistas e para que tenham liberdade de formas, cores e proporções.

Ter um bom senso crítico é estar em constante esforço para superar as próprias falhas, exigindo que a pessoa faça-se presença a si mesma, quanto mais lúcida a pessoa maior a sua autocrítica e a crítica sobre a realidade em que vive. E não se desenvolve num ambiente sem visão da ocorrência, se adquire pelas experiências que se contraí ao longo da vida.

Para desenvolvermos um bom senso crítico é necessário um relacionamento social e é preciso saber escutar, ter atitude de análise à distância e sempre concluir novas ideias, sendo um acordar dos senos da consciência ingênua, alienação e maturidade.

A ARTE DE OBSERVAR

De tanto termos acesso à visão de tudo, vemos banalizando o olhar, viu mas não viu nada.

Experimente ver, observar o que você vê todos os dias, pode ter certeza que se surpreenderá com o que verá.

Não é tão fácil quanto parece, o que nos cerca, o que nos é conhecido já não nos desperta curiosidade.

O campo visual das nossas retinas são como um imenso vazio.

Saímos todos os dias, por exemplo, pela mesma porta, na maioria dos dias no mesmo horário e isso faz com que a claridade seja a mesma e não reparamos em nada.

Quando somos indagados por alguém que pergunte o que vimos no caminho entre nossas casas e o trabalho, vamos dizer, sabe que eu não sei direito...

De tanto vermos banalizamos demais o olhar, muitas pessoas passam por nossa vida e não reparamos na sua roupa, na sua voz, no seu jeito de ser, estamos tão acostumados, com só falar com as pessoas que não reparamos seu olhar por exemplo, e quando essa pessoa é trocada nem reparamos direito, só damos falta se não tiver ninguém no lugar, pois todos nós somos substituíveis.

Há sempre o que ser visto: gente, coisas, bichos e vemos sem realmente nos darmos conta disso, é impressionante.

Já a criança vê o que um adulto não enxerga, tem olhos atentos, limpos para o espetáculo do mundo, como um poeta que é capaz de ver pela primeira vez o que de tão visto, ninguém vê.

Nosso olhar fica gasto, sujo, opaco e por aí começamos a instalar no coração o monstrinho da indiferença que a criança ainda não tem e é por ai que devemos começar

a mudar nosso olhar.

A Arte pode ser vista de diversas formas. São formas diferentes de análise da obra de arte, mas que no conjunto poderão nos dar uma compreensão total da mesma. Estas maneiras de ver a obra podem ser divididas em:

- Indagação sobre a finalidade da obra de arte;
- Indagação sobre o que a obra de arte nos transmite a respeito das culturas em que foram produzidas;
- Avaliação do realismo das obras de arte;
- Análise da estrutura formal da obra de arte.

Olhar uma pintura é como partir para uma viagem; uma viagem com muitas possibilidades, incluindo o entusiasmo de compartilhar a visão de uma outra época. Como em qualquer viagem, quanto melhor a preparação, mais gratificante será a expedição, então abra os olhos e sua mente para poder transmitir o conhecimento que aprenderá com isso, levando os alunos juntos numa viagem sem custos, que abrirá diversas possibilidades, observe e tente anotar o que eles disserem sobre a pintura, e com perguntas faça os perceber mais do que eles estão olhando, fazendo com cresça a curiosidade e com isso aumente seu vocabulário, comente sobre o pintor e à e o que acontecia na época que a obra foi pintada e se isso interferiu ou não em sua forma de pintar, mostre se possível a técnica usada, para que experimentem.

BASES SIGNIFICATIVAS NA APRENDIZAGEM DA ARTE

A Arte deve ser como uma linguagem, sendo trabalhada no fazer artístico abstraindo formas expressivas que será percebida como imagem sonora, gestual ou visual, tornando presente nossas próprias ideias.

Todos os gestos, cores e sons dentro de uma produção artística nos apresentam uma qualidade sensorial que faz ideias de sentimentos pensamentos que podem mudar o nosso mundo no futuro.

A aprendizagem em arte só é significativa quando o objeto de conhecimento é a própria Arte, levando a pessoa a saber a manejar e conhecer a linguagem artística, adquirida por meio de diferentes recursos, técnicas e instrumentos que são peculiares.

Uma pessoa que teve a sua competência artística bem trabalhada e/ou explorada será capaz de perceber sua realidade cotidiana mais profundamente, podendo criar condições para conquistar uma finalidade de vida melhor, ou seja, dará funcionalidade ao que aprendeu observando obras de Arte.

A IMPORTÂNCIA DO DESENHO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O estudo da arte, da auxilio aos alunos nos demais eixos de aprendizagem, como consta nos PCNs Arte (1988, p. 19), "um aluno que exercita continuamente sua imaginação estará mais habilitado a construir um texto, a desenvolver estratégias pessoais para resolver um problema matemático".

A LDB-9394/96 estabelece no 2º, do art 26 que: "O ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos". Observando esse item da lei, percebemos que é muito importante trabalhar a arte no âmbito escolar, pois ela nos ajuda a perceber e valorizar a pluralidade cultural no país. Com ela conseguimos expressar o nosso jeito de ver e pensar sobre varias questões culturais e educativas.

A educação artística propicia o desenvolvimento do pensamento artístico dando uma percepção estética, que caracteriza um modo próprio de ordenar e de dar sentido à experiência humana, com isso o aluno desenvolve sua sensibilidade, sua imaginação e percepção, tanto ao fazer as formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas pelos demais colegas e observando a sua própria criação, pela natureza e nas diferentes culturas.

Inúmeras vezes, a criança só tem acesso ao desenho e ao ato de desenhar quando ingressa na escola. Quando isso ocorre, seu desenvolvimento sofre mudanças significativas, pois além de ter acesso a diversos materiais para desenhar, passa também a ter a interação com os colegas, no qual tem a possibilidade de desenvolver e ampliar seu repertório criativo e imaginativo. Quando a criança entra na escola e teve acesso à alguns materiais e técnicas, pode transmitir aos demais os seus conhecimentos, compartilhando de forma mais significativa para toda a sala.

Observando o desenho da criança, o professor tem a possibilidade de identificar o estado emocional da mesma, desde que conheça e compreenda as fases do desenvolvimento do desenho e acompanhe também as produções da criança.

Com o uso de estratégias lúdicas para o ensino o desenho nos primeiros anos do Ensino Fundamental tem como objetivo desfrutar a ideia sedimentada de que o desenho tem apenas a finalidade de chegar a um resultado esteticamente determinado por alguém.

O professor deve apresentar materiais diversos para que a criança possa se expressar livremente e a função desse professor é respeitar e valorizar as produções da criança.

A escrita e o desenho de uma forma ou de outra estão interligados, pois antes da criança escrever convencionalmente, ela utiliza o desenho para se comunicar.

Se desde o inicio o desenho e as experiências de vida da criança são valorizados, o professor pode aproveitá-los para inserir a escrita de forma natural, juntamente com a sua função social. Para que isso ocorra, é importante que o professor crie um ambiente criativo, um lugar adequado para que a criança sejá capaz de apreciar e respeitar suas produções diversas e também à dos colegas, dando espaço à imaginação.

Sabendo que o desenho é uma forma de comunicação com o meio, é necessário que seja dado a ele a devida importância para que a criança sinta segurança em se expressar e dessa forma se desenvolver plenamente tanto psicologicamente, socialmente e culturalmente. Podendo manifestar todas as suas aspirações e emoções.

O DESENHO

Podemos afirmar que o desenho é o meio de comunicação mais antigo que existe, já que está presente desde a Pré-História, quando o homem desenhava nas cavernas para se expressar/ comunicar.

Em 1988, Ferreira definiu o desenho, como "representação de formas sobre uma superfície por meio de linhas, pontos e manchas; a Arte é a técnica de representar com lápis, pincel, etc., um tema real ou imaginário, expressando a forma".

E o desenho nada mais é do que a representação do pensamento.

Porcher em 1988: "o desenho é um ato de inteligência, desenhar é um ato inteligente. Isto quer dizer notadamente que para a criança ele representa uma das maneiras fundamentais de apropriar-se do mundo e, em particular, do espaço".

E é por meio do desenho que a criança se apropria do mundo que a cerca, além de ser uma das formas de aquisição do fazer artístico.

Mazzamati, em 2012, considera o ato de desenhar como uma "conversa", que possibilita o pensamento rever e processar informações, numa constante relação entre o ser que desenha e o mundo, nem tudo é bem desenhado, e cabe ai a intervenção do adulto para de formas sutis perguntar o que esta sendo desenhado, o que aquilo representa.

O desenhar é um meio de pensar por meio de formas e linhas, e observar e fazer relações, é acumular imagens no subconsciente, usar o espaço com essas imagens, devolvendo elas ao mundo em que esta inserida tal imagem.

Mesmo com o descobrimento das tecnologias,

dos meios de se comunicar, do computador, da era digital, da televisão, o ato de desenhar continua sendo reproduzido. Esse processo de captar a imagem da realidade e coloca-la em determinado espaço, nesse caso a máquina, e projeta-la de volta para o mundo, redimensionada pelo olhar, podemos mudar a forma de ver, mas o desenhar continua na nossa vida.

O desenho é forma de se expressar e se comunicar, transmitindo sentimentos e sensações interiores do ser humano.

Para uma propaganda ir ao ar, é necessário que o idealista torne essa ideia em desenhos, quadros, para que possa mostrar sua ideia ao seu chefe e posteriormente ao seu cliente, para que compre sua ideia e a transforme em comercial, cartaz, capa de revista ou um simples cartão de visitas.

Ainda usamos o desenho em mapas de caminhos, lugares ou até para transmitir um sentimento. O desenho sempre terá lugar no mundo, mesmo existindo tudo digital, pois para alguém aprender à ler e escrever é necessário dar a essa criança lápis e papel, e toda criança gosta de rabiscar, experimentar e para ela aprender a desenhar as letras se faz necessário desenhar muitas coisas antes, será que daqui a alguns anos não haverá lápis ou caneta??? Dificilmente isso acontecerá, e por isso ainda teremos desenhos.

O DESENHO NO UNIVERSO INFANTIL

Desenhar para as crianças é como brincar, dessa forma o desenhar e o brincar podem ser considerados atividades lúdicas, e são capazes de desenvolver diversas potencialidades, tanto cognitivas como emocionais.

O desenho é uma das formas de aquisição do fazer artístico que é capaz de proporcionar à criança, além do saber artístico também o saber cultural.

Dentro dos Referências Curriculares Nacional da Educação Infantil: a criança trabalha sobre a hipótese de que o desenho serve para imprimir tudo o que ela sabe sobre o mundo e esse saber estará relacionado a algumas fontes, como a análise da experiência junto a objetos naturais (ação física e interiorizada); o trabalho realizado sobre seus próprios desenhos e os desenhos de outras crianças e adultos; a observação de diferentes objetos simbólicos do universo circundante; as imagens que cria" (BRASIL, RCN, 1988, p. 93).

As crianças se manifestam suas emoções com seus desenhos, como: alegria, tristeza, raiva. É a maneira que elas encontram para se comunicar com o mundo que a cerca.

Em 2002, Moreira afirmou que o desenho contempla todas as possibilidades de desenvolvimento, despertando a imaginação, a observação, a

comparação, a oralidade e o respeito pelas diferenças.

Mazzamati acredita que o desenhar é pensar por meio de formas e linhas. É observar e fazer relações. É acumular imagens, ocupar com elas um espaço, devolver as imagens para o mundo. Mesmo com a moderna tecnologia dos meios de computadores ou a televisão, o ato de desenhar continua reproduzindo tal processo, captar a imagem da realidade, colocá-la em um determinado espaço, nesse caso a máquina e projetá-la de volta para o mundo, redimensionada pelo olhar". (MAZZAMATI, 2012, p. 27)

O desenho é a maneira que criança encontra de se relacionar com o meio em que vive e é considerado uma atividade lúdica e utilizá-lo como forma de comunicação é um fato marcante para a infância.

Quando uma criança desenha, a criança muitas vezes expressa tudo o que vê, mas não todos os detalhes, somente o que ficou de significativo a ela.

O desenho é extremamente importante no processo de desenvolvimento da linguagem, é a maneira da criança expressar a forma como enxerga tudo que acontece ao seu redor.

O desenho infantil é uma forma de materialização da imaginação da criança, desenhando a criança retrata a realidade conceituada, alimentar essa imaginação e valorizar seus desenhos é o mais significativo que podemos fazer para que ela possa se tornar um adulto feliz e criativo.

O estudioso Derdyk, em 1993, afirmou que o ato de desenhar é "um jogo que não exige companheiros, onde a criança é dona de suas próprias regras. Nesse jogo solitário, ela vai aprender a estar só, "aprender a só ser". Sendo assim, a criança aprende a brincar sozinha e resolver seus conflitos com seus desenhos, quando pode extravasar seus sentimentos.

O desenhar, o ler o próprio trabalho e dos demais colegas da sala, podem garantir aos alunos uma aprendizagem eficaz.

Os desenhos que as crianças fazem na escola, com base de temas e com técnicas e materiais, com suas ideias e motivação pessoal, podem ser considerados como o motor de seu interesse e sua satisfação com a área de conhecimento, colaborando com seu crescimento artístico e estético dos alunos.

Qualquer desenho cria condições para a criança ter uma imaginação criadora e é capaz também de proporcionar experiências sensoriais e emotivas importantes para sua formação.

Com o tempo e aos poucos, a criança vai desenvolvendo o conceito da arte, por esse motivo a observação se faz necessária.

Quando a criança pode e tem acesso à diversas linguagens artísticas, passa a conhecer e apreciar manifestações artísticas e assim, desenvolver com mais facilidade a sua capacidade

criadora, pela observação, exploração e experimentação.

Uma questão importante e às vezes esquecida, é que não basta levar a criança produza trabalhos artísticos é necessário também, que a criança aprecie e reflita sobre a arte, podendo ser do colega do lado, ou na apresentação de artistas famosos, ou anônimos, para que possa ocorrer a aprendizagem muito mais significativa para ela.

Nem sempre o desenho infantil tem sido usado de forma correta nas escolas e por esse motivo, não é dado a ele o seu devido valor.

O desenho da criança para ter significado, ela deve ser indagada sobre seu desenho. Não é possível fazer uma análise do desenho, sem que se saiba o que representa para a criança. Não devemos tentar adivinhar o que significa, sem a presença da criança não da para fazer uma avaliação sobre sua forma de desenhar.

OS PRIMEIROS ESTUDOS

Os primeiros estudos sobre como as crianças desenhavam se deu a mais de cem anos atrás, por volta de 1880, Conrrado Ricci ao se refugiar da chuva, observou umas paredes rabiscadas pois lhe chamou atenção, por serem encantadores, um tanto desajeitados, podia reconhecer que foram feitos por alguma criança. Intrigado com esses desenhos começou a cogitar sobre o que havia de tão especial neles e que os tornava diferentes da arte convencional. Com base nisso surgiu seu interesse e estudo sobre a arte infantil. Mesmo não tendo sido o primeiro a perceber e dar importância à esse tema, foi seu livro "A Arte das Crianças Pequenas", publicado em 1887, que chamou a atenção e despertou um enorme interesse sobre o desenho infantil.

Há séculos as crianças veem desenhando em paredes, lousas, na terra, porém quase nenhum desses originais ou cópias ou registros foram preservados.

Essa falta de interesse pelos produtos infantis começou a mudar no século XVIII, pois a tendência psicológica considerava a infância uma etapa distinta e importante de nosso desenvolvimento em direção à idade adulta. Pois a criança era considerada um adulto em miniatura e não apenas uma criança.

Esse ponto de vista que torna a criança um ser diferente do adulto, na forma de pensar, agir e resolver problemas, não sendo inferior aos adultos, e sim diferente, quase nada se sabia sobre o desenvolvimento infantil até então.

As crianças mostram enorme interesse e prazer em desenhar, desde bem pequenas, e professores tiram partido desse entusiasmo, acreditando que a atividade artística é uma parte importante

do desenvolvimento infantil.

Cem anos já se passaram e ainda precisamos estudar mais sobre esse assunto, pois o desenho ainda se faz muito importante na formação da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenho como vimos esta presente na vida do homem, desde os primórdios, estando ligado ao meio de comunicação e precede a escrita.

A história da Arte foi evoluindo até os dias de hoje, mas o marco da história da Arte no Brasil ocorreu no ano de 1922 com a Semana da Arte Moderna.

O marco na educação de artes ocorreu com a criação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases) com a Lei 9394/96, o ensino da arte passou a se constituir como componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica.

Como tudo no Brasil isso não foi suficiente, foi necessária a implantação de cursos de formação de professores na área específica e também o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que serve como auxílio aos professores, na execução de seu trabalho.

Devemos estudar o desenho para podermos contribuir para o trabalho do professor, que poderá utilizar o desenho da criança como ferramenta pedagógica, trabalhando de forma correta, despertando na criança, a curiosidade, prazer, a estética, além da construção do conhecimento.

A falta de embasamento e de conhecimento, muitos professores utilizam atividades estereotipadas ou pré-estabelecidas. Deixando de lado os desenhos da criança e por esse motivo, propõe atividades dirigidas, quando diz como a criança deve fazer e que cor deve pintar. Dessa forma, acaba bloqueando a criatividade da criança, que vai se acostumando com desenhos prontos que quando não consegue fazer da forma como lhe é apresentada, se diz incapaz de desenhar.

Estudando e compreendendo as fases do desenho, o professor poderá realizar uma mediação eficaz, mas para que isso aconteça é preciso que a criança seja motivada a desenhar livremente, usando sua imaginação e que tedo a oportunidade de apreciar suas próprias produções como também as produções alheias, desenvolvendo assim o senso crítico, o senso estético e sua autoconfiança.

Após essa desta pesquisa, foi possível fazer uma relação entre o desenvolvimento infantil e a evolução do desenho e os dois caminham paralelamente e se entrelaçam e auxiliam no processo ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. R. Wallon e a educação. In: MAHONEU, A.; Almeida Laurinda Ramalho (org.). São Paulo: Martins Fontes, 2007.

BARBOSA, A.M. John Dewey. E o ensino da Arte no Brasil. 3ªed. São Paulo: Cortez, 2001.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte. Ministério da Educação. Brasília, 2001.

_____. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. vol. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUENO, S. Minidicionário da Língua Portuguesa. São Paulo; FTD, 2007.

CUNHA, S. R. V. da. Cor, som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

COX, M. Desenho da Criança. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

DERDYK, E. Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil. 3 3 ed. São Paulo: Scipione, 2004.

_____. O desenho da figura humana. São Paulo: Scipione, 1993.

FERREIRA, A. B. H. Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa. 1 ed. Rio de Janeiro; Editora Nova Fronteira S/A, 1988.

GOMBRICH, E. H. A História da Arte. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1985.

IAVELBERG, R. O desenho cultivado da criança: prática e formação de educadores. Porto Alegre: Zouk, 2008.

LOWENFELD, V. A criança e sua Arte. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

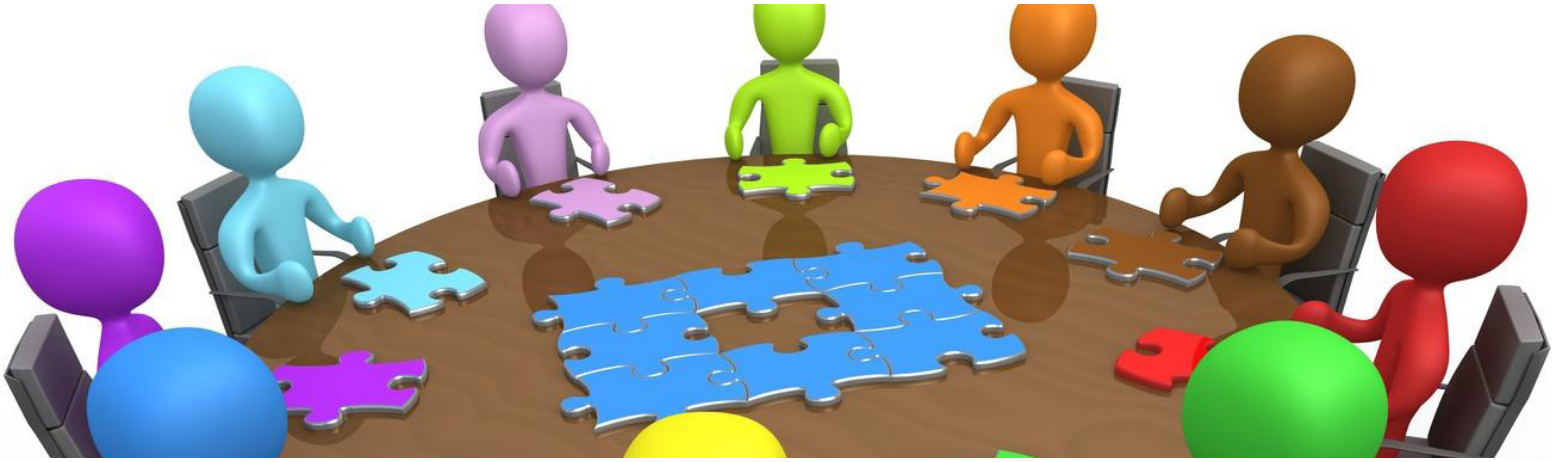
LOWENFELD, V; BRITTAIN, W. L. Desenvolvimento da capacidade criadora. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

MAZZAMATI, S. M. Ensino de desenhos nos anos iniciais do Ensino Fundamental: reflexões e propostas metodológicas. Coleção Somos Mestres. São Paulo: Edições SM, 2012.

MOREIRA, A. A. A. O espaço do desenho: a educação do educador. São Paulo: Loyola, 2002.

SEVERINO. Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 23ª edição Revista e Ampliada. São Paulo. Cortez, 2007.

PARO, Vitor Henrique. Admistração escolar: Introdução crítica. 11.ed.São Paulo.Editora Cortez,2002.



http://blog.maxieduca.com.br/wp-content/uploads/2017/03/Gest%C3%A3o-escolar.jpg

GESTÃO ESCOLAR E MEDIAÇÃO DE CONFLITOS POR MEIO DA AFETIVIDADE

THAÍS TEIXEIRA NOPRES

Graduação em Língua Portuguesa pela Faculdade Souza Marques (2010). Especialista em Língua Portuguesa pela Faculdade Souza Marques. Especialista em Gestão Escolar pela Faculdade Campos Elíseos (2017). Professora de Ensino Fundamental I - na EM Milton Rodrigues Pereira.

Diante de um quadro de diferentes violências expressas no cotidiano da sociedade e na realidade dos alunos, nos deparamos com práticas que diminuem esses conflitos no âmbito escolar. O presente trabalho destaca a importância da Gestão Escolar na mediação de conflitos nas escolas, tendo como perspectiva a afetividade para solucioná-los. Tendo em vista que o papel social da escola que é formar cidadãos e contribuir para o crescimento intelectual e social de cada educando. Então, desta forma, este artigo desenvolve práticas que foram construídas e estabelecidas das relações de afeto no cotidiano escolar, mostrando que os sentimentos envolvidos na aprendizagem são importantíssimos para o desenvolvimento do aluno.

Palavras-chave: Gestão Escolar; Situações de conflito; Mediar; Afetividade.

INTRODUÇÃO

As situações de conflitos estão diretamente envolvidas na sociedade atual, em que estamos presenciando, diariamente, conflitos sociais e urbanos, nos deparando com a violência de forma gratuita .

Também, encontramos uma situação bastante parecida na educação, em que os conflitos estão muito presentes na realidade de todos. De certa forma, a violência vem se expandindo para diversas partes da escola. Por consequência do que foi mencionado, debruçamo-nos a discorrer de forma reflexiva de como a Gestão Escolar pode interagir e intervir nas situações de violência dentro das escolas.

No cenário educacional brasileiro, a questão da violência vem sendo amplamente discutida. Recorrentemente, deparamo-nos com relatos de pessoas envolvidas na área da educação, que descrevem suas dificuldades em solucionar as situações de conflitos na escola.

Diante disso, perguntamo-nos como a Gestão Escolar compreende, aborda e soluciona essas situações de conflito na escola?

Dentro desse contexto, propusemo-nos a investigar e refletir a partir de um questionário feito com a Gestão Escolar e de um relato de experiência de uma professora de uma determinada escola do município de São João de Meriti/ RJ. Além disso, dispusemo-nos a discorrer acerca da afetividade, como uma possível solução, para mediação de conflitos dentro dessa escola.

Portanto, como objetivo, o presente trabalho visa abordar as dificuldades encontradas nesta escola, trazendo, também, a contribuição da Gestão Escolar para diminuir esses níveis de violência dentro desta escola.

O presente trabalho justifica-se, a partir do exposto anteriormente sobre a problemática da violência dentro desta escola em São João de Meriti/ RJ, em que trataremos de possíveis intervenções da afetividade para diminuir os conflitos dentro desta escola.

A modalidade desta pesquisa centraliza-se na exploração do problema inicial que é a violência nesta escola, buscando estudiosos, que retratam esses cenários educacionais. Nesse sentido, teremos a metodologia utilizada que é de cunho qualitativo e não quantitativo, uma vez que a contagem de dados não é relevante para a discussão, aqui, apresentada.

Logo, o presente trabalho encontra-se organizado em três seções. Primeiramente, apresentamos à Introdução do trabalho e, na parte 1 encontramos a organização da Gestão escolar. Já no tópico dois apresentamos breves relatos de experiências. Então, para complementar as reflexões propostas, ao longo deste trabalho, no tópico três, temos uma proposta de afetividade

para mediar às questões de conflitos na escola, finalizando, com as considerações finais.

Diante do exposto anteriormente, esperamos contribuir para as reflexões acerca da mediação de conflitos da afetividade no âmbito escolar, do empenho das atividades estabelecidas pela Gestão Escolar.

GESTÃO ESCOLAR E A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA

Ao pensarmos no termo Gestão Escolar, temos uma expressão que nos remete a organização da escola, tanto na parte administrativa da instituição como na parte pedagógica.

Segundo a estudiosa Heloísa Lück (Apud, W PENSAR. 2017) retrata que a Gestão escolar relaciona-se a uma atuação, que foca em promover a organização, mobilização e articulação das condições essenciais para garantir o avanço do processo socioeducacional das instituições de ensino e possibilitar que elas promovam o aprendizado dos estudantes de forma efetiva.

De acordo com BOSCO (2016) o bom desenvolvimento da Gestão Escolar depende de diversos fatores, que estão divididos da seguinte forma:

1) Gestão Pedagógica - Cuida da área pedagógica da escola.

2) Gestão administrativa – Organiza a parte das burocracias da escola.

3) Gestão Financeira – Responsável pelas verbas e pelos custos da escola.

4) Gestão de Recursos Humanos – O regimento escolar se torna responsável pela interação de alunos, funcionários e a comunidade.

Diante disso, percebemos que a Gestão Escolar é dividida em partes, mas ambas se envolvem e se integram, partindo de um princípio que toda Gestão Escolar deve ser democrática.

Como vimos, a Gestão Escolar está relacionada ao funcionamento da escola. Em consequência disso, temos a Gestão democrática, em que envolve todos os membros da escola e de sua comunidade no seu funcionamento. Para ratificar, utilizamos a definição de COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa, ET al. (2009, p. 17) acerca da Gestão democrática:

> (...) a gestão escolar traga consigo o aspecto pedagógico e, sendo assim, o gestor/gestora ou diretor/diretora é antes de tudo um/uma educador/a e a gestão pedagógica um espaço legítimo de aprendizagem democrática. Por isso a gestão escolar precisa ser entendida no âmbito da sociedade política comprometida com a própria transformação social. (PARO, 2008). Ainda conforme o citado autor é importante levar em conta os objetivos que se pretende com a educação. Dessa forma, o caráter mediador da gestão escolar deve dar-se de forma a que todas as atividades

meio e a própria atividade fim estejam impregnadas dos fins da educação, pois no caráter educativo da gestão democrática encontraremos possibilidades de mudanças.

Logo a preocupação e a organização da Gestão Escolar devem ser de forma democrática, tendo como finalidade o aprendizado do aluno e o bom desenvolvimento das questões políticas e sociais da escola. Observamos a importância de uma Gestão democrática dentro da escola, pois segundo COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa, ET al. (2009, p. 43):

A gestão democrática é fundamental para a definição de políticas educacionais que orientam a prática educativa, bem como revitaliza os processos de participação, dentro dos parâmetros definidos no "chão" da escola pública e é um canal no processo de democratização, na medida em que reúnem diretores, professores, funcionários, estudantes, pais e outros representantes da comunidade para discutir, definir e acompanhar o desenvolvimento do Projeto Político-Pedagógico da Escola, ferramenta indispensável na escola, uma vez que trata da "alma" da escola, caracteriza quem são como são e porque estão na escola, é a partir dele que devem ser tomadas todas as medidas, visando o bem comum dos alunos, foco maior desse processo de democracia.

Vale ressaltar que para se ter uma Gestão Escolar democrática, é importante ter um Projeto Político Pedagógico da escola, em que na sua construção deve ter a participação e envolvimento dos diretores, professores, funcionários, pais e alguns membros da escola. Tudo deve estar contido neste regimento.

Em suma, podemos observar que uma boa Gestão Escolar deve ser democrática, a qual deve ter o perfil de administrar todas as áreas da escola de forma integradora, estabelecendo elos em ambas das divisões da escola.

GESTÃO ESCOLAR, ESCOLA E AS SITUAÇÕES DE CONFLITOS

Bem, como vimos anteriormente a Gestão Escolar é responsável pela administração da escola. Então, veremos, aqui, neste tópico o papel da escola juntamente com a Gestão escolar nas situações de conflitos.

Segundo a Lei nº 9.394/1996, conhecida como a Lei de diretrizes e Bases da Educação, doravante LDB (1996), o fragmento educação envolve "os processos de formação que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais". (Brasil, 1996). Ainda na LDB (Brasil, 1996), no diz a respeito às finalidades da

educação e o dever de educar é que a escola deve mostrar a liberdade e a tolerância, valorizar as experiências de mundo do aluno e vincular a educação escolar com as praticas vividas pelos educandos.

Com isso, a escola exerce o papel de formar cidadãos, fornecendo ao aluno o progresso na aprendizagem e em possíveis estudos. Observamos que a escola é responsável pela formação do cidadão, mas que, atualmente, se encontra envolvida num cenário de violência e indisciplinas. Temos uma grande problemática, pois como formar cidadãos reflexivos dentro de um quadro de violência.

Logo, somos levados a refletir de como a Gestão Escolar pode contribuir para intervir na problemática da violência?

Mas, primeiramente, devemos refletir acerca do cenário histórico brasileiro, que foi construído nas bases da violência, pois fomos um país com uma cultura de extermínio do diferente, por exemplo, os indígenas que habitavam o país, foram quase todos dizimados. Com consequência disso, temos a colonização e a catequização, nos quais à educação foi implantada da violência. Observamos uma base cultural baseada no extermínio do diferente, ou seja, construída na violência.

Diante de uma cultura e sociedade formada nas bases da violência, em que não há uma preocupação para a mudança de comportamentos futuros. Logo, nos deparamos com o cenário atual o qual encontramos uma sociedade fragilizada, com cenas diárias de violências que invadem nossas casas. Mediante ao exposto, temos o reflexo da sociedade na educação, que por muito tempo, também, vem construindo suas bases na relação escola x aluno x família.

Além do que foi mencionado, ZLUHUM, Mara e RAITZ, Tânia, (2014) as estudiosas reforçam que as questões da herança história contribuíram bastante para as questões da violência no ambiente escolar:

> Sabe-se que no Brasil ainda há avanços e recuos, progressos e retrocessos quanto à implantação dos direitos de cidadania e democracia, em razão de uma herança histórica que estabelece distinções, discriminações e preconceitos, não só no plano material, mas também cultural, social, racial, além do relacionado a gênero e idade. O princípio de que todos são iguais perante a lei não suprime os problemas sociais que ainda são vividos no País. (2014, p. 35)

Dessa maneira, voltamos ao primeiro questionamento, que é, de como a escola tem o papel de transformar os cidadãos, pois a LDB (1996), também, nos remete que, é na escola, que conhecemos o diferente. A razão pela qual envolveremos o segundo questionamento de que como a Gestão Escolar pode intervir nestas situações de conflitos dentro da escola, essas, que por muitas vezes se dão, como, por exemplo, nas

diferenças culturais, relações interpessoais e entre outros, tendo um reflexo na construção de uma sociedade.

Segundo FREIRE (1998, p. 35, apud COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa, ET al. 2009, p.145),

As crianças populares brasileiras não se evadem da escola, não a deixam porque querem. As crianças populares brasileiras são expulsas da escola, não, obviamente, porque esta ou aquela professora, por uma questão de pura antipatia pessoal expulse estes ou aqueles alunos ou reprove. É a estrutura mesma da sociedade que cria uma série de impasses e de dificuldades, uns em solidariedade com os outros, de que resultam obstáculos enormes para as crianças populares não só chegarem à escola (...).

Nesta situação, Freire (1998) nos remete à relação professor-aluno em que temos a questão da inferiorização do outro, pois as relações são construídas dentro da perspectiva que o aluno é tido como subordinado ao professor, então, aqui, presenciamos um ato de violência.

Em resumo, a Gestão Escolar deverá criar estratégias que incentivem a diminuição desses conflitos, aproximando esses alunos para o contexto escolar, desenvolvendo práticas que integrem os discentes aos docentes.

Com isso, mais a diante, mostraremos como a afetividade pode diminuir nas relações de conflitos no âmbito escolar e, especialmente, em sala de aula, em que a Gestão Escolar juntamente com o corpo docente criou estratégias para diminuir o número de agressões físicas e verbais na escola.

GESTÃO ESCOLAR, ESCOLA E AS SITUAÇÕES DE CONFLITOS

O tópico abordará as questões das mediações de conflitos dentro de uma determinada escola, em que fica localizada no município de São João de Meriti/RJ.

Primeiramente, apresentaremos o contexto social da escola. Depois, teremos o relato de experiência de duas diretoras e uma professora desta escola, mostrando como enfrentavam a situações de conflitos e quais os resultados obtidos nestas mediações.

O CENÁRIO DE SITUAÇÕES CONFLITOS DENTRO DE UMA ESCOLA

Neste tópico teremos uma breve apresentação da escola que abordaremos neste artigo.

A escola mencionada está situada em São João de Meriti, na Baixada Fluminense do estado do Rio de Janeiro. Nela há em torno de 500 a 600 alunos, que se dividem em Fundamental I e II.

Temos a organização da escola, que se encontra dividida com uma equipe duas diretoras, orientação educacional e pedagógica, secretárias, corpo docente e funcionários.

O público, que a escola atende, é de classe média baixa, sendo uma clientela que requer um pouco mais de atenção. Ao entorno da escola, temos uma comunidade bastante carente, que vivencia, diariamente, conflitos urbanos e sociais.

Com isso, temos um índice de grande violência, as quais os alunos vivenciam praticamente todos os dias. Em virtude dessa violência gratuita, os conflitos dentro da escola são bastante recorrentes, os quais são consequências do meio em que se encontram.

Percebemos que as questões sociais são de forte influência dentro desta escola, pois em muitos momentos, nos deparamos com fatos de alunos que estão envolvidos nessas situações de conflitos fora da escola.

A VISÃO DA GESTÃO ESCOLAR SOB OS CONFLITOS NO ÂMBITO ESCOLAR

Nesta seção nos deparamos com as observações relacionadas aos conflitos dentro da escola por meio do olhar de duas diretoras, que ocupam o cargo por mais de oito anos. O relato se dá de questionamentos levantados acerca da violência dentro da escola.

As gestoras discorreram que ao longo dos anos, dentro da escola, as crianças e os adolescentes vêm demonstrando um comportamento bastante agressivo, que se caracterizam por agressões verbais, bullings e entre outras atitudes, mas que muitos desses comportamentos se dão por consequência de fatores externos, tais como: famílias desestruturadas, abandono afetivo, conflitos sociais, a mídia como instrumentos de reprodução de atos violentos e entre outros.

As diretoras esclarecem que a maioria das situações de conflito acontece dentro da sala de aula, mas que é necessário mediar, juntamente com o professor, pois nestas situações são necessárias que Gestão e docente trabalharem conjuntamente, priorizando o

diálogo e a afetividade como estratégia de intervir a violência.

Com isso, a Gestão Escolar, por muitas vezes, realizou projetos na escola que investiam em temas diretamente ligados aos valores como: cooperação, respeito, inclusão, solidariedade, companheirismo e amizade.

Em muitos casos, os projetos ajudavam a reduzir os números de violência na escola, mas sempre mantinham um olhar mais atento e observador quanto ao comportamento dos educandos, suas manifestações e consequências no cotidiano escolar.

Uma das gestoras informou que em muitos dos casos era necessário, por parte da Gestão, constata-se a necessidade de se trabalhar com a comunidade escolar (família-escola) de forma sintonizada, para que se diminuam conflitos, buscando mais compreensão e diálogo com as partes. Desta forma, a diretora nos diz que, é do diálogo com a família, que se identificam os tipos de violências as quais o aluno está exposto, compreendendo seus reflexos no âmbito escolar.

Ambas as Gestoras da escola acreditam que a relação de afetividade é primordial para diminuir o comportamento e/ou atitudes agressivas das crianças e adolescente, tornando-se necessário conhecer o aluno, mostrando interesse por sua história pessoal e valorizar suas opiniões.

Em virtude de tudo que foi mencionado, uma das Gestoras nos remete a reflexão acerca da educação, que precisa ser mais democrática a qual todos os alunos devem participar do processo de construção das regras da escola, se envolvendo nas questões que se referem ao próprio desempenho escolar, despertando para a consciência em relação às normas e a manutenção de um ambiente harmônico.

Logo, a Gestão de uma escola deve se preocupar e entender que o aluno é um inteiro, que possui uma história familiar e social e que, tudo isso, influência na trajetória deste educando. Relacionado a isso, a Gestão, também, contribui no momento em que consegue integrar o professor nas vivencias dos alunos, fazendo os docentes reavaliarem suas práticas e aproximá-lo do discente.

CORPO DOCENTE: RELATO DE ALGUMAS PRÁTICAS ESTABELECIDAS PELA DOCENTE PARA COM A VIOLÊNCIA EM SALA DE AULA

Nessa seção, apresentamos relatos de experiências de uma professora, que atua na escola de ensino fundamental do 1º ao 5º ano no município de São João de Meriti no Rio de Janeiro.

A professora atuava com o 3º ano do fundamental, esta

turma era bastante agitada e agressiva, tendo muita dificuldade de desenvolver suas atividades em sala de aula, a docente solicitou a ajuda das Gestoras da escola. Observamos o relato de experiência transcrito pela professora:

Sou professora do ensino fundamental e trabalho em uma comunidade muito carente em São João de Meriti, na baixada fluminense do Rio de Janeiro. Eu leciono em uma turma de 3º ano, em que eu desprezava, pois os alunos só brincavam e não queriam estudar. Também, a questão da agressividade entre eles era muito frequente.

Cada vez que entrava na sala, não tinha ânimo, reclamava o tempo todo. Percebi que os alunos estavam da mesma forma comigo. Diante deste meu comportamento, a Gestão e eu conversamos e analisamos conjuntamente as nossas práticas perante esta turma. Chegamos à conclusão de que o comportamento que estava tendo, não contribuía em nada perante àqueles alunos. Além do mais só iria piorar.

Então, fizemos uma análise e observamos que violência física e verbal eram presentes a todo instante, em razão ao que eles presenciavam no convívio social deles, que é extremamente violento. Segundo um estudioso Damásio (1996, p.278) destaca que:

Em um nível prático, a função atribuída às emoções na criação da racionalidade tem implicações em algumas das questões com as quais a nossa sociedade se defronta atualmente, entre elas a educação e a violência. Devo dizer que os sistemas educativos poderiam ser melhorados se insistissem na ligação inequívoca entre emoções atuais e os cenários de resultados futuros, e que a exposição excessiva das crianças à violência na vida real, nos noticiários e na ficção audiovisual desvirtua o valor das emoções na aquisição e desenvolvimento de comportamentos sociais adaptativos. O fato de tanta violência gratuita ser apresentada sem enquadramento moral só reforça sua ação dessensibilizadora.

Então, após esta conversa com a Gestão, resolvi mudar o meu comportamento de coisas simples como a arrumação da sala, deixando-a mais bonita. Com isso, pude perceber que os alunos começaram a gostar de estar na sala de aula.

Também, passei a deixar as aulas mais dinâmicas para que eles pudessem interagir uns com os outros. Fizemos, também, piquenique literário, em que nós fomos para o pátio da escola, onde lanchamos e lemos uma história.

Fui percebendo que da aproximação/ afetividade comecei a ter uma melhora no comportamento deles e em consequência disso, o meu comportamento, também, foi mudando.

Em virtude dessa situação, fiz uma reflexão de que as minhas atitudes geravam ainda mais estímulos negativos e depreciativos na turma, tornando nossa relação de muitas intolerâncias e agitação, sendo bastante desgastante para ambos,

causando um afastamento na relação professor-aluno.

A partir daí, a nossa relação foi melhorando. Observei que a afetividade contribuiu muito para a diminuição da violência em sala de aula, que no momento em que construí uma relação de afeto com os meus alunos, obtive uma redução nas situações de conflito.

De acordo com a LDB (Brasil, 1996) devemos observar o aluno como um todo e considerar suas experiências de mundo. Logo, devemos trazer novas relações para esses alunos, mostrando uma realidade diferente da que eles vivenciam. Com isso, percebi, também, a importância do papel da Gestão Escolar para o bom funcionamento da parte pedagógica em que juntos podemos estabelecer práticas que mudaram a rotina da minha turma.

PERSPECTIVAS DE MEDIAÇÃO DE CONFLITOS POR MEIO DA AFETIVIDADE

Pode-se perceber que do relato da Gestão e da Docente os conflitos podem ser mediados da afetividade. Para complementar, convém citar Morin (2005, p. 7):

A condição humana é prisioneira de uma visão muito restrita da nossa concepção do homo sapiens, do homo faber, do homo economicus. Homo sapiens significa o homem como ser racional; o homo faber é o homem que cria técnicas e o homo economicus é o homem que age em função de seu interesse econômico pessoal. É verdade que o homem é racional, ele desenvolveu a racionalidade, mas ao mesmo tempo criou a loucura, o delírio. Eu digo que o homo sapiens é ao mesmo tempo o homo demens, capaz das maiores loucuras, até as mais criminosas, as mais insensatas. Não pode separar os dois, porque entre os dois circula a afetividade, o sentimento, não existe racionalidade pura, até o matemático completamente dedicado à racionalidade matemática o faz com paixão.

Por tudo isso que expusemos, acima, evidencia-se, no que diz respeito ao emocional de cada indivíduo, em que o discente possui o racional conectado ao emocional, ou seja, o aluno encontra-se repleto de sentimentos e emoções, que junto de suas necessidades circulam, com a afetividade.

Diante disso, temos a afetividade que contribui para a construção do cidadão. Logo, somos seres racionais, com isso temos emoções que se transformam em afetividade.

Segundo Vygotsky (1984, apud ZLUHUM, Mara e RAITZ, Tânia, 2014, p.42), o desenvolvimento cognitivo que o indivíduo se torna capaz de socializar, é na socialização que se dá o desenvolvimento dos processos mentais superiores. Ainda de acordo com o estudioso,

(...) o professor exerce o papel de mediador, favorecendo a construção/reconstrução do conhecimento, dos significados que são transmitidos pelo grupo cultural, por intermédio das reflexões, das práticas sociais (Vygotsky, 1984).

Diante disso, visamos que a Gestão Escolar juntamente com o corpo Docente pode estabelecer práticas que diminuam as questões de conflitos dentro da escola por meio da afetividade. Essas práticas, também, podem ser estabelecidas com Escola e família. Deparamo-nos com a fala das estudiosas ZLUHUM, Mara e RAITZ, Tânia (2014, p.49):

Assim, a família e a escola devem ter muita clareza do seu papel educativo, ambas devem resgatar sua autoridade, estabelecer limites e sustentar regras e princípios que regem as relações sociais, visando a uma convivência mais harmoniosa, capaz de conduzir à resolução dos conflitos. A família não pode eximir-se da sua função educativa, repassando para a escola e para os conselhos tutelares a responsabilidade de educar seus filhos. No senso comum, criou-se a ideia de que os pais não podem mais exercer autoridade sobre os seus filhos, não podem fazer exigências, impor regras, estabelecer limites.

Em síntese, percebemos que a afetividade nas relações Gestão Escolar, Corpo Docente, Aluno e a Família podem contribuir bastante para a diminuição das situações de conflito, em que práticas são estabelecidas e desenvolvidas de forma integrada, tendo a afetividade como foco.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado, ao longo dos tópicos, tratou da Gestão Escolar e a mediação de conflitos realizada da afetividade em uma determinada escola em São João de Meriti. Podemos perceber pelo relato das diretoras e da docente que o índice de violência diminuiu na escola.

Também, foi percebido que a violência se dá por consequência de inúmeros fatores externos, mas que a escola tem o papel de modificar esse cenário, mostrando por meio de práticas desenvolvidas para uma diminuição dessa violência.

Observou-se que ao mediar da afetividade é muito mais gratificante, pois os alunos criam elos nas relações. A escola deixa de ser um ambiente de conteúdos e passa a ser um lugar de trocas de experiências.

Daí a importância da Gestão Escolar que visa o crescimento e a mudança do contexto de convívio, trazendo mudanças não só para a escola, mas para toda a comunidade, em que a escola está inserida.

Dessa maneira, acreditamos que os aspectos afetivos dos alunos influência fortemente para o surgimento desses conflitos, mas a Gestão

juntamente com o Corpo Docente pode intervir, diretamente e positivamente para a diminuição dos conflitos.

Este trabalho teve por finalidade abordar de forma reflexiva de como a Gestão Escolar e o corpo Docente podem contribuir nas relações de conflitos, utilizando a Afetividade como ponto de partida para diminuir essas situações.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB: Lei nº 9394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 2. Ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001.

Bosco, Dom. Funcionamento da Gestão Escolar. Disponível em: .https://www.domboscoead.com.br/pos-graduacao/noticias/saiba-o-que-e-e-como-funciona-a-gestao-escolar/526. Acesso em: 10/08/2017.

COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa, ET al. Gestão escolar: enfrentando os desafios cotidianos em escolas públicas. Curitiba: CRV Editora, 2009

DAMÁSIO, Antônio R. O erro de Descartes. São Paulo: Companhia das letras, 1.ed.. P.276 a 283. 1996.

MORIN, Edgar. Universo do conhecimento. Conferência proferida na Universidade São Marcos, São Paulo, 2005.

Wpensar. O que é Gestão Escolar?. Disponível em: http://blog.wpensar.com.br/gestao-escolar/o-que-e-gestao-escolar/. Acesso em: 10/08/2017.

ZLUHUM, Mara Regina; RAITZ, Tânia Regina as A educação em direitos humanos para amenizar os conflitos no cotidiano das escolas. Rev. bras. Estud. pedag. (online), Brasília, v. 95, n. 239, p. 31-54, jan./abr. 2014.

https://www22.corecommerce.com/~musecreation797/uploads/image/Classroom.jpg

O JOGO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ROSANA MARIA BORELLA

Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Fundação Santo André e em Artes Visuais pela Faculdade Mozarteum de São Paulo (2005 e 2017); Especialista em Psicopedagogia e Educação Ambiental pela Faculdades São Luís (2007 e 2010) e Educação Infantil pela Faculdade Campos Elíseos (2017); Professora de Educação Infantil há mais de 10 anos pelas Prefeituras dos Municípios de Santo André e Mauá.

O presente artigo visa mostrar como o jogo, algo prazeroso para as crianças, pode auxiliar também em seu aprendizado, de maneira lúdica e prazerosa. Para compreendermos melhor como se dá este processo, analisaremos a proposta de Piaget sobre as fases de desenvolvimento humano e como o jogo auxilia este desenvolvimento, uma vez que a evolução destas fases ocorre através da ludicidade. Sendo assim, veremos como os jogos podem auxiliar o desenvolvimento humano segundo a perspectiva de Piaget.

Palavras-chave: Educação Infantil. Ludicidade. Piaget.

INTRODUÇÃO

O artigo trata do jogo na Educação Infantil, e visa compreender como os jogos podem contribuir efetivamente no aprendizado e no desenvolvimento infantil, de acordo com as fases do desenvolvimento propostas por Piaget, e como utilizá-los no aprendizado acadêmico das crianças nas escolas.

A justificativa deste trabalho se dá pela relevância que a ludicidade tem no desenvolvimento da criança na Educação Infantil, o que torna o aprendizado prazeroso, significativo e rico, permitindo à criança que explore e ao professor que amplie seu repertório de metodologias em sala de aula.

O objetivo geral é:

- Estudar a relação entre o jogo e a evolução do ser humano segundo Piaget, assim como o desenvolvimento cognitivo infantil.

Os objetivos específicos são:

- Estabelecer relação entre jogo, ludicidade e Educação Infantil;
- Relacionar o jogo e a Educação Infantil com a proposta de desenvolvimento humano de Piaget.

Desta forma, este artigo está dividido em três capítulos para melhor compreensão desta proposta.

No primeiro capítulo, será tratado sobre o que vem a ser a Educação Infantil. No segundo capítulo, será tratado sobre qual a relação da ludicidade com a Educação Infantil e o processo de ensino e aprendizagem. Enfim, no terceiro capítulo, será tratado sobre as fases do desenvolvimento propostas por Piaget, e como o jogo na Educação Infantil contribui para o desenvolvimento dessa faixa etária dentro desta proposta.

O QUE É EDUCAÇÃO INFANTIL?

A inserção de crianças pequenas na escola ocorreu no século XVIII, com a Revolução Industrial, quando surgiu a necessidade da mulher, até então dona de casa e responsável pelos cuidados com os filhos, precisasse trabalhar fora.

Desta forma, surgem os espaços para cuidar destas crianças, entre dois e seis anos de idade, filhos das trabalhadoras, dentro das próprias indústrias. Este modelo passou a ser seguido por diversas indústrias, até que começou a surgir a preocupação com a educação destas crianças.

O primeiro a se destacar por esta preocupação foi Comênio (1592-1670), ao apontar que as crianças possuem características diferentes das dos adultos, e que compreender estas diferenças terá repercussão em sua vida.

Outro destaque nesse sentido foi Rousseau (1721-1778), que lançou a

proposta de centrar o ensino no interesse dos alunos e não nos interesses do professor. Já Pestalozzi (1746-1827), inseriu recursos como o giz e a lousa, além de sugerir o trabalho manual no desenvolvimento da criança.

Por fim, chegamos a Froebel, considerado o criador do Jardim da Infância. Este nome surgiu da concepção de Froebel de que a criança é como a planta, que deveria ser cuidada e podada para que crescesse e desse fruto.

Esta proposta de Froebel chegou ao Brasil em 1862, e atendia crianças menores de seis anos, com atividades que contavam com canto, modelagem, histórias, entre outros.

Posteriormente, com o número de mulheres trabalhando fora de casa sendo cada vez maior, surgiram as creches, de caráter assistencialista, de cuidados com alimentação e higiene, sem caráter educacional.

Sobre isso, FARIA (1997) coloca que:

> [...] foram construídas algumas creches por indústrias e entidades filantrópicas laicas e religiosas, para albergar filhos de operários enquanto as mães estivessem no trabalho. As creches surgiram não para atender as necessidades das crianças, mas sim, para permitir a ida das mães para o trabalho. Nestas instituições infantis desenvolvia-se um trabalho de cunho assistencial-custodial, pois a preocupação era apenas com a alimentação, higiene e segurança física. Não se desenvolvia um trabalho educativo voltado para o desenvolvimento intelectual e afetivo das crianças, pois não era considerado como um dever social e sim, favor ou caridade de certas pessoas ou grupo. (FARIA,1997, p.27)

Apenas entre o final da década de 70 e início da década de 80 é que as creches foram vistas como espaço educativo; o brinquedo é visto como recurso de aprendizagem, auxiliando no desenvolvimento e preparando a criança pequena para a futura alfabetização.

A LDB 9394/96, no Art. 4º do titulo III (Do Direito à Educação e Do Dever de Educar), diz que:

> (...)incorpora a Educação Infantil no primeiro nível da Educação Básica, estando inserida no sistema Educacional e desenvolvida em regime de colaboração nas diferentes instâncias: União, Estados, Distrito Federal e Municípios. Aos Municípios, compete além de oferecer a Educação Infantil em creches e pré- escolas e manter o ensino fundamental, baixar normas complementares às leis maiores, bem como autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos de seus sistemas de ensino e aqueles mantidos por particulares. (LDB 9394/96, art. 4)

Sendo assim, as creches e pré-escolas devem visar o desenvolvimento pleno das crianças de 0 a 5 anos, independentemente de sua classe social, associando

cuidado e aprendizado, de maneira lúdica e prazerosa, que venha a contribuir para o aprendizado da criança.

A palavra "creche" é de origem francesa, e chegou ao Brasil no ano de 1844, visando o atendimento apenas a crianças pobres, com funcionamento de segunda à sábado das 5h30 às 20h30, criando-se, então, uma segregação social. Estas crianças, normalmente desnutridas e expostas aos mais variados riscos, eram preservadas para que, no futuro, não viessem a se tornar marginais. Eram oferecidos os cuidados básicos de alimentação, higiene e saúde, enquanto os jardins de infância eram destinados às crianças de classe alta.

A partir da década de 40, começam a surgir as instituições voltadas para crianças de zero a seis anos, com preocupação específica na Educação, e, à partir da década de 70, teve início a expansão da Educação Infantil, que permanece até os dias de hoje.

O documento de Política Nacional da Educação Infantil, elaborado pela Secretaria de Educação Básica, contém as diretrizes e objetivos para a Educação Infantil no Brasil. Este documento mostra a expansão da Educação Infantil nas décadas de 70 e 80, principalmente com o aumento da presença das mulheres no mercado de trabalho. Porém, a ausência de legislação específica, como estrutura física adequada e formação de professores, ficaram em haver.

Em 1990, com a aprovação do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), lei nº 8069, de 13 de junho de 1990, incorporou-se a obrigação da família e do Estado de assegurar os direitos da criança e do adolescente.

A partir de então, a Educação Infantil para crianças de zero a seis anos ganha caráter educacional, reforçado pela Constituição Federal de 1988 e pelo ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), em que o primeiro destaca o dever do Estado em ofertar creches e pré-escolas para estas crianças, e o segundo destaca o direito à educação que vise o desenvolvimento pleno da criança.

Então, em 1996, surge a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB nº9394, em vigor até os dias de hoje, que estabelece que a educação é dever da família e do Estado, com oferta gratuita de creches e pré-escolas para crianças de zero a seis anos, e que esta oferta também deve ser realizada pelos municípios, assim como a elaboração da proposta pedagógica e administração dos recursos materiais e financeiros.

Os artigos 29 e 30 desta mesma lei colocam a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, que objetiva o desenvolvimento pleno da cita que o profissional da Educação precisa ser formado pelo menos no curso técnico de magistério.

As creches da rede pública e da rede privada, embora regidas pelo mesmo documento, possuem características diferentes. Na rede pública, observa-se o atendimento a crianças muito

novas, em grande número e em período integral, o que torna o trabalho mais voltado ao assistencialismo, com a higienização, alimentação e sono do que com as atividades pedagógicas, voltadas de fato ao ensino educacional.

Já na rede privada, observa-se a presença de crianças um pouco maiores, em número menor e que lá permanecem por meio período, o que permite que menos tempo seja destinado à assistência e maior tempo seja destinado às atividades educacionais.

No ano de 1998, o MEC organizou um documento que fornecia subsídios para o funcionamento das instituições de Educação Infantil, e, a partir dele, foi criado o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI), que oferece uma base comum de currículo para todo o país, mas sem a obrigatoriedade de que seja seguido.

O RCNEI passou a vigorar ainda em 1998, e propõe o cuidar e o educar de maneira simultânea. Diz o documento:

> 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. (BRASIL, 1998, p. 23).

Estes documentos elaborados ao longo dos anos e realizado por diversos estudiosos visam nada mais que o desenvolvimento da criança desde pequena, e que cuidar e educar, de maneira integrada, é algo possível.

O LÚDICO

A ludicidade é um dos elementos pertencentes à cultura de uma determinada sociedade, e era algo praticado não apenas por crianças, mas também por adultos, e sempre esteve associada a algo prazeroso. Com o passar do tempo, os adultos foram abandonando estas atividades, tornando-se uma prática primordial entre as crianças.

O lúdico é uma atividade espontânea, criativa, que causa prazer e tem significado para a criança, sem regras pré-estabelecidas. Tem como características o movimento, o entusiasmo e a mudança.

A atividade lúdica está relacionada ao desenvolvimento, principalmente na infância, em todos os aspectos: psicológico, físico, social e cognitivo. Para MARCELLINO (1989), é por meio da atividade lúdica que a criança consegue se expressar.

Nas escolas de Educação Infantil, o uso da brincadeira, do brinquedo e do jogo sempre esteve presente, que proporciona seu desenvolvimento dentro e fora da escola.

JOGO

O jogo diz respeito a uma atividade presente na humanidade desde os primórdios, e que auxilia no desenvolvimento humano. HUIZINGA (2004) caracteriza o jogo como:

(...)atividade livre, que se não for voluntária e existir ordens teremos uma "imitação forçada" do jogo; - "não-séria", mas ele pode ocorrer na seriedade; - exterior a vida habitual; - absorve o jogador intensamente e totalmente, ele é fascinante e excitante; - atividade desligada de interesses materiais, ele se realiza na satisfação da sua realização; - é praticado dentro de limites espaciais e temporais próprios; - segue determinadas regras; - "fazer de conta"; - possui ordem e cria ordem; - ajuda na formação de grupos sociais (HUIZINGA, 2004, p. 16).

Vale ressaltar que, além disso, o jogo deve ser algo de livre escolha. É uma relação sobre o que faz parte da realidade e o que não faz, e seu significado depende da forma como o jogo é realizado.

Na Educação Infantil, a criança começa a praticar o jogo simbólico, como já vimos anteriormente, e imitam pessoas e situações de seu cotidiano, e a prática repetida dessas representações auxiliam na formação da criança pequena.

Mas vale dizer que o jogo nas escolas de Educação Infantil devem ser realizados de maneira planejada e levados à sério pelo professor, pois é uma atividade lúdica que vai oportunizar o desenvolvimento da criança de maneira integral.

O jogo dentro das escolas deve servir para auxiliar no aprendizado, de maneira contextualizada, que estimulem a autonomia e a criatividade.

BRINQUEDO

O brinquedo, em sua essência, é o objeto que sustenta a brincadeira, e pode ser usado também como material pedagógico para o processo de aprendizagem das crianças.

Ele também contribui para a construção de saberes da criança, uma vez que ela os utiliza para expressar-se, até mesmo de maneira inconsciente.

Antigamente, o brinquedo era utilizado não somente por crianças, mas também pelos adultos. Eram de produção manual e pequena, uma vez que é algo muito antigo.

Com o passar do tempo, o brinquedo passou a ser produzido em fábricas e em grande escala. Entretanto, o brinquedo passou a ser produzido não pensando necessariamente nas crianças,

mas sim no lucro financeiro.

De acordo com VOLPATO (2002), os brinquedos, entre outras, tinham a função de:

> "(...)ensinar" comportamentos, gestos, atitudes, valores, considerados 'corretos' em nossa sociedade. Por isso, a maioria deles já vem pronta, catalogada, contendo todas as instruções de uso, idade, sexo, número de participantes, de duração do jogo, basta seguilas (VOLPATO, 2002, p. 220)

Sendo assim, o brinquedo passou a ser algo feito pelos adultos para as crianças. Entre eles, destacam-se os brinquedos educativos, que ganhou força com a expansão da Educação Infantil.

BRINCADEIRA

A brincadeira está diretamente ligada ao ato de brincar. Sua característica é a atividade livre, utilizada para o divertimento. É uma ação que explora espaço, tempo e sensação de prazer.

Brincar promove o desenvolvimento infantil, pois requer processos mentais e psicológicos, e a brincadeira de faz-de-conta, por exemplo, permite que a criança experiencie o mundo que cerca, o que também contribui para se desenvolvimento.

É por meio da brincadeira que a criança expressa seus desejos, seus sentimentos e suas experiências, o que contribui para a construção de sua identidade e conhecimento.

O LÚDICO E A EDUCAÇÃO INFANTIL

Para a criança, brincar é algo natural, faz parte de sua essência. É prazeroso, significativo e é parte fundamental de seu desenvolvimento. Para Piaget, o jogo propicia a interação entre os indivíduos e com o meio. Esta interação resulta no que ele chama de adaptação, essência do funcionamento intelectual e biológico.

A adaptação, segundo Piaget, está dividida em dois processos: a assimilação, ou seja, integrar em seu cognitivo uma informação nova à que já possui, a acomodação, ou seja, modificar o que já foi assimilado devido a algum fator externo.

Para PIAGET (1978):

Os jogos, segundo Piaget, estão relacionados com o processo de adaptação "[...] o ato da inteligência culmina num equilíbrio entre a assimilação e a acomodação, [...] o jogo é essencialmente assimilação, ou assimilação predominando sobre a acomodação." (PIAGET, 1978, p.115)

Sendo assim, para que ocorra o desenvolvimento cognitivo, a criança precisa passar por todos estes processos. Desta forma, a atividade lúdica, o jogo e a brincadeira são de fundamental importância, principalmente na Educação Infantil.

Segundo PIAGET (apud RIBEIRO, 2005):

> (...) compreender a função dos jogos na infância, identifica neles um meio poderoso para a aprendizagem, pois, jogando, a criança desenvolve suas percepções, sua inteligência, suas tendências à experimentação e seus comportamentos sociais Entretanto, salienta que o real significado dos jogos só pode ser bem compreendido se sua análise for apoiada na noção de assimilação. (PIAGET apud RIBEIRO, 2005, p.38)

Interagir permite que a criança reconheça o meio em que está inserida, e esta interação se dá através dos jogos e das atividades lúdicas. Analisar o desenvolvimento cognitivo da criança tem muito a ver com observar como a criança brinca e o que ela usa para brincar.

Na Educação Infantil, a interação acontece através dos jogos e das brincadeiras, que desenvolve, além do cognitivo, o aspecto emocional. Ainda segundo PIAGET (1992):

> O desenvolvimento cognitivo do ser humano passa por etapas em que a ordem de progresso não varia: cada etapa integra a precedente e lança as bases da seguinte. Cada indivíduo chega a estes patamares segundo o seu próprio ritmo, e as características cronológicas que lhe são atribuídas são aproximativas. O itinerário pessoal seguido e a ordem de chegada às diferentes etapas do desenvolvimento implicam no retorno a patamares anteriores; por isso introduzem nuances, em graus diversos, do nível de complexidade possível das formas lúdicas em causa. Assim, enquanto o adolescente pode fazer ainda jogos de acoplagem, o bebê não pode ter acesso, aos seis meses, a um jogo de regras complexas. (PIAGET, 1992, p.175)

Sobre as fases do desenvolvimento, Piaget sugere o sensório-motor, que contempla crianças de zero a dois anos, e caracteriza-se pelas sensações e sentimentos, o pré-operacional, que contempla crianças de dois a seis anos, e caracteriza-se pelo egocentrismo e pelo faz-de-conta e o operacional-concreto, que contempla crianças de seis a dozes anos, e caracteriza-se pelo pensamento racional sobre o meio em que está.

Em todas estas fases, o jogo se faz presente, e, assim como cada fase vai ganhando um novo desafio, o jogo também vai se tornando mais desafiador e mais complexo, e, da mesma forma que temos as fases do desenvolvimento, o jogo também é composto por fases, e são três:

- Jogos de exercícios: são os jogos de movimento reflexivos, que ocorrem nos

primeiros meses de vida da criança, e que lhe proporciona muito prazer. São movimento importantes, que virão a contribuir com movimentos de maior grau de complexidade no futuro;

• Jogos simbólicos: são os jogos de imitação, em que a criança imita as ações dos adultos que a rodeiam, e que ocorre por volta dos dois aos seis anos de idade. São importantes, pois são momentos em que a criança representa papéis sociais e situações vivenciadas em seu meio, o que contribuirá para seu futuro na sociedade;

• Jogo de regras simples e complexas: são os jogos em que a criança começa a desenvolver o conceito de regra, e que ocorre por volta dos cinco anos. De acordo com o crescimento da criança, os jogos e suas regras vão se tornando mais desafiadores.

Segundo RIBEIRO (2005):

(...) este tipo de jogo introduz a regra como elemento novo, que resulta da organização coletiva das atividades lúdicas (...) tem seu apogeu a partir dos sete, quando a criança já venceu uma importante etapa em direção ao pensamento socializado, e, diferentemente dos de exercício e dos jogos simbólicos, não declina com a idade. Pode assumir a forma de combinações sensório-motoras (como nas corridas ou nos jogos com bolas) ou intelectuais (por exemplo, os jogos de cartas ou de tabuleiro), envolve a competição entre indivíduos e é regulamentado por um código transmitido de geração a geração, ou mesmo por acordos momentâneos feitos entre os jogadores, mas que são mantidos enquanto dura o jogo." (RIBEIRO, 2005, p.37)

Portanto, sendo o jogo algo tão presente e significativo para a criança, ele se torna importante instrumento de ensino, uma vez que contribui não apenas para o aprendizado acadêmico, mas também para o desenvolvimento de outras áreas da vida da criança, como a interação, o trabalho coletivo e regras.

Usar a atividade lúdica nas escolas torna o ambiente mais acolhedor, agradável e significativo para a criança, pois, brincando, estará construindo seu conhecimento, que será utilizado dentro e fora da escola.

Entretanto, muitos professores ainda mostram-se resistentes a esta prática de ensino, uma vez que o jogo demanda um planejamento de aula mais dinâmico, e que não necessariamente haverá registro em papel.

Para que esta visão seja modificada, é preciso que o professor repense sua prática pedagógica, ciente de que o aprendizado é construindo pela criança à partir daquilo que lhe é significativo, e que, na Educação Infantil, nada causa mais prazer à criança do que brincar.

Na brincadeira, a criança se depara com diferentes situações, precisando lidar com cada uma delas: conflitos e como resolvê-los pesando

por si só, criação de hipóteses e atuação no grupo do qual está participando. Todas estas situações vivenciadas nas brincadeiras infantis servirão de base para a criança em sua futura vida adulta.

Desta forma, o papel da escola é o de oportunizar situações em que a criança tenha tempo e espaço para estas brincadeiras, e o do professor é de mediar as situações que vão surgindo nesse momento.

A atividade lúdica desenvolve o imaginário infantil. Quando falamos de ludicidade na Educação Infantil, não estamos falando apenas da brincadeira, mas também das histórias infantil, que também é uma atividade lúdica.

Além de também desenvolver o imaginário, a história infantil permite que a criança identifique-se com as personagens, e é de grande valia para o futuro aprendizado da leitura e da escrita.

Portanto, as atividades lúdicas merecem ser valorizadas dentro do ambiente escolar, principalmente na Educação Infantil, pois contribuirá na formação desta crianças em vários aspectos: acadêmico, pessoal, social, emocional e para a vida adulta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À partir deste artigo foi possível compreender que as atividades lúdicas na Educação Infantil são uma importante ferramenta de ensino, sendo um facilitador do aprendizado infantil em diversos aspectos: escolar, social, afetivo, entre outros.

Brincar auxilia na construção de conhecimentos e das potencialidades, de maneira prazerosa, significativa e contextualizada, pois são de interesse da criança e é parte fundamental da infância.

Sendo assim, é papel da escola e do professor oportunizar situações em que o lúdico possa ser explorado, com espaço, tempo e materiais planejados, o que torna o aprendizado na Educação Infantil mais humanizado e prazeroso.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. Os jogos e a educação infantil. São Paulo: Vozes, 2010

FRIEDMANN, Adriana. Brincar: crescer e aprender: resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna,1996

FURT, Hans. Piaget na prática escolar: a criatividade no currículo integral. São Paulo: Ibasa, 1979

KAMII, Constance. Jogos em grupo: na educação infantil: implicações da Teoria de Piaget. São Paulo: Artmed, 1991

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: IMITAÇÃO, JOGO E SONHO, IMAGEM E REPRESENTAÇÃO. 2 edição, São Paulo: Zahar,1975

http://superaparaescolas.com.br/artigos/jogos-no-aprendizado/

A ARTE NA FORMAÇÃO DO SER, E O SER NA CONSTRUÇÃO DA ARTE: UMA ABORDAGEM CURRICULAR

HELLEN DA SILVA HUSS

Professor de Arte na Rede do Estado de São Paulo e Município de Alvares. Artigo apresentado como requisito parcial para aprovação do Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Arte Educação.

Este artigo versa acerca da importância da Arte na Educação Básica, e das contribuições que ela pode trazer para a formação dos seres humanos. Para a pesquisa, é feito uma pequena contextualização histórica sobre a arte no Ensino Básico e uma reflexão sobre seu papel na formação do ser humano, que servirá para entendermos melhor a arte na educação. Utilizou-se como base para esse estudo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998). Além desse documento, foi considerado estudos das autoras Ferraz e Fusari (2010), Proença (2003). Através dessa pesquisa foi possível entender as contribuições que a Arte Educação pode trazer para a formação dos seres humanos.

Palavras-chave: Arte; Educação; Formação do Ser.

INTRODUÇÃO

Sabe-se que a arte sempre existiu na vida dos seres humanos, em suas manifestações culturais, sendo passada de geração em geração. É comum para um professor de arte, sentir, da parte de seus colegas, uma desfeita, em relação a disciplina de arte. Talvez, pelo fato de haver um desconhecimento do valor da educação em arte por parte da maioria das pessoas.

A relevância deste estudo está na sua contribuição para a conscientização dos professores e profissionais da educação, e também para todas as pessoas que desconhecem o motivo pelo qual existe a educação em arte.

O objetivo principal desta pesquisa, foi esclarecer alguns fatores presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais, que provam que a Arte é importante para a formação dos seres humanos, respondendo a seguinte questão: "Como a Arte no Ensino Básico contribuirá para a formação dos seres humanos? ".

Este artigo foi elaborado por meio de revisão bibliográfica, utilizando como fonte principal o documento citado anteriormente. Além dele, foram utilizados os estudos das autoras Proença (2003), e Ferraz e Fusari (2010).

Para uma pequena contextualização histórica, considerou-se aqui, algumas informações ligadas ao movimento Arte-Educação que aconteceram a partir da metade do século XX.

Proença (2003), nos aponta, em seu livro, que a arte sempre fez parte da vida do ser humano. Essa afirmação também é bem enfatizada nos Parâmetros curriculares Nacionais.

Ferraz e Fusari (2010), em seus estudos, citam algumas nomenclaturas usadas para se referir ao ensino de Arte, e mencionam que ambas, embora com diferentes nomes, compartilham da mesma finalidade, ou seja, a arte dentro do sistema educacional. As autoras também esclarecem algumas transformações no qual sofreu a Arte a partir da metade do século XX até o momento em que a mesma se tornou um componente curricular obrigatório.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), nos mostra que o aprendizado em arte envolve diferentes tipos de conhecimentos e consequentemente de significações possibilitando, que o aluno se descubra como um agente transformador. Desenvolve ainda, potencialidades como observação, percepção, imaginação e sensibilidade que acabam contribuindo para a compreensão de outras áreas do currículo.

Ainda consta nesses documentos que, o aprendizado em arte contribui ao estudante para sua formação como cidadão e também para as relações interpessoais e intrapessoais. Isso acontece através de suas experiências, produzindo obras,

apreciando suas produções e a de seus colegas. Para isso elaboram ideias, sensações, hipóteses e esquemas pessoais que se transformam conforme vão interagindo. Produzindo e conhecendo produções de outras culturas, acontece a compreensão de diferentes valores culturais. Esse processo, abre caminhos para que o aluno compreenda o mundo em que a dimensão poética se faz presente.

A ARTE NA FORMAÇÃO DO SER, E O SER NA CONSTRUÇÃO DA ARTE: UMA ABORDAGEM CURRICULAR

Sabe-se que a arte sempre existiu na vida dos seres humanos, em suas manifestações culturais, sendo passada de geração em geração.

Segundo Proença (2003), em seu livro História da Arte, vivemos rodeados de objetos, que foram feitos cada um para uma finalidade, e o homem sempre produziu ferramentas buscando executar melhor seu trabalho e superar seus limites. Essa ideia também está presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais, que diz:

> Desde o início da história da humanidade, a arte tem se mostrado como uma práxis presente em todas as manifestações culturais. O homem que desenhou um bisão em uma caverna pré-histórica teve de aprender e construir conhecimentos para difundir essa prática. E, da mesma maneira, compartilhar com as outras pessoas o que aprendeu. A aprendizagem e o ensino da arte sempre existiram e se transformaram, ao longo da história, de acordo com normas e valores estabelecidos, em diferentes ambientes culturais. (BRASIL, 1998, p.20)

Depreende-se que a arte precisou ser ensinada desde os primórdios da humanidade.

A ARTE NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

De acordo com os estudos das autoras Ferraz e Fusari (2010), a educação em arte passou existir no Brasil a partir das ideias de um filósofo chamado Herbert Read (1948) e também foi apoiada por educadores, artistas, filósofos, psicólogos, entre outros. Pensamento esse em que a arte é vista como o próprio processo da educação, considerado também criador, e não apenas como umas das metas da educação. Esse movimento idealizava a formação de um ser humano completo, dentro dos moldes de um pensamento idealista e democrático.

Segundo essas autoras,

foram usadas nomenclaturas para se referir ao ensino de arte nessas últimas décadas, que, apesar de parecerem idênticas, se buscarmos as razões epistemológicas e concepções teóricas que as embasaram, chegaremos à conclusão que apenas compartilham da mesma finalidade, ou seja, a arte dentro do sistema educacional.

Ainda segundo elas, a Educação Artística, foi incluída no currículo escolar como uma atividade, na esperança de melhorar o ensino de arte, pela Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN) nº5.692/71, na educação escolar, com o objetivo de explorar o processo expressivo dos alunos. Mas acabou tendo um resultado de caráter tecnicista. "É no contexto dessa problemática que, no final da década de 1970, constitui-se no Brasil o movimento Arte-Educação" (FERRAZ, M. H. C. T; FUSARI, M. F. R. 2010, p. 18).

Em 1971, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a arte é incluída no currículo escolar com o título de Educação Artística, mas é considerada "atividade educativa" e não disciplina, tratando de maneira indefinida o conhecimento. (BRASIL, 1998, p. 26)

Em 1998, a Arte passa a ser componente curricular obrigatório com a publicação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº9394/96. Considerando a realidade atual e sua diversidade cultural, neste mesmo ano foi elaborado os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de arte, que respeitam a diversidade cultural, e oferecem um ensino padronizado para a formação do cidadão.

A IMPORTÂNCIA DA ARTE SEGUNDO OS PARÂMETROS

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), o aprendizado em arte envolve diferentes tipos de conhecimentos e consequentemente de significações possibilitando, que o aluno se descubra como um agente transformador. E os professores devem possibilitar a eles, o desenvolvimento da capacidade criadora em arte, devem facilitar também, a compreensão de outras obras através do desenvolvimento de uma visão estética do fenômeno artístico nos seus vários contextos históricos. Desenvolvem ainda potencialidades como observação, percepção, imaginação e sensibilidade que acabam contribuindo para a compreensão de outras áreas do currículo.

Ferraz e Fusari (2010), dizem que, para a transformação e conscientização da nossa participação na realidade cotidiana e no meio ambiente é importante que nosso modo de ver e observar seja disciplinado. Falam da importância do saber ver e observar, que se diferencia daquele "ver" que

pessoas comuns executam no dia a dia, se aproximando mais do saber ver e observar que os artistas dominam.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais,

A aprendizagem artística envolve, portanto, um conjunto de diferentes tipos de Conhecimentos que geram diferentes significações, exercitando no aluno a possibilidade de perceber-se como agente de transformações. Além disso, encarar a arte como produção de significações que se transformam no tempo e no espaço permite tornar-se contemporâneo de si mesmo. (BRASIL, 1998, p. 36-37)

Depreende-se que a diversidade de conhecimentos é citada como sendo de grande importância para que o aluno aprenda a conviver com as diferentes culturas positivamente na arte e na vida, mantendo uma atmosfera investigadora no ambiente escolar.

A aprendizagem em Arte, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, deve acontecer de forma que faça sentido, e isso está associado a compreensão daquilo que é ensinado. Não precisa necessariamente que sejam apresentados os conteúdos seguindo uma ordem cronológica, ou qualquer outra ordem, mas é importante que sejam transpostos didaticamente de forma adequada e que o aluno tenha contato e aprofunde o conhecimento em cada modalidade artística.

Apreciar, produzir e contextualizar são os suportes norteadores de ações do processo de ensino e aprendizagem em que os conteúdos de Arte estão articulados, podendo eles serem trabalhados em qualquer ordem.

Consta nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) que, o aprendizado em arte contribui ao estudante para sua formação como cidadão e também para as relações interpessoais e intrapessoais. Isso acontece através de suas experiências, produzindo obras, apreciando suas produções e a de seus colegas. Para isso elaboram ideias, sensações, hipóteses e esquemas pessoais que se transformam conforme vão interagindo. Produzindo e conhecendo produções de outras culturas, acontece a compreensão de diferentes valores culturais. Esse processo, abre caminhos para que o aluno compreenda o mundo em que a dimensão poética se faz presente.

Consta ainda nesses documentos, que a busca de sentido, a inovação e a criação é algo que as manifestações da arte, tem em comum com as demais áreas do conhecimento. Acrescenta ainda, que nos tempos primitivos, arte e ciência andavam juntas. "Não há separação entre vida, arte e ciência, tudo é vida e manifestação de vida". (BRASIL, 1998, p. 31)

Após o renascimento, arte e ciência foram vistas como diferentes áreas. Segundo os parâmetros,

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 as 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 índio 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 humanizador, cultural e histórico, no qual as características da arte podem ser percebidas nos pontos de interação entre o fazer artístico dos alunos e o fazer dos artistas de todos os tempos, que sempre inauguram formas de tornar presente o inexistente. Não se trata de copiar a realidade ou a obra de arte, mas sim de gerar e construir sentidos. 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 a partir de sua experiência. (BRASIL, 1998, p. 35)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vimos neste estudo que falar de arte e dar uma explicação acerca do seu significado, não é uma tarefa fácil, pois cada pessoa tem uma concepção sobre o que é arte. Isso envolve diferentes culturas, períodos históricos e espaço. Vimos também, que entender a importância da arte na educação pode ser um grande desafio.

Podemos perceber neste artigo de pesquisa, que a arte sempre esteve presente na vida dos seres humanos desde os primórdios da humanidade. E para que sua presença permanecesse até esse momento precisou ser ensinada de geração em geração.

Observamos, que a educação em arte surgiu a partir das ideias de um filósofo chamado Herbert Read e foi apoiada por educadores, artistas, filósofos, psicólogos, entre outros. E que eles enxergavam a arte, como o próprio processo da educação, considerado também criador, e não apenas como umas das metas da educação. E que esse movimento idealizava a formação de um ser humano completo, dentro dos moldes de um pensamento idealista e democrático. A partir daí houve transformações que marcaram a história da Arte Educação como por exemplo, a introdução da arte no Ensino Básico. Primeiro foi com o nome de Educação Artística, considerada apenas atividade, assumindo mais tarde um caráter tecnicista, mesmo não sendo esse seu objetivo, até chegar a posição de componente curricular obrigatório.

Podemos entender que, apreciar, produzir e contextualizar, são suportes

norteadores de ações do processo de ensino e aprendizagem em que os conteúdos de arte são articulados, podendo eles serem trabalhados em qualquer ordem.

Podemos concluir, de acordo com este artigo, que a diversidade de conhecimentos tem grande importância para que o aluno aprenda a conviver com as diferentes culturas positivamente na arte e na vida, mantendo uma atmosfera investigadora no ambiente escolar.

Podemos concluir também que, o aprendizado em arte contribui ao estudante para sua formação como cidadão e também para as relações interpessoais e intrapessoais. Isso acontece através de suas experiências, produzindo obras, apreciando suas produções e a de seus colegas; elaborando ideias, sensações, hipóteses e esquemas pessoais que se transformam conforme vão interagindo.

Produzindo e conhecendo produções de outras culturas, acontece a compreensão de diferentes valores culturais. Esse processo, abre caminhos para que o aluno compreenda o mundo em que a dimensão poética se faz presente.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: arte. Brasília: MEC /SEF, 2008.

FERRAZ. Maria Heloisa C. de T.; FUSARI, Maria Felisminda de R. Arte na Educação Escolar. 4ª edição. São Paulo. Cortez, 2010.

MODINGER. Carlos Roberto... [e tal.]; Artes Visuais, Dança, Música e Teatro: práticas pedagógicas e colaborações docentes. Erechim: Edelbra, 2012.

PROENÇA, Graça. História da Arte. 16 ed. São Paulo: Editora Ática, 2003.

A ARTE NA FORMAÇÃO DO SER, E O SER NA CONSTRUÇÃO DA ARTE: UMA ABORDAGEM CURRICULAR

MARCELLY MINGORANCIA DE CARVALHO

Licenciada em Matemática pelo Centro Universitário Fundação Santo André e Licenciada em Pedagogia pela UNINOVE. Professora de Ensino Fundamental II e Médio da Rede Municipal de São Paulo.C

O objetivo deste trabalho é mostrar como uma abordagem matemática realizada por intermédio do trabalho com a observação de regularidades e generalização de padrões pode ajudar os alunos na construção de um pensamento algébrico, assim como na contribuição para uma aula mais agradável e menos cansativa. Pesquisas apontam que o desenvolvimento do pensamento algébrico é fundamental para o sucesso dos estudantes na disciplina de matemática. Considerando a grande dificuldade apresentada pelos alunos no processo de ensino e aprendizagem de matemática, acreditamos que as atividades que envolvem os padrões podem ser uma alternativa para ajudar os professores a tornarem o aprendizado de matemática em algo mais prazeroso e significativo, visto que as atividades que envolvem os padrões despertam o interesse e a participação dos alunos na realização das mesmas. Sendo assim, tais atividades se tornam indispensáveis no cotidiano escolar desde os anos iniciais, dada sua importância e versatilidade por se tratar de um tema transversal.

Palavras-chave: Padrões; Pensamento Algébrico; Álgebra.

INTRODUÇÃO

Não é nenhuma novidade a dificuldade que os alunos apresentam diante da disciplina de matemática, dificuldade esta retratada em números quando olhamos os resultados obtidos e o desempenho destes em avaliações de ensino aplicadas tanto a nível nacional quanto a nível internacional.

Muitos são os motivos que levam os alunos a apresentarem dificuldades em relação ao estudo da matemática, porém pesquisas realizadas no âmbito da Educação Matemática mostram a importância do desenvolvimento do pensamento algébrico por parte destes estudantes para obterem sucesso nesta disciplina e afirmam que, se por um lado a álgebra é importante para propiciar a introdução de ideias matematicamente significativas, por outro é um obstáculo para a trajetória de muitos estudantes.

O desenvolvimento de habilidades e competências algébricas dos estudantes tem sido um assunto bastante discutido nos últimos anos, assim como a contribuição da observação de regularidades e generalização de padrões para o desenvolvimento deste pensamento algébrico dos alunos.

Segundo Vale et al (2005):

> Quando apelamos aos padrões no ensino da matemática é normalmente porque queremos ajudar os alunos a aprender uma matemática significativa e/ou a envolver-se na sua aprendizagem facultando-lhes um ambiente de aprendizagem que tenha algo a ver com a sua realidade e experiências. O estudo de padrões vai de encontro a este aspecto, apoiando a aprendizagem dos estudantes para descobrirem relações, encontrarem conexões, fazerem generalizações e também previsões.

De acordo com os PCN :

> [...] o estudo da álgebra constitui uma oportunidade bastante significativa para que o aluno desenvolva e exercite sua capacidade de generalização, além de lhe possibilitar a aquisição de uma poderosa ferramenta para resolver problemas. (BRASIL, 1998, p.115)

Dada a importância do desenvolvimento do pensamento algébrico do aluno e a acumulação de conhecimentos advindos das pesquisas sobre esse tema na Educação Matemática, julgamos oportuno verificar quais são os benefícios advindos por intermédio do trabalho envolvendo a observação de regularidades e generalização de padrões visando o desenvolvimento do pensamento algébrico pelos estudantes.

OS PADRÕES

Segundo Devlin (2002) a definição de matemática que temos hoje e que é aceita pela maioria dos matemáticos, surgiu nos últimos vinte anos e segundo esta a matemática é a ciência dos padrões.

Ainda segundo Devlin (2002) o que o matemático faz é examinar padrões.

Considerar a matemática a ciência dos padrões não será uma má descrição. Não só porque os padrões se encontram em várias formas na vida de todos os dias e ao longo da matemática escolar, mas porque também podem constituir um tema unificador. (VALE et al, 2005, p.5)

Os padrões podem ser observados em estampas de tecidos, em algumas peças de arte, em papel de parede e etc. , porém também podemos observar os padrões nas coisas ao nosso redor, como por exemplo, as estações do ano: primavera, verão, outono e inverno; as notas musicais: dó, ré, mi fá, sol lá si; as letras do nosso alfabeto: a, b, c, d, e, ..., x, y, z.

Mais genericamente, padrão é usado quando nos referimos a uma disposição ou arranjo de números , formas, cores ou sons onde se detectam regularidades (VALE et al, 2005, p.2).

Por meio de uma pesquisa feita na internet , VALE et al (2005) encontraram a seguinte definição para padrão:

Um padrão é uma configuração natural ou casual. Ou é uma amostra de tendências, atos ou características observáveis de uma pessoa, coisa, grupo ou instituição. Quando reconhecemos um padrão num acontecimento ou coisa podemos fazer previsões baseadas nesse padrão. Observando as características num item aquelas podem ser repetidas de modo semelhante ou idêntico em outros itens. Como há uma regularidade, um padrão de uma ocorrência, podemos adivinhar o futuro. Ou mais simplesmente, padrão é uma característica(s) observada num item que se pode repetir de modo idêntico ou semelhante em um outro item. (VALE et al, 2005, p.2)

Devlin (2002) afirma que estes podem ser:

[...] abstratos, padrões numéricos, padrões de formas, padrões de comportamento, etc. Esses padrões tanto podem ser reais como imaginários, visuais ou mentais, estáticos ou dinâmicos, qualitativos ou quantitativos, puramente utilitários ou assumindo um interesse um pouco mais recreativo. Podem surgir a partir do mundo em nossa volta, das profundezas do espaço e do tempo, ou das atividades mais ocultas da mente humana. (DEVLIN, 2002, p.9).

Em sala de aula, pesquisas apontam que o trabalho

realizado com a observação de regularidades e generalização de padrões trazem benefícios para os alunos em relação a aprendizagem de matemática.

Vários investigadores começaram a defender que exploração de padrões ajuda os alunos a desenvolver as suas capacidades de raciocínio algébrico. Os padrões e as regularidades desempenham um papel importante no ensino da matemática, sobretudo a partir do trabalho de Lynn Steen (1988). (VALE et al, 2005, p.1)

Segundo Vale et al (2005) atividades que envolvem padrões devem começar desde muito cedo, nos anos mais elementares, pois estas fornecem as bases necessárias para os alunos prosseguirem com a aprendizagem da matemática mais avançada e também permite aos alunos transporem muitos problemas que poderiam ser detectados mais tarde.

Vale e Pimentel (2005) também defendem esta ideia e seguem afirmando que:

Como a procura por padrões é uma parte crucial na resolução de problemas e no trabalho investigativo, é necessário desenvolver essa competência nos estudantes, desde o primeiro contato com a matemática. (VALE E PIMENTEL, 2005, p.15)

Porém, as autoras salientam que é importante começar com as tarefas básicas de reconhecimento de padrão, para que os estudantes se acostumem com este modo de pensar, a fim de facilitar a abordagem de novas tarefas mais complexas.

O trabalho com a observação e generalização de padrões tem sido defendido e, de acordo com Mason (1996) apud Carvalho e Machado (2007) é visto como propício para a aprendizagem significativa da álgebra, por permitir que os alunos criem expressões simbólicas que as evidenciem.

Vale e Pimentel (2005) acreditam na eficácia do trabalho com padrões para generalizar e afirmam que o uso de padrões é uma componente poderosa da atividade matemática, uma vez que sua procura é indispensável para conjecturar e generalizar e prosseguem afirmando que as tarefas com padrões são manifestamente úteis na introdução à Álgebra e afirmam que a procura e identificações de padrões utilizam e enfatizam a exploração, investigação, conjectura e prova , desafiando os alunos a recorrer às suas destrezas de pensamento e ordem.

Desta forma, os padrões demonstram-se ser uma ferramenta estimulante no processo de ensino e aprendizagem de matemática, já que despertam o interesse dos alunos por se tratarem de atividades desafiadoras.

A ÁLGEBRA NO ENSINO DE MATEMÁTICA

No ano de 2006 foi realizada uma conferência nos EUA chamada: "Algebra: Gateway to a Technological Future" a qual reuniu representantes das áreas de Matemática e Educação Matemática, e desta, foi elaborado um relatório que visa mostrar como deve ser desenvolvido o estudo de álgebra ao longo dos anos escolares.

De acordo com este relatório o ensino de álgebra deve iniciar-se desde cedo com o que eles chamaram de "Early Algebra" que corresponde ao nosso Ensino Infantil e prosseguido até o "Intermediate Algebra" que equivale ao nosso Ensino Médio.

Segundo McCallum et al. (2007) a principal finalidade do curso de álgebra intermediária é preparar os estudantes pré-universitários para trabalhos mais profundos em matemática.

Coelho et al. (2003) apud Machado e Carvalho (2007), afirmam que, se por um lado a álgebra é o caminho para estudos futuros e para ideias matematicamente significativas, dada uma de suas dimensões – a de linguagem da matemática – por outro, ela é frequentemente um obstáculo na trajetória educacional de muitos.

Para que a álgebra não se torne um obstáculo aos alunos, os participantes dessa conferência buscaram identificar e implementar a melhor abordagem para preparar os estudantes na continuidade de seus estudos de matemática. Para tanto os autores propõem três programas hierárquicos de ação que visam:

- Identificar as ideias básicas da álgebra.

No qual busca prover um conjunto comum de princípios para guiar o desenvolvimento do currículo, permitindo diversidade na seleção de tópicos apropriados para diferentes públicos.

- Construir capacidade para focar a instrução da álgebra sobre estas ideias.

Este tópico é destinado ao corpo docente, segundo McCallum et al. (2007) este por sua vez deve ser capacitado para fomentar maneiras matemáticas de pensar nos estudantes.

- Avisar os políticos sobre as barreiras e caminhos para a implementação com êxito de práticas instrucionais fortes.

Desta forma, podemos perceber que é necessário um trabalho em conjunto que envolva pesquisadores, professores e governantes para que unidos possam ajudar os alunos a entenderem e aprenderem matemática de forma mais eficiente. Porém, infelizmente, tal ação dificilmente acontece atualmente, pois poucos são os professores que têm acesso ou procuram estar atento as pesquisas relativas a educação matemática, assim como o currículo formulado pelas autoridades da Educação

tampouco consideram tais pesquisas.

Segundo McCallum et al. (2007):

A capacidade de construção é desperdiçada se novas formas de ensino vão contra barreiras institucionais ou sistêmicas, daí a necessidade de estruturas institucionais e políticas que aumentam o fluxo de inovações e cujas estruturas e políticas canalizam-no na direção certa.

Podemos perceber, por meio das discussões realizadas nesta conferência, a importância que a álgebra tem no sucesso ou não sucesso dos estudantes na disciplina de matemática já que a primeira ação apontada é direcionada a identificação das ideias fundamentais desta, por este motivo a importância de começarmos esse estudo desde cedo, porém não por intermédio da álgebra propriamente dita e de forma maçante, mas sim usando como alternativa os padrões, para não só introduzirmos as ideias da álgebra de maneira indireta, trabalhando de uma maneira mais leve, mas também mudando a ideia de matemática que os alunos apresentam, já que:

> [...] ao longo dos anos a matemática tornou-se cada vez mais e mais complicada, as pessoas concentram-se cada vez mais nos números, fórmulas, equações, e métodos e perderam de vista o que aqueles números, fórmulas, e equações eram realmente e porque é que se desenvolveram aqueles métodos. Não conseguem entender que a matemática não é apenas manipulação de símbolos de acordo com regras arcaicas, mas sim a compreensão de padrões – padrões da natureza, padrões da vida, padrões da beleza. (DEVLIN, 2002, p. 206)

Podemos transformar essa visão da matemática, tão presente nas escolas atualmente, desenvolvendo o pensamento algébrico dos alunos com ajuda do trabalho com os padrões, pois segundo Vale et al (2005) os padrões:

- Atraem e motivam os alunos, porque apelam fortemente ao seu sentido estético e criatividade;
- Permitem a compreensão da ligação entre a matemática e o mundo em que se vive;
- Permitem a promoção e desenvolvimento das capacidades e competências dos alunos;
- Permitem o estabelecimento de conexões matemáticas;
- Ajudam a desenvolver a capacidade de classificar e ordenar informações.

Porém, para que os alunos possam desfrutar de todos esses benefícios que os padrões proporcionam, cabe aos professores estarem preparados para realizar tal trabalho em sala de aula, segundo Vale e Pimentel (2005),

o professor deve levar ao aluno a oportunidade de:

- Transferir padrões concretos, pictóricos, e simbólicos de uma representação para outra;
- Averiguar se uma lista de números mostra alguma regularidade;
- Descobrir um padrão numa sequência;
- Descrever o padrão oralmente e por escrito;
- Continuar uma sequência;
- Prever termos de uma sequência;
- Generalizar;
- Construir uma sequência.

Segundo as autoras, o trabalho realizado abordando os itens acima ajuda não só em uma melhor compreensão da matemática, mas também em uma maior motivação dos alunos na aula desta disciplina. Logo, a importância do preparo prévio dos professores para trabalhar com este tema.

No caminho para a álgebra, descrita como uma expressão de generalidade, a primeira fase pela qual o aluno passa é "ver" e isto significa compreender mentalmente um padrão ou uma relação. "Ver" reveste-se de extrema importância pois o professor deve estar atento a esta questão para poder orientar o aluno e proporcionar-lhes situações alternativas. (VALE E PIMENTEL, 2005, p.15)

Sendo assim, o papel do professor é imprescindível não apenas no preparo das atividades, mas também na aplicação e desenvolvimento das mesmas, orientando e direcionando os alunos, para que desta forma os objetivos possam ser alcançados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante os argumentos apresentados, podemos verificar a importância do desenvolvimento do pensamento algébrico dos alunos visando uma aprendizagem mais significativa e eficaz da matemática, disciplina esta tão temida pelos estudantes, talvez por não a compreenderem direito. Sendo o estudo dos padrões apontado como uma alternativa na busca por este pensamento algébrico, já que este permite aos alunos uma maior compreensão da matemática e não apenas a mera memorização de algoritmos sem significados e sem utilidade na prática cotidiana. Os padrões permitem aos professores mostrarem aos alunos uma matemática mais acessível, pois por intermédio destes os estudantes podem descobrir os padrões existentes e estabelecer conexões mediante atividades desafiadoras que despertam o interesse, criatividade e autonomia, pois possibilita uma maior participação dos estudantes na realização das mesmas.

Por este motivo, cabe aos professores o preparo de aulas que incluam atividades que envolvam o estudo dos padrões,

para que desta forma possam explorar todo o potencial dos alunos, mudando desta maneira a imagem que estes têm de que a matemática é difícil e de que eles não são capazes de aprende-la e entende-la.

Cabe salientar o papel fundamental dos governantes em oferecer cursos para a capacitação dos professores a fim de os ajudar e os orientar em relação ao preparo e elaboração de atividades a serem desenvolvidas em sala de aula. Cursos estes elaborados em conjunto com os pesquisadores da área da Educação ou embasados em pesquisas científicas, já que muitos resultados positivos encontrados nestas pesquisas sequer conseguem chegar as salas de aula por falta de uma ponte que ligue tais pesquisas acadêmicas com a prática escolar do Ensino Básico.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, C.A.S.; MACHADO, S.D.A. Contribuições da observação de padrões para o desenvolvimento da competência e da habilidade do aluno relacionadas à generalização algébrica. In: IV Congresso Internacional de Ensino de Matemática, 2007, Canoas - RS. Anais do IV Congresso Internacional de Ensino da Matemática, 2007.

MACHADO, S.D.A..O estudo dos Números Inteiros visando uma cabeça bem feita. In: XIV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2008, Porto Alegre – RS. Anais do XIV ENDIPE, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática , Ensino Fundamental: terceiro e quarto ciclos. Brasília ; MEC/SEF, 1998.

VALE, I.; PALHARES, P.; CABRITA, I.; BORRALHO, A.. Os padões no Ensino e Aprendizagem da Álgebra. Actas do XIV Encontro de Investigação em Educação Matemática da SPCE, 2005.

MCCAULLUM et al. Intermediate Álgebra. In: Katz, V.J. (edited) Gateway to a Technological Future. The Matematical Association of America, 2007.

DEVLIN, K. Matemática: A ciência dos padrões. Porto Editora, 2002.

VALE, I.; PIMENTEL, T. Padrões: Um tema transversal do currículo. Revista Educação e Matemática, nº 85, p. 14 – 20. Lisboa: APM, nov – dez 2005.

A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

NEUSA AUGUSTA DE MORAIS

Graduação em Pedagogia pela Faculdade UNIARARAS (2005); Especialista em Arte e Educação pela Faculdade Campos Elíseos (2016); Professor de Educação Infantil na EMEI Ana Rosa

A necessidade de buscar na arte novas possibilidades para a educação da criança na fase da educação infantil, em suas várias formas de expressão, faz-se presente em nosso cotidiano. Seu papel vai muito além do entretenimento, possibilita ao ser humano, seja como artista ou como espectador, interpretar o mundo e expressar-se de forma crítica e criativa. Sensibiliza o olhar e todos os nossos sentidos. Estimula o pensar, o sentir, o sonho, a imaginação e o senso estético. Possibilita um novo olhar para o mundo e novas possibilidades de pensamento e de lidar com a realidade. É um conhecimento que sensibiliza, educa e é importante na formação do ser humano. O seu papel na educação da criança de 0 a 5 anos é o foco deste trabalho, cuja metodologia consiste numa pesquisa bibliográfica qualitativa. Por meio da arte, propõe-se uma forma de construção do conhecimento criativo, sensível, crítico e mais amplo, respeitando as possibilidades expressivas da criança e o fluir da sua natural criatividade. Não se trata de um caminho único, mas um importante elemento enriquecedor no processo educativo da criança ampliando o seu aprendizado.

Palavras-chave: Educação; Arte; Educação Infantil; Expressão; Criatividade.

INTRODUÇÃO

A criança é naturalmente expressiva e criativa e, muitas vezes, na priorização de outras áreas do conhecimento essas capacidades e habilidades artísticas se retraem e se atrofiam com o tempo. Uma educação que valoriza o conhecimento artístico forma seres humanos pensadores mais criativos e sensíveis aos estímulos do mundo, capazes de criar novas soluções e caminhos para os desafios da vida, mais abertos a novas formas de conhecer, ser e fazer o mundo.

A pesquisa tem como objetivo encontrar informações e conhecimentos valiosos para o aprimoramento da prática pedagógica por meio da arte, explorando as inúmeras possibilidades que as linguagens artísticas proporcionam ao ser humano e na sua formação.

Torna-se necessário e importante a busca de novos conhecimentos que possibilite uma nova visão, novos métodos de ensino, a criação e aprimoramento de materiais pedagógicos para que as crianças se desenvolvam de forma ampla, não apenas em conhecimentos técnicos e teóricos, mas também em sensibilidade, cultura, senso estético, socialmente, emocionalmente, cultivando valores elevados que as tornem capazes de como cidadãos atuar de forma crítica e responsável na construção de uma sociedade melhor.

Diante de um mundo repleto de tantas informações e recursos tecnológicos que se renovam a cada dia, faz-se necessário que a escola possibilite um espaço para a criança olhar para si e para o mundo de forma curiosa, sensível e expressar-se livremente, numa educação que vá além da mera transmissão de conhecimentos.

A arte muitas vezes é vista como um lazer, um passatempo. É necessário um olhar mais amplo, que reconheça a arte como área do conhecimento fundamental para a formação humana, que propicia a liberdade de expressão, um olhar mais crítico, sensibiliza a percepção da realidade subjetiva e do mundo ao redor, construindo novos significados e saberes. Há a necessidade de que os professores aprimorem seu conhecimento sobre arte e que a escola promova um espaço e condições adequadas para o trabalho artístico de qualidade no espaço escolar.

A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Toda criança possui uma curiosidade natural inata. Está sempre explorando, tentando descobrir o mundo que a cerca. É natural para ela aprender, explorar e descobrir. Na escola é fundamental que a criança seja sempre estimulada no sentido de desenvolver ainda mais a sua curiosidade e criatividade e que encontre um ambiente e situações propiciais para suas buscas e expressões próprias.

A arte na formação da criança é muito importante, pois mediante sua linguagem o ser humano se movimenta, experimenta e cria com seus sentidos, reflete seus valores, interpreta o mundo, interage de forma criativa com a realidade e se expressa. É uma forma de conhecer o mundo, mas de se conhecer também. A arte, em suas diversas linguagens, como o desenho, a pintura, a música, a dança, o teatro, dentre outras, permite que o aluno expresse valores, ideias e sentimentos.

Segundo Gullar (2006), o artista cria a partir de suas experiências, da sua interpretação do mundo ao seu redor, revelando ideias, sensações, sentimentos e sonhos. A obra de arte reflete não só a sociedade, mas também o mundo interior do artista. Portanto a arte na educação valoriza o ser interior, promove o olhar mais profundo do ser e a possibilidade de expressá-lo de forma única. Permite que se vá além desse processo de massificação, da assimilação sem reflexão, de uma avalanche de informações no cotidiano.

A importância da arte para a educação da criança já foi levada em consideração pelos precursores da educação infantil, que elaboraram sistemas educacionais em que a arte tinha papel de destaque na formação da criança.

Todos os avanços na área da educação infantil aconteceram devido a esses pedagogos pioneiros que nos legaram conhecimentos, técnicas, experiências e a consciência da necessidade de uma educação formal, reflexiva que considere a realidade do aluno e sua autonomia, uma educação significativa que forme cidadãos criativos, atuantes, transformadores da sociedade sempre no sentido de criar uma realidade melhor para todos.

A ARTE E O REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

De acordo com os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998) é necessário que nas escolas as artes visuais sejam realmente valorizadas em suas valiosas contribuições para a educação, não sendo limitada aos trabalhos para festas comemorativas ou momentos de lazer para as crianças.

Na criação artística, a criança lida com diversos materiais, interage com o mundo relacionando-o com o que já aprendeu e assim elabora e constrói seu próprio sentido da realidade.

O processo de aprendizagem por meio da arte, conforme o RCNEI, na faixa etária de 0 a 3 anos deve proporcionar à criança a oportunidade de manipular diversos objetos e materiais, valorizando a expressão do aluno. E na faixa etária de 4 a 5 anos deve oportunizar o contato com obras de arte, o autoconhecimento pela sua própria produção, a sensibilização do senso estético, o respeito pela sua produção artística e a dos outros.

Pelas propostas dos precursores de educação infantil, dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil em arte, pode-se avaliar a importância da arte no ensino da educação infantil.

A CONTRIBUIÇÃO DA ARTE NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

O ato criativo é único, nenhuma obra pode ser exatamente igual à outra por mais que alguém tente imitá-la. A arte em seu processo de criação traz algo novo, inovador indo além da reprodução, da imitação e repetição de ideias, permite que se conheça algo novo. Com base no conhecimento já existente construímos novos saberes, mas não podemos encará-los como verdades absolutas assim como também não podemos considerar a transmissão de informações a única forma de ensino.

A arte na educação possibilita que a aprendizagem vá além da transmissão de informações. O próprio processo de criação permite uma aprendizagem questionadora, reflexiva e não mecanizada. Permite que o aluno pense, reflita, expresse seus pensamentos e sentimentos, aprenda observando e criando.

A criança exerce sua autonomia por meio da arte e do fluir de seu processo criativo, contribuindo para o desenvolvimento da sua personalidade e senso crítico. De acordo com Santoro (s/d) no seu artigo "Uma luta por um ensino menos mecanizado", autonomia significa estar livre para pensar, decidir, escolher, não se limita a memorizar e

repetir, mas pensar, refletir, questionar e criar.

Na escola pode-se trabalhar para transpor essas barreiras mentais e emocionais, estimulando a criança a superar suas dificuldades, valorizando suas habilidades sempre buscando elevar sua autoestima. A prática de atividades artísticas proporciona as condições favoráveis, mediante estímulos, para se pensar e criar de forma livre e inovadora, reconhecendo a criação de cada um como uma interpretação e expressão pessoal única.

Desta forma a educação vai muito além do domínio de conhecimentos técnicos: humaniza, promove o crescimento integral intelectual, emocional/afetivo, cultural do ser humano.

O professor deve visar o desenvolvimento integral do ser humano, isto é fundamental. A preocupação pela formação e aprimoramento metodológico e teórico deve ser constante.

Tanto o professor como os alunos assimilam e constroem cultura por meio de suas interações, criações e experiências. As atividades artísticas devem ser mediadas e trabalhadas em seus vários aspectos: intelectual, afetivo, intuitivo e social. Devem-se conhecer as obras de arte, o contexto da criação, a biografia dos artistas, as técnicas utilizadas, materiais nas diversas linguagens com artes visuais, dança, teatro, música, e todas as diversas formas de expressão artística.

Algumas atividades que possibilitam o conhecimento e vivência da arte são visitas a museus, a exposições artísticas e culturais, apresentações de dança, teatro, música, leitura de livros de arte.

O campo de possibilidade na arte é muito amplo, envolvendo não só a música e artes visuais, mas também a dança e o teatro. Todas essas linguagens devem estar presentes na educação infantil.

A criança precisa ouvir sobre a vida dos artistas, o que representaram e expressaram em suas obras, os materiais utilizados, as cores, texturas, linhas, formas. Comparar as obras de vários artistas e de épocas e culturas diversas. E com base nessa apreciação realizar releituras criando seus próprios trabalhos.

Deve-se levar em conta e respeitar a fase que a criança está e assim gradativamente esta vai evoluindo em seu desenvolvimento cognitivo, motor, emocional e social mediante a mediação e os estímulos propostos pelo professor do trabalho artístico.

Dentre as linguagens mais presentes nas atividades infantis está o desenho. A expressão gráfica da criança passa por diversas fases. Inicia-se por volta de um ano e meio nas seguintes fases:

Garatujas; aos poucos os rabiscos vão ganhando nomes e com o tempo vão se tornando formas e figuras reconhecíveis. Esta fase dura até mais ou menos três anos e meio.

Pré-esquemática; as representações são bem simples e com o tempo vão ganhando mais elementos,

mais detalhes, como roupas, cabelos, detalhes do corpo e do rosto. Nesta fase, o uso da cor é importante e é usada para diferenciar as figuras, representando as experiências vividas pelas crianças. O tamanho e a posição das figuras são mais comumente determinados por fatores emocionais, afetivos ligados ao significado que têm para a criança.

Esquemática; dos sete aos nove anos de idade, a criança explora o espaço com certa ordem colocando elementos na base e distribuindo os demais elementos criando relações espaciais realistas. O professor não deve oferecer modelos prontos e quando trabalhar um tema comum a todos, deve permitir a livre interpretação e expressão de cada criança.

A criança dessa forma vai compreendendo que a arte é expressão de conhecimentos, ideias, sentimentos e, compartilhando suas criações, aprende a respeitar as criações alheias enriquecendo também seu repertório cultural.

Ao relacionarmos a arte com a natureza, entramos num campo de possibilidades muito rico. O contato com a natureza na busca de elementos para a criação de uma obra possibilita à criança a oportunidade de aprecia-la, perceber a quantidade de riqueza de formas, linhas, texturas e cores existentes na natureza.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A importância e a função da arte na Educação Infantil contribuem para o aperfeiçoamento da prática pedagógica e visa auxiliar o professor a compreender o papel da arte para a formação humana e utilizá-la como uma importante ferramenta em seu trabalho.

A criança, que tem a arte presente em sua educação, tem um contato maior com seus sentimentos e desenvolve-se como um ser completo. São várias as contribuições da arte no desenvolvimento da criança, como auxiliar o desenvolvimento da motricidade, expressar-se sem a fala, reconhecer seus sentimentos, interagir socialmente, entre tantos outros. A arte articula as várias áreas do conhecimento, portanto possibilita que o aluno tenha uma formação integral.

REFERÊNCIAS

ALVES, Magda. Como escrever teses e monografias: um roteiro passo a passo. Rio de Janeiro: Elzerier, 2003.

AROEIRA, Maria L. Campos; SOARES, Maria I. B; MENDES, Rosa E. de A. Didática de pré-escola/ Vida Criança: Brincar e aprender. São Paulo: FTD, 1996.

BESSA, Marylda. Artes Plásticas entre as crianças. 3 ed. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1972.

BORBA, Ângela Meyer; GOULART, Cecília. As diversas Expressões e o desenvolvimento da criança na escola. In: BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. 2 ed. Brasília, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/ SEF. V. 3, 1998.

DIAS, Karina Sperle. Formação estética: em busca do olhar sensível. In: KRAMER, Sonia; GUIMARÃES, Daniela; NUNES, Maria F. T.; LEITE, Maria I. (Orgs.). Infância e Educação Infantil. Campinas: Papirus, 1999, p. 175-201.

DUARTE JR., João Francisco. Por que arte-educação? 2ª. Ed. Campinas: Papirus, 1985.

GULLAR, Ferreira. Sobre arte, sobre poesia (uma luz no chão). Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.

IAVERBERG, Rosa. Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2003.

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

KRAMER, Sonia. Direitos da criança e projeto político pedagógico de Educação Infantil e infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: Infância, Educação e Direitos Humanos. São Paulo: Cortez, 2003.

LUNA, W.; BISCA, J. Fazendo artes com a natureza. In: NICOLAU, M. L. M.; DIAS. M. C. M. (Orgs.). Oficinas de sonho e realidade: Na formação do Educador da infância. Campinas: Papirus, 2003.

MITJÁNS MARTINEZ, Albertina. Criatividade, personalidade e educação. 2ª. Ed. Campinas: Papirus, 2003.

MORENO, G. L.. Comunicação significa entre a criança e a arte. Revista do professor. Abril/ Junho, 2007, ano XXIII, N.90 ISSN 1518-1839.

MOSQUERA, Juan José Mouriño. Psicologia da arte. Porto Alegre: Sulina, 1976.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Educação Infantil: Fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2007.

REILY, Lúcia Helena. Atividades de artes plásticas na escola. São Paulo: Pioneira, 1993.

SAMPAIO, Rosa Maria Whitaker Ferreira. Freinet: Evolução Histórica e atualidades. 2ª. Ed. São Paulo: Scipione, 1994.

SANTORO, L. B. Arte-educação: uma luta por um ensino menos mecanizado. Criança, Brasília, p. 11-13.

TOZZETO, Henriqueta Kubiak. Educação Musical: a atuação do professor na educação infantil e séries iniciais. Curitiba: UTP, 2005. (Série Dissertações, 1).

UMA ABORDAGEM DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO AO ENSINO TÉCNICO NAS ESCOLAS TÉCNICAS DO ESTADO DE SÃO PAULO

LUÍS GUSTAVO MASCHIETTO

Graduação em Ciência da Computação pela Faculdade da Fundação de Ensino de Mococa (2005); Tecnólogo em Informática com Ênfase em Gestão de Negócios pela Faculdade de Tecnologia de São Paulo (2006); Especialista em Desenvolvimento de Software para Web pela Universidade Federal de São Carlos; Especialista em Educação Profissional e Tecnológica pela Faculdade Campos Elíseos (2017); Professor e Coordenador de Ensino Médio e Técnico em Informática na Escola Técnica de São Paulo.

O presente artigo, discursa sobre as leis que regem o ensino técnico integrado ao ensino médio e de que forma o governo do estado de São Paulo coloca em prática essas diretrizes nas escolas técnicas estaduais. Com o uso de pesquisa científica, o artigo, mostra como o governo trata o ensino médio integrado, bem como um histórico de sua implantação e de suas finalidades como ensino profissionalizante. É enfatizado as características que o docente deve apresentar para capacitar o aluno ao mercado de trabalho, bem como as mudanças físicas que as unidades de ensino devem oferecer para cumprir as necessidades básicas dos alunos que precisam permanecer em tempo integral na escola. É parte do estudo, apontar o papel da interdisciplinaridade como forma de integração de conteúdos básicos do ensino médio e componentes específicos do ensino técnico, e como ela favorece uma base essencial para capacitar o aluno em diversas áreas do curso escolhido, o que proporciona maior interesse nos componentes estudados. Em seu desfecho, o artigo, mostra uma análise com as metodologias pedagógicas que permitem capacitar o aluno de maneira satisfatória para o mercado de trabalho e como a prática, com o uso de casos reais enfrentados no dia a dia do mercado de trabalho, está intimamente ligada ao sucesso desse aluno.

Palavras-chave: Ensino; Integrado; Escolas; Educação; Estado.

INTRODUÇÃO

A abordagem do ensino integrado ao técnico, foco desse trabalho, é objeto de estudo de toda comunidade, principalmente com a nova reforma do ensino proposta pelo governo federal que visa tornar integral o ensino médio com a opção de escolha do aluno a um curso técnico. De acordo com a "agênciasenado" do senado federal, a nova lei da reforma do ensino médio, prevê, em relação ao curso técnico, a necessidade de o aluno cumprir ao longo de três anos 2,4 mil horas do ensino regular e mais 1,2 mil horas do técnico e essa formação deverá ocorrer dentro da carga horária do ensino regular, desde que o aluno continue cursando português e matemática. Ao final do ensino médio, o aluno obterá o diploma do ensino regular e um certificado do ensino técnico.

Nas escolas técnicas do estado de São Paulo essa forma de ensino já é realidade com os cursos Técnicos integrados ao Ensino médio os chamados ETIM. Dessa forma, é possível afirmar a importância da discussão desse tema a toda comunidade já que os cursos integrados serão uma realidade do ensino nacional.

O artigo tem por objetivo analisar as metodologias adotadas pelo governo do estado de São Paulo na oferta de cursos integrados ao ensino médio, quais características devem ser observadas pelas entidades responsáveis, qual a formação exigida pelos docentes e de que forma esse tipo de ensino satisfaz o aluno, capacitando o para o mercado de trabalho.

De acordo com o estudo de BARDAGI, LASSANCE E PARADISO (2003), sobre a satisfação de alunos ingressantes no mercado de trabalho, constatou que a percepção de identificação pessoal com o curso foi descrita como a principal fonte de satisfação; além disso, os alunos satisfeitos tendiam a apresentar uma avaliação mais otimista das possibilidades do mercado de trabalho, relativizar as eventuais dificuldades para obtenção de resultados e apresentar um maior bem-estar psicológico.

O presente trabalho iniciará com as principais leis que regem todo o ensino integrado, bem como, abordará discussões sobre quais cursos o governo do Estado de São Paulo oferece em suas escolas técnicas e quais características físicas e de mão de obra estão sendo adotadas. O trabalho, pretende ainda, discutir sobre o incentivo a capacitações dos professores, a interdisciplinaridade em sala de aula e as mudanças nas estruturas físicas das escolas como forma de atender a nova demanda de ensino.

As questões abordadas nesse trabalho é de fundamental interesse a toda comunidade, com o estudo é possível verificar questões necessárias para a oferta de um ensino de qualidade focado no desenvolvimento profissional do aluno.

DIRETRIZES QUE REGEM O ENSINO MÉDIO INTEGRADO AO TÉCNICO

A resolução que estabelece os critérios do ensino integrado é a CEB N.º 4, DE 8 DE DEZEMBRO DE 1999 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Afirma em seu parágrafo único:

"A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, objetiva garantir ao cidadão o direito ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social. "

No seu art. 3º, é mostrado os princípios norteadores da educação profissional de nível técnico:

"I - Independência e articulação com o ensino médio;

II - Respeito aos valores estéticos, políticos e éticos;

III - Desenvolvimento de competências para a laborabilidade;

IV - Flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização;

V - Identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso;

VI - Atualização permanente dos cursos e currículos;

VII - Autonomia da escola em seu projeto pedagógico

As competências requeridas pela educação profissional, considerada a natureza do trabalho, são as:

I - Competências básicas, constituídas no ensino fundamental e médio;

II - Competências profissionais gerais, comuns aos técnicos de cada área;

III - Competências profissionais específicas de cada qualificação ou habilitação. "

De acordo com a diretriz, para subsidiar as escolas na elaboração dos perfis profissionais de conclusão e na organização e planejamento dos cursos, o Ministério da Educação divulgará referenciais curriculares por área profissional. A prática constitui e organiza a educação profissional e inclui, quando necessário, o estágio supervisionado realizado em empresas e outras instituições.

Em relação a certificação, a diretriz, afirma que o Ministério da Educação, conjuntamente com os demais órgãos federais das áreas pertinentes, ouvido o Conselho Nacional de Educação, organizará um sistema nacional de certificação profissional baseado em competências.

A resolução nº 1, de 3 de fevereiro de 2005 que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004, afirma que:

"A nomenclatura dos cursos e programas de Educação Profissional passará a ser atualizada nos seguintes termos:

I. "Educação Profissional de nível básico" passa a denominar-se "formação inicial e continuada de trabalhadores";

II. "Educação Profissional de nível técnico" passa a denominar-se "Educação Profissional Técnica de nível médio";

III. "Educação Profissional de nível tecnológico" passa a denominar-se "Educação Profissional Tecnológica, de graduação e de pós-graduação". "

De acordo com o portal do MEC, onde é relatado o histórico do ensino técnico, o Decreto 5.154/2004 permite a integração do ensino técnico de nível médio ao ensino médio. Em 2005, com a publicação da Lei 11.195, ocorre o lançamento da primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, com a construção de 64 novas unidades de ensino.

De acordo com a resolução Nº 1, DE 3 DE FEVEREIRO DE 2005, os novos cursos de Educação Profissional Técnica de nível médio oferecidos na forma integrada com o Ensino Médio, na mesma instituição de ensino, ou na forma concomitante com o Ensino Médio, em instituições de ensino distintas, mas com projetos pedagógicos unificados, mediante convênio de intercomplementaridade, deverão ter seus planos de curso técnico de nível médio e projetos pedagógicos específicos contemplando essa situação, submetidos à devida aprovação dos órgãos próprios do respectivo sistema de ensino.

Em seu art. 6º, a resolução, afirma que os cursos de Educação Profissional Técnica de nível médio realizados nas formas concomitante ou subsequente ao Ensino Médio deverão considerar a carga horária total do Ensino Médio, nas modalidades regular ou de Educação de Jovens e Adultos e praticar a carga horária mínima exigida pela respectiva habilitação profissional, da ordem de 800, 1.000 ou 1.200 horas, segundo a correspondente área profissional. Já em seu artigo sétimo, a resolução afirma que os diplomas de técnico de nível médio correspondentes aos cursos realizados nos termos do Artigo 5º desta Resolução terão validade tanto para fins de habilitação profissional, quanto para fins de certificação do Ensino Médio, para continuidade de estudos na Educação Superior.

Com base nas normas nacionais, a legislação do sistema estadual de ensino em sua resolução SE 9, de 20-1-2012 estabelece as diretrizes para a organização curricular e atribuição de aulas da modalidade Ensino Médio integrado à Educação Profissional Técnica de Nível Médio, onde deixa claro a parceria, denominada de Programa Rede de Ensino Médio Técnico – REDE, entre governo federal e estadual, instituído pelo Decreto nº 57.121.

Nessa parceria, fica estabelecido a intercomplementaridade com o Centro Paula Souza e o Instituto Federal de Educação, Ciência e

Tecnologia de São Paulo, e sua finalidade é oferecer aos alunos da rede estadual a opção de frequentarem a modalidade Ensino Médio integrado à Educação Profissional Técnica de Nível Médio. O decreto, ainda estabelece que será desenvolvido, na conformidade de uma organização curricular constituída por componentes da base nacional comum e da formação técnica de nível médio, uma única e indivisível matriz curricular. A oferta da modalidade do ensino médio integrado à educação profissional técnica, desse nível de ensino, dar-se-á por meio de planejamento desenvolvido mediante projetos pedagógicos unificados entre as instituições parceiras, onde a opção de cursar o ensino médio integrado, facultada aos alunos matriculados na 1ª série do Ensino Médio das escolas da rede estadual; e, em caso positivo, a obrigatoriedade da efetivação, pelo aluno ou seu responsável, de matrículas distintas, uma, na escola de Ensino Médio da rede estadual de ensino, e outra, na correspondente escola técnica.

HISTÓRICO DA CRIAÇÃO DAS ESCOLAS TÉCNICAS NAS UNIDADES DO CENTRO PAULA SOUZA E CURSOS INTEGRADOS

De acordo com o manual distribuído aos professores ingressantes das escolas técnicas, em 16 de janeiro de 1968, foi publicada no Diário Oficial do Estado de São Paulo a Resolução nº 2001, que constitui um grupo de trabalho que avaliaria a viabilidade da implantação gradativa de uma rede de cursos superiores de tecnologia com duração de 2 e 3 anos. Em outubro de 1969, o governador Abreu Sodré assinou o Decreto-Lei que criou a entidade autárquica destinada a articular, realizar e desenvolver a educação tecnológica nos graus de ensino Médio e Superior. Inicialmente, a instituição recebeu a denominação Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo (CEET), que oferecia 2 cursos de nível superior nas áreas da Construção Civil e Mecânica. Com a extinção do Departamento de Ensino Técnico do Governo do Estado de São Paulo, em 1971, as escolas técnicas passam para a rede de Ensino Básico da Secretaria de Educação e, em 1972, é instituída a intercomplementariedade na Escola, que passa a se chamar Centro Interescolar de Ensino Técnico.

Hoje, de acordo com o site do Centro Paula Souza, a instituição mantém 220 Escolas Técnicas Estaduais (Etecs), distribuídas por 162 municípios paulistas. As Etecs atendem mais de 208 mil estudantes nos Ensinos Técnico, Técnico integrado ao Médio e Médio, distribuídos nos 139 cursos técnicos para os setores Industrial, Agropecuário e de Serviços. Este número inclui 5 cursos técnicos oferecidos na

modalidade semipresencial, 4 cursos técnicos na modalidade on-line, 28 cursos técnicos integrados ao Ensino Médio e 6 cursos técnicos integrados ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Para os cursos técnicos integrados ao ensino médio, o site oficial, descreve que eles são compostos de três séries anuais articuladas, com terminalidade correspondente às ocupações identificadas no mercado de trabalho. Ao completar as três séries, o aluno recebe o diploma de técnico que lhe dará o direito de exercer a habilitação profissional e de prosseguir os estudos no nível da educação superior.

De acordo com o regimento comum das ETECs em conformidade com seu artigo 35, estabelece que:

"A Educação Profissional Técnica de Nível Médio será desenvolvida em articulação com o Ensino Médio, podendo ser oferecida de forma:

I - integrada;

II - concomitante;

III - subsequente.

§ 1º - Na Educação Profissional Técnica de Nível Médio na forma integrada, o curso será desenvolvido de modo a assegurar, simultaneamente, o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas, observada a legislação vigente.

§ 2º - Os cursos e programas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio poderão ser organizados por módulos e estruturados em etapas com terminalidade, articulados entre si, compondo itinerários formativos construídos a partir de perfis profissionais de conclusão. "

CAPACITAÇÃO DOCENTE PARA ATUAÇÃO NO ENSINO INTEGRADO

De acordo com o portal oficial, o Centro Paula Souza, por meio da Coordenadoria do Ensino Técnico (CETEC), anualmente oferece um conjunto de cursos de capacitação ou atualização.

Da programação de 2007 constam 31 projetos de capacitação com duração entre 4 e 80 horas aula. Cada curso é oferecido em uma das três modalidades: presencial, semipresencial ou a distância, por videoconferência.

O objetivo do programa é oferecer ferramentas que auxiliem os professores no planejamento e no ensino para o desenvolvimento de competências. Já os diretores terão subsídios para ampliar as parcerias público-privadas, auxiliar a orientação pedagógica dos trabalhos de conclusão de curso, preparar os auxiliares de instrução no acompanhamento pedagógico dos alunos além de orientar as unidades de ensino para a inclusão de alunos com necessidades especiais.

Desde abril deste ano, professores e funcionários de

diversos setores do Centro Paula Souza que participam dos cursos de capacitação promovidos pela instituição dispõem de uma importante ferramenta para o aperfeiçoamento profissional.

É importante destacar também o critério utilizado para pontuação docente que visa incentivar os professores a continuar em constante aperfeiçoamento de suas habilidades. Nas escolas técnicas o método utilizado para atribuição de aula é de acordo com a classificação docente e respeita o seguinte critério:

A classificação docente determina a posição dos professores em relação aos demais na escola, escalonando-os em uma pontuação numérica decrescente para atribuição de aulas. Esse valor é aferido por uma comissão de pontuação, levando-se em conta os conhecimentos adquiridos, a produção acadêmica, técnica e artística, a experiência profissional no CPS e aspectos como assiduidade, pontualidade e eficiência no cumprimento de deveres. (Deliberação CEETEPS no 23/2015 e Portaria Cetec 923/2016)

Dessa forma o docente necessita estar em constante aperfeiçoamento para conseguir atribuição em aulas no ensino técnico e ensino técnico integrado.

MEIOS FÍSICOS NECESSÁRIOS PARA CRIAÇÃO DOS CURSOS TÉCNICOS

De acordo com o site oficial do Centro Paula Souza, atendendo ao Programa Brasil Profissionalizado, instituído em dezembro de 2007 pelo Decreto 6.302, o Centro Paula Souza propôs em 2009 quatro ações que juntas criavam um potencial de ampliação de 135 mil matrículas em Educação Profissional Técnica (EPT).

Duas das propostas foram construídas em parceria com a Secretaria de Estado da Educação. Em 2011 a proposta foi revista uma vez que, no decorrer de dois anos, novas demandas se fizeram presentes e mudanças significativas ocorreram no contexto da EPT no estado de São Paulo. O projeto foi editado no SIMEC (Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação) com os seguintes objetivos:

• adequar a infraestrutura física dos prédios para atender alunos dos cursos de EMI que permanecerão na escola em dois períodos (manhã e tarde) o que prevê a instalação de biblioteca, salas de estudo, refeitório, quadra poliesportiva etc.

• ampliar e atualizar os laboratórios tecnológicos, uma vez que será o espaço ocupado pelos alunos dos cursos à distância e pelos alunos da SEE nos cursos concomitantes com o Ensino Médio.

• disponibilizar às Etecs equipamentos que atendam a

necessidades de alunos com deficiência visual, que serão localizados nos 11 Núcleos Regionais de Supervisão Escolar, para atendimento a demandas pontuais.

• equipar todas as Etecs com mobiliário e equipamento para alunos com deficiência motora.

• instalar laboratórios de formação básica: física, química, biologia, matemática e línguas

• oferecer recursos pedagógicos alinhados às novas metodologias de ensino com a instalação de salas multimeios.

• ampliar o número de laboratórios de informática aplicada para atender ao aumento do número de alunos matriculados, considerando que esse laboratório é necessário para todas as habilitações.

• ampliar o acervo das bibliotecas.

• promover a atualização técnica e pedagógica dos professores e capacitar os gestores escolares (Diretores, Assistentes Técnico Administrativos e Coordenadores)

• desenvolver os cursos técnicos à distância, o que prevê assessoria técnica e metodológica, produção de material didático e implantação de salas de apoio à EaD que são ambientes com infraestrutura necessária para produção e edição de audiovisuais.

INTERDISCIPLINARIDADE EM CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS

De acordo com JOVER, a interdisciplinaridade ocorre quando existe um diálogo entre as disciplinas (FORTES, 2009), isto é, quando duas ou mais disciplinas trabalham juntas no espírito de troca e visam contribuir para o aprendizado dos estudantes.

O caráter interdisciplinar não objetiva fazer uma disciplina destacar-se em relação a outras. A reorganização curricular, considerando a interdisciplinaridade, proporciona uma influência mútua entre as áreas curriculares e facilita o desenvolvimento dos conteúdos (BRASIL apud FORTES, 2009).

De acordo com o Instituto Federal de Goiás:

> Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio são cursos que ofertam tanto as matérias específicas do curso técnico escolhido como também as matérias básicas do Ensino Médio padrão, como português e matemática. São cursos voltados para o mercado de trabalho, onde o aluno poderá adquirir conhecimentos avançados na área profissional correspondente ao curso que escolher. (BRASIL, 2010).

No entendimento de JOVER (2013), a interdisciplinaridade envolve um diálogo entre as disciplinas e os personagens que participam do ensino, ou seja, os professores. Com a interação entre os professores é possível constatar conteúdos que fornecem suporte a outros

conteúdos de diversas matérias correlatas. Essa interação de disciplinas desperta a motivação dos alunos, partindo do pressuposto de que uma matéria possa estar vinculada a uma formação profissional. Nesse sentido, é necessário que o professor esteja ciente do fato de que sua disciplina faz parte das situações-problema presentes do mundo atual.

De acordo com SILVA (2013), a função social hegemônica da educação no sistema capitalista é preparar estudantes para se comportarem como futuros submissos aos patrões, assim como para enxergar na sociedade capitalista a última etapa histórica possível e os seus princípios como qualidades imutáveis da natureza humana (WELLEN H.; WELLEN H. 2010).

SILVA (2013), afirma que os avanços da tecnologia e a globalização a ciência e o mundo do trabalho sofrem um redesenho e exige da escola um novo perfil de sujeito do saber (SILVA; PINTO, 2009). Diante das novas exigências surge a necessidade de repensar a metodologia usada tradicionalmente na escola. Nessa perspectiva, a prática da interdisciplinaridade surge em oposição à especialização do conhecimento. Como afirma MORIN (2011) "a técnica disciplinar parcela, desune e compartimenta os saberes, tornando cada vez mais difícil a sua contextualização".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A forma de educação integrado ao ensino médio está em evidencia nas principais mídias sociais, principalmente por promover uma capacitação de curta duração e que tem um foco profissionalizante, fato esse, que gera interesse, principalmente devido a problemas econômicos persistentes atualmente no Brasil.

Com o estudo foi possível perceber que tanto em âmbito federal como em âmbito estadual, com foco nas escolas técnicas integradas ao ensino médio do Centro Paula Souza, existe incentivos para esse tipo de ensino, com estruturas pedagógicas solidas e com mecanismos para que os profissionais possam se capacitar para oferecer ensino de qualidade aos alunos.

As leis existentes que abrangem esse tipo de ensino, focam nas adequações em infraestrutura que são necessárias para a oferta de cursos integrados, assim como meios de permanência dos alunos na escola durante longas horas com o uso de local adequado para alimentação, estágios em determinados cursos oferecidos, entre outros fatores, deixa clara a preocupação com a qualidade do ensino profissionalizante integrado.

Outro fator importante constatado no trabalho, foi a importância da interdisciplinaridade para os cursos integrados, ou seja, matérias estudas do ensino médio acabam servindo de base para matérias utilizadas nas aulas técnicas. Dessa forma, o aluno consegue assimilar melhor problemas presentes no

seu mundo atual, capacitando o ao mercado de trabalho.

Oferecer ensino de qualidade de forma integrada com foco profissionalizante faz grande diferença em tempos difíceis onde o brasil precisa de mão de obra cada vez mais especializa.

REFERÊNCIAS

BARDAGI, M. P., Lassance, M. C. P., & Paradiso, A C. (2003). Trajetória acadêmica e satisfação com a escolha profissional de universitários em meio de curso. Revista Brasileira de Orientação Profissional, 4(1), 153-166.

BRASIL / MEC / SETEC. Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio – Documento Base. Brasília/ DF, 2007.

BRASIL. Constituição (1998). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1998.

BRASIL. Instituto Federal de Goiás. Campus de Formosa. Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio. 17 fev. 2010. Disponível em: http://w2.ifg.edu.br/uruacu/index.php/Cursos-T%C3%A9cnicos-Integrados-ao-Ensino-M%C3%A9dio. Acesso em: 19/03/2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CEB n. 4, de 8 de dezembro de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico [legislação na Internet]. Brasília; 1999. Disponível em: http:// www.portalmec.gov.br. Acesso em: 20/03/2017

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução n. 1, de 3 de março de 2005. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais Definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto n. 5.154/2004. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 11 mar. 2005.

CEETEPS – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Cursos Técnicos. Disponível em: http://www.cps.sp.gov.br/cursos/etec/. Acesso em: 20/03/2017

CEETEPS – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Manual do Professor Ingressante 2013.
Disponível em: http://www.cps.sp.gov.br/cursos/etec/. Acesso em: 20/03/2017

CETEC - Unidade do Ensino Médio e Técnico. Programa Brasil Profissionalizado.
Disponível em: http://www.cpscetec.com.br/cpscetec/pos.php. Acesso em: 22/03/2017.

Deliberação CEETEPS no 23/2015 e Portaria Cetec 923/2016
Disponível em: http://www.etecaguai.com.br/manual_cps_de_06_06_13.pdf. Acesso em: 20/03/2017.

FORTES, C. C. Interdisciplinaridade: origem conceito e valor. Revista Acadêmica Senac on-line, Belo Horizonte, v. 6, set. /nov. 2009. Disponível em: Acesso em: 24/03/2017.

JOVER, R. R. Introdução aos sistemas lineares. Porto Alegre: Ed. do Autor, 2010.

MORIN, Edgard. Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro. 2a Ed, rev. São Paulo: Cortez; Brasília DF: UNESCO, 2011.

SILVA, Luíza Helena; PINTO, Francisco. Interdisciplinaridade: As Práticas Possíveis in: Revista Querubim – Revista Eletrônica de Trabalhos Científicos – Letras, Ciências Humanas e Ciências Sociais, 2009.

SILVA, S. M. O. Meu curso e a história: a interdisciplinaridade no curso técnico integrado do instituto federal de educação, ciência e tecnologia do rio grande do norte. Revista Holus (2013). Disponível em: http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/850/654. Acessado em 26/03/2017.

WELLEN, Henrique; WELLEN, Hérica. Gestão Organizacional Escolar: Uma Análise Crítica. Curitiba: Ibpex, 2010. (Série Processos Educacionais).

A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: CAMINHANDO ENTRE O PERCURSO HISTÓRICO E AS CONQUISTAS LEGISLATIVAS

THAÍS BRANDÃO

Graduada em pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP (2015); Especialista em Arte e Educação pela Faculdade Campos Eliseos (2017); Professora de Educação Infantil. O presente artigo será apresentado como requisito parcial para aprovação do Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Educação Infantil.

O objetivo deste artigo é apresentar, em primeiro plano, o trajeto histórico da educação infantil no Brasil, para isso, é necessário retratar brevemente algumas situações de cunho internacional e posteriormente, detalharmos o processo de efetivação da educação infantil em contexto brasileiro; considerando todo o processo militante das mães na busca por creche para seus filhos nas décadas de 60 e 70, e seguidamente apontar as legislações que efetivam a educação infantil como direito da criança. Alguns autores são referência quando falamos de educação infantil no Brasil, entre eles estão Moysés Kuhlmann Junior, Fúlvia Rosemberg, Maria Malta Campos e outros que servem de aporte teórico para a escrita desse material. Além disso, faremos menção das legislações de maior peso referentes à educação infantil no Brasil como a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do adolescente de 1990, e a Leis de Diretrizes e Bases de 1996; além de novas emendas constitucionais e outros. Em suma, esse trabalho fará uma retrospectiva da historia da educação infantil nos últimos anos, considerando os prós e contras das legislações vigentes beneficiadoras da faixa etária contemplada com a educação infantil.

Palavras-chave: Educação infantil; Crianças pequenas; Educação infantil no Brasil; Retrospectiva infantil.

INTRODUÇÃO

A temática que será analisada neste trabalho – a educação infantil no Brasil – foi dividida em três tópicos para melhor compreensão da mesma, sendo eles: 1) Perspectiva histórica: aparatos internacionais para delinear a historia nacional; 2) A educação infantil no Brasil: o século XX e 3) pós-constituição federal de 1988: legislações que efetivam a educação infantil como direito das crianças.

O primeiro tópico fala brevemente de um contexto internacional de educação pós 2ª Guerra Mundial, e após essa contextualização abordamos o caminho traçado pelas crianças pequenas até se chegar ao direito a educação. Para isso, vemos a efetivação da roda dos expostos e as primeiras referências a creche no país.

O segundo tópico apresenta a educação infantil no Brasil no século XX, ou seja, aponta a relação com a inserção da mulher no mercado de trabalho e a necessidade de ter um local apropriado para deixar seus filhos. Além de apontar brevemente o conceito de educação e suas variações ao logo das constituições federais que regeram o país desde 1824, ano da publicação da primeira constituição federal. Entre elas citamos a primeira, de 1824, as de 1934, 1937, 1946 e a de 1967.

O terceiro tópico, fala especificamente da Constituição Federal de 1988, desmembrando os artigos que tratam da educação e a abertura do caminho para elaboração do Estatuto da Criança e do adolescente, e por fim, a Lei de Diretrizes e Bases que trata especificamente da educação infantil.

De forma geral, o trabalho perpassa mediante de contextualização histórica e politica, o caminho traçado em terras brasileiras, da criança de 0 a 5 anos no que diz respeito ao seu direito a educação infantil enquanto cidadão em desenvolvimento.

PERSPECTIVA HISTÓRICA: APARATOS INTERNACIONAIS PARA DELINEAR A HISTORIA NACIONAL

Antes de abordar a história da educação infantil brasileira, se faz necessário rever algumas considerações a respeito da educação a nível global; para isso, partiremos da elaboração dos Direitos Humanos, pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1948 – pós 2ª Guerra Mundial e seus desdobramentos lastimáveis – que tinham por objetivo o estabelecimento de diretrizes mínimas para o condicionamento da vida em comunidade. Tais regras foram elaboradas para promover igualdade e respeito entre os seres humanos, independentemente de suas condições físicas, financeiras, religiosas, entre outras.

Observando esses direitos, temos os considerados de primeira geração (civis e políticos); e os de segunda geração (econômicos, sociais e culturais, entre eles o direito à saúde, à educação, ao trabalho, etc). Com a elaboração internacional dos direitos humanos, avançamos historicamente no que diz respeito ao convívio em sociedade, e "tal documento de amplitude global que vislumbra esses direitos está presentes ao redor do mundo, sendo colocado acima de disputas políticas, discriminações, imperialismos" (DHESCA (2011) apud BRANDÃO, p. 8, 2015).

Além da elaboração dos direitos humanos, outros documentos reconhecem o direito humano à educação, citemos primeiramente o artigo 26 da Declaração Universal d os Direitos Humanos de 1948:

1. Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos, nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.

Como mencionado, outros documentos foram elaborados para efetivação das contribuições já determinadas, como o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966), que no art. 13, descreve a educação primária como obrigatória e acessível de forma gratuita a todos; além da Convenção sobre os Direitos da Criança (1989) explanar no art. 29, que a criança deverá se desenvolver plenamente, tanto na forma física quanto motora e psicológica, respeitando ou outros e a si própria, e deverá ser preparada para uma vida responsável numa sociedade livre.

Após esse breve contexto, podemos adentrar em panorama nacional, considerando a ressalva de que durante os períodos colonial, imperial e republicano, no que tange a respeito dos direitos humanos, e em especial a educação, vemos a criança pequena sendo abandonada e subsequentemente sendo assessorada por politicas de assistencialismo, como a Roda dos expostos, que foi um marco na historia da infância brasileira entre 1726 a 1950, aproximadamente, como dirá Maria Marcilio (2001).

A "Roda dos Expostos" era um aparelho que recebia crianças abandonadas, e contava com uma forma cilíndrica que

"dividida ao meio por uma divisória, era fixada no muro ou na janela da instituição. No tabuleiro inferior e em sua abertura externa, o expositor depositava a criancinha que enjeitava. A seguir, ele girava a roda e a criança já estava do outro lado do muro. Puxava-se uma cordinha com uma sineta, para avisar a vigilante ou rodeira que um bebê acabava de ser abandonado e o expositor furtivamente retirava-se do local, sem ser identificado" (MARCILIO, 2001. P.57).

Durante o período colonial, três rodas dos expostos foram implantadas no país, em Salvador, no Rio de Janeiro e em Recife, nos

anos de 1726 a 1789. Nesse período, a taxa de mortalidade das crianças expostas era a maior do país, São Paulo estava entre os maiores índices de abandono no Brasil, e teve sua roda instalada em 1825. Apesar da independência, as rodas continuaram existindo mantidas pelas câmaras municipais, até que com a lei de 1928 dos municípios, os próprios se ausentaram de tal responsabilidade, visando incentivar as organizações particulares a assumirem tal tarefa.

"Com tudo, a partir dos anos 1860, surgiram no país várias instituições de proteção à infância desamparada, fazendo com que nesse momento se iniciasse uma nova fase assistencialista filantrópica, particular e pública, que perdurou até 1960" (BRANDÃO, 2015, p.3).

Além disso, quando falamos dos primeiros registros a respeito da educação infantil no Brasil, apareceram no período de transição do Império para República. Contudo, segundo BRANDÃO (2015), "as crianças que estavam inseridas no seio de suas respectivas famílias, enfrentavam o período em que a mulher passará do contexto exclusivamente doméstico para o campo do trabalho. E com isso, ocorre a necessidade de locais para deixar as crianças amparadas" (p.3).

Como mencionado, os primeiros registros sobre instituições de educação infantil, no caso uma creche, apareceram por meio de um médico, Dr. Kossuth Vinelli, a partir dos anos 1880, em tais creches seriam atendidas crianças pobres de até dois anos que ainda não tinham idade para estarem na escola primária. Já no caso das crianças de classe média e alta, segundo Brandão (2015, p.4), "não se cogitava a ideia de as mães saírem para trabalhar e abandonarem o lar e seus filhos. Portanto, instituições como as creches permitiriam" que:

"As mães pobres, que necessitassem trabalhar, poderiam superar o obstáculo de não ter a quem confiar seus filhos" (KUHLMANN, p.471).

No entanto, segundo BRANDÃO (2015), no caso dos jardins de infância – que estiveram presentes na transição da escravatura para sua abolição – nos anos 1880 em diante, cabia o papel de 'moralizar' a cultura infantil e ainda educar para o controle da vida social. Ainda segundo a autora "o objetivo principal seria atender uma "clientela de elite", do sexo masculino e com idade entre 3 e 6 anos, apresentando atividades relacionadas a pintura, ao desenho, ao calculo, a escrita, historia, geografia, leitura, religião e etc" (BASTOS, 2001 apud BRANDÃO, 2015, P.5).

"O jardim de infância, criado por Froebel, seria a instituição educativa por excelência, enquanto a creche e as escolas maternais – ou qualquer outro nome dado a instituição com características semelhantes às Salles d'asile francesa – seriam assistências e não educariam para a emancipação, mas à subordinação" (KUHLMANN, 1999. P.73).

Assim, reitero nesse momento, a importância que os espaços destinados as crianças pequenas tinham, para que as mães pudessem realmente ocupar o mercado de trabalho, ressaltando o que Badinter (1985) apresenta em sua obra intitulada "Um Amor Conquistado: O Mito do Amor Materno", que considerando a França em meados do século XIX, dirá que "as crianças das classes populares que viviam nas regiões urbanas ou fora delas, eram entregues às amas por extrema necessidade de suas mães que estavam submersas nos efeitos da industrialização ou no campo ajudando em lavouras" (BRANDÃO, 2015, p. 5).

"A entrega das crianças da cidade às amas continua sendo uma prática muito comum entre as classes populares (...) As "pobres mulheres" obrigadas a trabalhar não podem agir de outro modo" (BADINTER, 1985, p. 225).

Kuhlmann entende, considerando o Brasil no período em questão e com o ideal de um país libertário, que a creche é como uma porta para a educação infantil representando o progresso, já que

"A creche, para crianças de 0 a 3 anos, foi vista como muito mais do que um aperfeiçoamento das casas dos expostos, que recebiam as crianças abandonadas; pelo contrario, foi apresentada em substituição ou oposição a estas, para que as mães não abandonassem suas crianças" (1999, p.82).

As instituições como creches e jardins-de-infância "construíram o conjunto de instituições modeladoras de uma sociedade civilizada, na passagem do século XIX para o XX" (BRANDÃO, 2015, p.5). As creches destinadas às crianças menores foram criadas posteriormente aos espaços destinados as crianças maiores, observa-se que no período republicano, eram aproximadamente 15 creches em 1921, e em três anos, esse número triplicou, chegando a 47 em 1924, distribuídas por vários municípios do país.

Kuhlmann (2007) dirá, em Educando a Infância Brasileira, que o conceito de educação infantil "tem um sentido bastante amplo, que vai desde a educação recebida na família, na comunidade e sociedade em que se vive, até o sentido mais especifico, configurado através do direito expresso na constituição de 1988, com as instituições educacionais fundamentadas no direito para crianças pequenas" (BRANDÃO, 2015, P. 6).

Com base em Kuhlmann (2007),vemos que na última parte dos anos 1900, "a educação infantil brasileira vive intensas transformações e mudanças que debatem em torno do cuidado e preservação da infância. E durante o regime militar, se inicia esta nova fase, que será marcada, como já foi mencionado, pelas definições da Constituição de 1988 e na LDB de 1996" (BRANDÃO, 2015, p.6)

A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: O SECULO XX

Além das considerações feitas no primeiro tópico desse artigo, falaremos a respeito das transformações que se estabeleceram a partir de 1980, segundo Fúlvia Rosemberg (1992), mudanças essas referentes às novas discussões a respeito da educação da criança pequena no Brasil. Em tais discussões, pôde se observar dois empasses no que diz respeito as creches: de um lado, o "questionamento em torno da pertinência funcional, dividida entre educação e assistência; de outro, a competência baseada na educação pública contra a privada. (p.22)" (BRANDÃO, 2015, p.6).

Diante disso, observa-se que a história das creches está intimamente ligada com a inserção da mulher na sociedade, especialmente no mercado de trabalho e a repercussão criada no âmbito familiar, no quesito educação dos filhos. Segundo Oliveira (2009, p.17), essa inserção da mulher em novo campo de atuação gerou modificações que se inseriram no conjunto da organização social, com suas características econômicas, políticas e culturais.

Com isso, Momma-Bardela e Passone (2015) "propõem que durante a década de 1970, pôde-se observar a presença e a expansão de "creches" e "berçários" mantidos por instituições particulares, tais unidades atendiam a crianças economicamente favorecidas e buscavam estimular o desenvolvimento cognitivo e afetivo das crianças como proposta pedagógica. Em contrapartida, as creches ou centros infantis ligados às fábricas, eram destinados aos filhos de mulheres pobres e trabalhadoras" (BRANDÃO, 2015, p.6).

Chega-se, portanto, a conclusão de que nas décadas de 1970 e 1980, a luta das mulheres por creches foi se multiplicando. As mulheres disseram que deviam se preparar para a vida da mesma forma que os homens e que para isso, era necessário à criação de creches de qualidade para seus filhos. "Nesse período ocorre à participação de grupos feministas no Movimento de Luta por Creches, e o Estado respondeu ao movimento construindo novas creches, no entanto, eram destinadas a população de mais baixa renda como forma de combater a miséria. Assim, a luta das mulheres nesse período não foi suficiente para romper com o panorama estabelecido no qual a creche era destinada apenas a algumas mães" (ROSEMBERG, 1984 apud BRANDÃO, 2015, p.7).

Entendemos com isso, que o "direito da criança à educação infantil está diretamente ligado ao direito da mulher, de garantir o respeito, sua cidadania plena e a valorização de sua condição de subjetividade

imposta historicamente" (BRANDÃO, 2015, p.7). Essa ligação entre o direito da criança e da mulher, que sai em busca da ampliação de sua participação social e condições de "igualdade", aparecerá na busca e consequente demanda por creches para as crianças dessas mães trabalhadoras, dando aporte para que essas voltassem ao trabalho após os 120 ou 180 dias de licença a maternidade (MOMMA-BARDELA; PASSONE, 2015).

No Brasil, entendemos que o direito e "o acesso à educação se tornaram um requisito para que os indivíduos tenham contato com o conjunto de bens e serviços disponíveis a sociedade. O direito à educação básica obrigatória pode ser declarado, segundo o artigo I da Lei nº 12.796/13, pela faixa etária (dos 4 aos 17 anos) e organizada pelo nível de ensino oferecido (pré-escola, ensino fundamental, e ensino médio). O Art. II reforça ainda, que a educação infantil deverá ser gratuita às crianças de até cinco anos de idade" (BRANDÃO, 2015, p.10). Ainda segundo a autora, a ideia de obrigatoriedade da educação nos apresenta um duplo perfil, de um lado existe o dever do Estado em garantir a efetivação do direito, e de outro, existem os pais ou responsáveis que devem provê-la, visto que não existe a opção de não enviarem os filhos às escolas. (OLIVEIRA, 2001).

Esse conceito de obrigatoriedade atravessa a historia da educação desde o período imperial, período em que muitas províncias decretavam a instrução primária obrigatória, um exemplo disso foi a Reforma Leôncio de Carvalho, de 1878, que instituiu "o ensino primário obrigatório nas escolas do Município da Corte, bem como várias constituições estaduais promulgadas logo em seguida à proclamação da República". (OLIVEIRA, 2001. p. 16)

"Ainda no Império, em muitas províncias, decretou-se a obrigatoriedade da instrução primária, detalhando-se as multas para os pais de famílias ou tutores que não cumprissem as determinações legais". (BITTENCOURT, 1993. p. 34)

Para abordarmos o direito a educação e o seu respectivo acesso, falemos brevemente de algumas constituições federais anteriores a de 1988, iniciando na primeira Constituição do Brasil, de 1824:

No Art. 179, especifica-se que a "instrução primaria é gratuita a todos os cidadãos". "Considerando o aspecto legislativo, o Brasil estaria entre os primeiros países a declarar a gratuidade do ensino, no entanto, grande parte da população era constituída por escravos e esses não tiveram acesso à educação, visto que esse direito era dado apenas aos cidadãos. Além disso, o Poder Público não investiu em educação como uma politica pública, permitindo que essa situação de exclusão da maioria à escola, se mantivesse por todo o período imperial" (OLIVEIRA, 2001 apud BRANDÃO, 2015, p.10).

Entretanto, será na Constituição de 1934, que haverá pela primeira vez um

capitulo destinado totalmente à educação. Os Art. 149 e 150 dirão que a Educação é um direito de todos, deverá ser ministrada pelos poderes públicos e pela família, além do ensino primário ser gratuito, integral e de frequência obrigatória, extensivo aos adultos. "Mesmo que essa Constituição tenha vigorado pouco mais de três anos, ela foi extremamente fundamental por apontar opções politicas que estão presentes nos debates educacionais até hoje" (OLIVEIRA, 2001 apud BRANDÃO, 2015, p.11).

Já a Constituição de 1937, redigida pelo primeiro ministro da educação, Francisco Campos, objetivava no Art.130 declarar a gratuidade, e ao mesmo tempo abria espaço para sua negação quando dizia que:

"O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matricula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar" (OLIVEIRA, 2001, p. 21).

Brandão (2015, p.11) dirá que "a Constituição de setembro de 1946, nota-se que anteparada pelo pós- guerra retomou temas educacionais de 1934, como no Art. 166 em que: "A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana". Outros artigos ainda adotaram alguns princípios como a obrigatoriedade do ensino primário, sendo este ofertado em língua nacional, gratuito para todos; além do ensino ulterior ao primário para quem provar falta de recursos".

Por fim, uma última constituição a ser apontada nesse tópico é a de 1967, que trará nos incisos II e III do Art. 168, segundo Brandão (2015, p.12), "o ensino obrigatório dos 7 aos 14 anos e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais; bem como o ensino ulterior ao primário que passará a ser gratuito para todos que demonstrando efetivo aproveitamento, não possuírem recursos. Uma novidade inclusa nesse documento, foi que a partir desse momento o Poder Público substituiria a gratuidade por bolsas de estudo com o devido reembolso pago posteriormente para casos de grau superior. Assim, a ideia de bolsas daria origem ao processo de credito educativo no ensino superior" (OLIVEIRA, 2001).

"Antes de abordarmos a Constituição de 1988 e as demais leis posteriores, Romualdo Portela de Oliveira (2001) considera ate o momento as seguintes mudanças no que diz respeito à educação nas constituições brasileiras" (BRANDÃO, 2015, p.12):

- A introdução da obrigatoriedade escolar para o ensino primário a partir de 1934, até então com cinco anos de duração, e após 1967 passará a durar oito anos. Com a Lei nº 5.692 de 1971, houve

a fusão do ensino primário e ginasial com a transformação da então educação elementar em ensino de primeiro grau; com isso o ensino obrigatório passa a ser dos 7 aos 14 anos.

• Observa-se a influencia de concepções católicas sobre as instituições de ensino; a prioridade da família sobre o Estado em "família" sobre os "Poderes Públicos" em 1934 e também "ensino ministrado no lar e na escola" em 1946 e 1967. (OLIVEIRA, 2001 - pg. 23)

• Não se menciona a educação infantil como participante no direito a educação nas Constituições citadas até o momento.

• Não se observa meios para garantir os direitos mesmo havendo a possibilidade de mandados de segurança como recurso.

PÓS CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988: LEGISLAÇÕES QUE EFETIVAM A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO DIREITO DAS CRIANÇAS

Quando chegamos a Constituição de 1988, observa-se a inserção da educação infantil como um direito da criança, além disso, observamos que pela primeira vez a educação é colocada como prioridade dentro dos direitos sociais, predispostos nas constituições federais. Com base em Aristeo Leite Filho, BRANDÃO (2015) disse que na década de 1980, a discussão em torno dos temas infância e criança como sujeito de direitos, foi bastante intenso. Com isso, foram efetivadas conquistas nunca antes conseguidas, passando a atestar legalmente sobre a educação infantil. "Para ele, a Constituição de 1988 foi um marco decisivo na afirmação dos direitos da Criança no Brasil, visto que posteriormente foram elaboradas as leis orgânicas e estaduais" (BRANDÃO, 2015, p.13).

"Na verdade, foi a primeira vez que no Brasil a criança passou, pelo menos no texto da lei a ser gente. A Constituição Federal, consequentemente as Constituições Estaduais e as Leis Orgânicas dos municípios asseguram direitos para as crianças. Essas passam a ser consideradas cidadãs." (LEITE FILHO, 2005. Pg.1)

A princípio o Artigo 6º da Costituição Federal de 1988 diz que: "São direitos sociais a educação, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição".

Quando nos direcionamos especificamente ao capitulo destinado a educação, temos no Art. 205, uma reafirmação do dever do Estado para com a educação, dever esse que já havia sido citado em 1969, pois: "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".

Já no artigo de número 206, vemos que "O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

IV – a gratuidade do ensino publico nos estabelecimentos oficiais".

Com isso, vemos que ocorre um avanço no que diz respeito a igualdade para todos, já que assim não se exclui mais a população no percurso até a escola; porém, ocorre a partir de então, a própria escola estigmatizando a população e reforçando o abandono da mesma. Apesar de tais considerações, no inciso IV desse artigo, observa-se a gratuidade para todos os níveis de ensino, abrangendo o nível médio e o ensino superior. Além disso, a educação infantil será inclusa no sistema de ensino (BRANDÃO, 2015).

O Art. 208 também é de grandiosa importância visto que de forma geral traz o seguinte:

"O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II – progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio; III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade".(BRASIL, 1988).

"Observa-se que no primeiro inciso, o Estado passa a atender a todos inclusive os que não foram atendidos em idade própria. Com isso, existe a intenção de efetivar o direito a educação, já que o acesso a educação não tem mais idade ideal, promovendo a inclusão dos que não se encontram mais na anteriormente considerada idade para o ensino fundamental. No segundo inciso, é trazida novamente a discussão da dualidade do ensino, propedêutico e ao mesmo tempo profissional; seguindo uma tendência internacional em decorrência do aumento" (BRANDÃO,2015, p. 15).

"dos requisitos formais de escolarização para o exercício profissional em um processo produtivo crescentemente automatizado." (OLIVEIRA, 2001, p. 27).

É importante ressaltar que o inciso IV, além de estender o direito a educação para crianças que frequentam a educação infantil, a mesma passa a ser considerada como integrante da educação básica. Entretanto, como esse nível de ensino era considerado "livre" até então, se faz necessária uma regulamentação, além da necessidade de entender os espaços de creches e pré-escolas como educativos e não somente assistencialistas.

Ainda falando sobre o Art. 208, nota-se a abordagem dos seguintes aspectos nos três parágrafos: no primeiro,

entende-se que "o acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo", tal conceito será retomado na Lei de Diretrizes e bases, "mas a princípio, esse direito subjetivo é entendido por José Cretella Jr. como o órgão sobre o qual recai o dever de cumprir a obrigação jurídica, nesse caso o órgão seria o Estado" (OLIVEIRA, 2001 apud BRANDÃO, 2015, p.16).

No segundo parágrafo, vemos que "o não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa na responsabilidade da autoridade competente"; assim nota-se uma possiblidade de atribuir ao profissional diretamente ligado o cumprimento do direito ou a sua não efetivação. Então vemos uma tentativa de responsabilizar alguém pelo crime do não cumprimento do direito. Por ultimo, no terceiro parágrafo, ocorre uma tentativa de avaliar as necessidades do sistema, direcionadas ao espaço, a exclusão, e ao grau de escolarização de um determinado local:

Art. 208. Parágrafo 3º: "Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência a escola". (BRASIL, 1988).

Outro artigo que reforça o direito à educação infantil na Constituição de 1988, é o 227, que fará ligação direta com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Ele garante que como dever do Estado, a educação infantil se tornará um direito da criança e uma opção da família, além de transformar a criança em prioridade nacional. (LEITE FILHO, p.2)

Art. 227 - "É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de coloca-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão." (BRASIL, 1988).

Ao analisar o ECA como ficou conhecido o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069 de 1990, vemos que o mesmo foi criado em obediência ao artigo 227 da Constituição vigente e inseria as crianças no mundo dos direitos e deveres efetivamente, e para ser mais especifica, no mundo dos direitos humanos. Desde então, elas são reconhecidas como cidadãos em desenvolvimento, mas que não respondem como adultos, ou seja, são asseguradas por uma lei especial.

Ximenes (2011) diz que o ECA veio para reafirmar o direito à educação das crianças e dos adolescentes, além de realizar algumas mudanças no cenário nacional. A primeira mudança "foi a transformação da noção jurídica de infância e adolescência, que deixou de ser compreendida como símbolo de inferioridade e de tutela e passou a ser sujeito de direito. No caso da educação, a criança/estudante, considerado um sujeito de direitos, tem o

direito de ser respeitada (o), de participar da comunidade escolar" (BRANDÃO, 2015, p.17).

Com base em Brandão (2015), vemos que a segunda mudança foi a incorporação de uma nova identidade destinada as escolas, elas passariam a ser o local de realização/efetivação de direitos, mantendo contato direito com órgãos de defesa e controle social dos direitos infanto-juvenis e humanos de forma geral. Por isso, as escolas deixam de "escolher" os bons alunos e passam a colaborar com políticas que objetivem prevenir e/ou reparar direitos violados.

E a terceira consequência positiva advinda do ECA foi "o reconhecimento da exigibilidade do direito à educação das crianças e adolescentes. Com a elaboração desse Estatuto, os direitos sociais, presentes em textos constitucionais e legais, que até então eram considerados inexigíveis, passaram a ser implantados através de políticas públicas" (BRANDÃO, 2015, p.17).

Por fim, entende-se que a elaboração do Estatuto se deu por diversos segmentos da sociedade civil organizada, além da pressão de movimentos populares. Como na LDB, o ECA prioriza, no quesito educação de crianças, alguns aspectos como o direito ao pleno desenvolvimento, que aparece no artigo 3º garantindo que a Lei assegura isso as crianças e adolescentes. E vendo o direito à educação como complemento desse pleno desenvolvimento no art. 53, temos:

Art.3 – A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata essa Lei, assegurando-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade.

Art. 53 – Toda criança e adolescente tem direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes: I – igualdade e condições para o acesso e permanência na escola;V – Acesso a escola pública e gratuita perto de sua residência (BRASIL, 1990).

Quando nos referimos ao dever do Estado e da família, aparece tanto na Constituição Federal quanto na LDB e não está ausente nesse caso, no artigo 4º, a afirmação do direito da criança a educação e do encargo do Poder Público:

Art. 4 – é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Publico assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, À dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990).

Por fim, tratando do direito das crianças pequenas a educação infantil, no artigo 54 vemos a especificação da faixa etária e a afirmação desse direito que passa a ser público

subjetivo.

Art. 54 – É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: IV – Atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade; Inciso 1º: O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito publico subjetivo (BRASIL, 1990).

Quando falamos do direito a educação ser publico subjetivo, Dragone (2006) menciona "que antigamente a escola brasileira era um direito objetivo, porque não havia a obrigação do Estado em garantir escolas caso o número que houvesse não fosse suficiente. E pode ser considerado subjetivo quando" (BRANDÃO, 2015, p.18):

"Para Pontes de Miranda, garantir o direito à educação envolve mais que declara-lo em leis; é necessário oferecer a todos, sem distinção, escolas em número suficiente, considerando-se o direito como direito publico subjetivo, implicando no dever do Estado de garantir a prestação educacional" (SILVEIRA, 2008. p.541).

Segundo BRANDÃO (2015, p.18), vemos que assim "como na Constituição Federal, o ECA considera a criança um sujeito de direitos; direito ao afeto, carinho, brincar, querer, conhecer, opinar e etc. Com isso, o MEC, Ministério da Educação e Desporto, assumiu em 1994 o papel de organizar uma Política Nacional de Educação Infantil".

Dissertaremos a seguir, de forma sucinta, sobre o PNE - Plano Nacional de Educação (2011-2020) - que traz algumas metas e estratégias para, entre outros fatores, permitir o acesso da criança pequena a educação infantil. Todavia, as porcentagens estipuladas são consideravelmente inferiores ao número de crianças de 0 a 3 anos que deveriam estar nas creches. Assim, apesar de tantas Leis afirmando o direito à educação, a falta em grande escala das vagas forçam as famílias a buscar por outros métodos secundários o cumprimento de seus direitos.

Pensando nisso, observamos a meta nº1, única que diz respeito à educação infantil neste PNE, cujo objetivo é "Universalizar, até 2016, o atendimento escolar da população de quatro e cinco anos, e ampliar, até 2020, a oferta de educação infantil de forma a atender a 50% da população até três anos."

Observando por fim uma última legislação, a Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN), nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, vemos que a mesma estabelece a educação infantil como primeira etapa da educação básica, e transfere para o trabalho com a infância um cunho legal, permitindo que o educador deixe o contexto do cuidado e passe a assumir conotações pedagógicas, que por consequência ampliam a dimensão do educar. (LEITE FILHO, 2005. p.2)

Tal lei, a LDBEN, entende que a educação infantil é "resultado de uma sociedade civil organizada que se mobilizou para assegurar as crianças uma nova concepção de educação infantil e de criança, buscando

uma educação de qualidade para a infância. O reconhecimento de tal mobilização já havia sido apresentado na própria Constituição Federal de 1988, no ECA de 1990 e na Política Nacional de Educação Infantil de 1994" (BRANDÃO, 2015, p.20).

Assim como na CF de 1988, alguns artigos da Lei de Diretrizes e Bases reforçam o dever da família e do Estado no desenvolvimento do educando, além de afirmar a gratuidade do ensino, e a igualdade de condições para acesso. Os artigos que garantem tais aspectos são os seguintes:

Art 2. 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.

Art.3. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais.

Art. 4. O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: IV – atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos idade (BRASIL, 1996).

Sabendo que a LDB apresenta somente três artigos relacionados à educação infantil, foquemos brevemente nos mesmo, 29, 30 e 31. No primeiro, vemos "uma afirmação da educação para crianças com menos de seis anos de idade como primeira etapa da educação básica. Num segundo momento, observa-se nesse artigo a busca por um desenvolvimento integral como finalidade da educação infantil" (BRANDÃO, 2015, p.20).

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da sociedade (BRASIL, 1996).

No segundo artigo, as nomenclaturas "creche e pré-escola" designam a faixa etária das crianças a serem atendidas, mas fixa o conceito de que educação infantil, independente do nome da instituição, atende crianças menores de seis anos:

Art. 30. A educação infantil será oferecida em: I – creches ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II- pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade (BRASIL, 1996).

Por último, no artigo 31, ocorre um novo avanço, agora no que diz respeito à avaliação. Ele determinará que a avaliação nessa educação, não tem a finalidade de promoção, já que no Brasil ocorre uma pedagogia de repetência em vários níveis de ensino. Há também nesse artigo, um ideal de educação infantil oposto à educação preparatória; visto que muitas vezes crianças ficam retidas na pré-escola por não dominarem conteúdos considerados escolares:

Art. 31. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental (BRASIL, 1996).

"Considerando a Constituição de 1988, a elaboração de uma legislação complementar e a tentativa de formular políticas sociais, uma prioridade estabelecida é "expandir o atendimento em creches e pré-escolas respaldando-se em direitos constitucionais adquiridos pelas crianças brasileiras de 0 a 6 anos" (CAMPOS; RSEMBERG, FERREIRA, 1995, apud BRANDÃO, 2015, p.21).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após as considerações feitas ao longo dos tópicos abordados neste trabalho, termino o mesmo, com base em Oliveira (2009), entendendo que a educação infantil tem urgência em resolver as questões que envolvem o desenvolvimento da criança, e a melhor maneira para promove-lo, para que a educação infantil seja efetivamente de qualidade.

Com isso, as instâncias diretamente ligadas à educação infantil, e mais especificamente os municípios, tem se organizado e proposto "alternativas" que venham de encontro à oferta da educação básica:

"A pulverização da oferta da educação básica, termo que a nosso ver melhor caracteriza as consequências da transferência de responsabilidade e gestão da educação para as pontas das esferas governamentais, tem sido responsável pelo surgimento de inúmeros arranjos localmente criados. Numa perspectiva otimista, tais arranjos buscam responder às demandas educacionais (por acesso e qualidade) redirecionadas para as estruturas pouco aparelhadas e desprovidas de recursos: os municípios". (ADRIÃO, 2006, p. 72)

Contudo, para que a expansão da educação infantil ocorra com efetiva qualidade, "se faz necessário vencer alguns desafios como a qualificação de professores com formação inicial em nível superior, investimentos de grande porte para reformas e melhorias do atual sistema, além de implantação de novas unidades, já que em muitos casos o atendimento acontece de forma precária" (SABIA, 2009, apud BRANDÃO, 2015, p.23).

Adrião e Domiciano (2011) consideram ainda "que os documentos legais elaborados ao longo dos anos, permitiram que a educação infantil se tornasse um direito educacional da criança e não apenas da mãe trabalhadora, e por isso, as instituições passaram a ser dirigidas por órgãos responsáveis pela oferta educacional, segundo Artigo 4º da LDB de 1996, e não mais por organizações governamentais ligadas à assistência social" (BRANDÃO, 2015, p.23).

Segundo Brandão (2015, p.23), ainda considerando o

direito educacional da criança, ela deve ter acesso à brincadeira; à atenção individual; a um ambiente aconchegante e seguro; a higiene e à saúde; a uma alimentação sadia; a desenvolver sua curiosidade, entre outros aspectos vivenciados na creche (CAMPOS e ROSEMBERG, 2009. p.13).

Entende-se, portanto, que mesmo com os avanços permitidos por intermédio da garantia do direito à educação infantil mediante textos legais, existe uma grande e efetiva distância entre o esperado e a prática; observando a vigência "de contradições legais e o descumprimento da legislação vigorante, além das condições econômicas desiguais no acesso ao direito" (BRANDÃO, 2015, p.24).

Com isso, o atendimento às crianças do setor popular pode ser oferecido em entidades privadas sem a exigência de padrões mínimos de qualidade previstos em documentos legais ou se quer ser oferecido de forma a atender toda a demanda; além disso, nota-se a deficiência no atendimento a população e por consequência o usufruto do direito da criança (ADRIÃO; DOMICIANO, 2011).

Contudo, finalizo essa analise ressaltando que esse direito da criança ainda está sendo construído na realidade social, visto que o direito de cidadania na sociedade capitalista ocorre de maneira parcial (NOGUEIRA, 2009). É necessário que todas as crianças de zero a cinco anos, dispostas como cidadãs, sejam atendidas em instituições de educação infantil mediante um direito e não um favor que recebem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituições do Brasil: de 1824, 1934, 1937, 1946 e 1967 e suas alterações. Brasília, Senado Federal, Subsecretaria de Edições, 1986.

_____. Constituição Federal de 1988. Brasília, Diário Oficial da União, 05/10/1988.

_____. Lei n. 12.796, de 04/04/2013. Altera a Lei n. 9.394/96, e dá outras providências (formação dos profissionais da educação). Diário Oficial da União, Brasília, 04/04/2013.

_____. Lei n. 8.069 de 13/07/1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm Acessado em: 20/6/2017.

_____. Lei nº 9.394 de 20/12/1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. Lei n. 13.005 de 25/06/2014. Plano Nacional de Educação, 2014. Disponível em: http://fne.mec.gov.br/component/article?id=383:plano-nacional-de-educacao

ADRIÃO, T. Educação e produtividade: a reforma do ensino paulista e a desobrigação do Estado. São Paulo: Xamã, 2006.

ADRIÃO, T.; DOMICIANO, C. A. Atendimento à Educação infantil em São Paulo: Abordando o subsidio publico ao setor privado. In: Flavio Caetano da Silva (org). O financiamento da Educação básica e os programas de transferências voluntárias. P.19-33. São Paulo: Xamã, 2011.

BADINTER, Elisabeth. Um Amor Conquistado: o mito do amor materno. 4ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BASTOS, Maria Helena Câmara. Jardim de crianças – O Pioneirismo do Dr. Menezes vieira (1875-1887). In: Educação da Infância Brasileira (1875-1983). Campinas, SP: Monarcha, Autores Associados, 2001.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar. São Paulo, FFLCH – Departamento de História, tese de doutorado, 1993.

BRANDÃO, T. Direito à educação infantil de 0-3 anos de idade: a judicialização na perspectiva do gestor da escola. (TCC) UNICAMP – Campinas, SP: [s.n.], 2015.

CAMPOS, M. M. & ROSEMBERG, F. Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. 6. Ed. Brasília: MEC, SEB, 2009.

CAMPOS, M. M.; ROSENBERG, F.; FERREIRA, I. M. Creches e pré-escolas no Brasil. 2. Ed. São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas, 1995.

KUHLMANN Jr, M. Educando a Infância Brasileira. In: LOPES, E.M.T.; FARIA FILHO, L.M.; VEIGA, G.G. (org). 500 Anos de Educação no Brasil. 3ª ed. P. 469 – 496. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LEITE FILHO, Aristeo. Rumos da Educação Infantil no Brasil. Rio de Janeiro: Teias, ano 6, nº 11-12, jan/dez, 2005.

MARCILIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil: 1726 -1950. In: FREITAS, Marcos

Cezar de (org), História social da infância no Brasil. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MOMMA-BARDELA, A. M.; PASSONE, E. F. K. Políticas Públicas de Educação Infantil e o Direito à educação. In: Laplage em Revista (Sorocaba), vol. 01, n.01, p.17-35, jan-abr. 2015.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O direito à educação. In: Gestão Financiamento e Direito à Educação: Análise da LDB e da Constituição Federal. São Paulo: Xamã, 2001.

OLIVEIRA, Z. De M. et al. Creches: crianças, faz de conta & cia. 15 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SABIA, C. P. de P. As conquistas na legislação do direito das crianças pequenas à educação e os desafios para sua efetivação. In: Colloquium Humanarum. Presidente Prudente, v. 6, n.1, p. 25 – 33 jun. 2009.

SILVEIRA, A. D. A exigibilidade do direito à educação básica pelo Sistema de Justiça: uma análise da produção brasileira do conhecimento. São Paulo: RBPAE – v.24, n.3, p. 537-555, set./dez. 2008.

XIMENES, S. B. As contribuições do ECA à noção de direito à educação. [s.l.]: Prómenino portal, n. 12. Acessado em: 06/06/2015. Disponível em: http://fundacaotelefonica.org.br/promenino/trabalhoinfantil/noticia/as-contribuicoes-do-eca-a-nocao-de-direito-a-educacao/ Acessado em: 13/8/2017.

ALAFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA ATUALIDADE

VALÉRIA DE ARAÚJO CAMPOS OLIVEIRA

Graduada em Pedagogia pela Universidade Paulista. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino do Município de São Paulo. Artigo apresentado como requisito parcial para aprovação do Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Alfabetização e Letramento.

O objetivo do presente artigo é apresentar o impacto dos estudos sobre o le-tramento para as práticas alfabetizadoras. Hoje, tão importante quanto conhe-cer o funcionamento do sistema de escrita é poder se engajar em práticas so-ciais letradas, respondendo aos inevitáveis apelos de uma cultura grafocêntri-ca. Há que se valorizar os inúmeros agentes mediadores da aprendizagem: aluno, professor, escola, família, comunidade local. Ao permitir que as pessoas cultivem os hábitos de leitura e escrita e respondam aos apelos da cultura gra-focêntrica, podendo inserir-se criticamente na sociedade, a aprendizagem da língua escrita deixa de ser uma questão estritamente pedagógica para alçar-se à esfera política, evidentemente pelo que representa o investimento na forma-ção humana. Os estudos sobre o letramento reconfiguraram a conotação políti-ca de uma conquista – a alfabetização – que não necessariamente se coloca a serviço da libertação humana. Muito pelo contrário, a história do ensino no Brasil, a despeito de eventuais boas intenções e das "ilhas de excelência", tem deixado rastros de um índice sempre inaceitável de analfabetismo agravado pelo quadro nacional de baixo letramento. Sem a pretensão de esgotar o tema, a breve análise do impacto e contribuição dos estudos sobre alfabetização e letramento, aqui desenvolvido, aponta para a necessidade de aproximar, no campo da educação, teoria e prática. Na sutura entre concepções, implicações pedagógicas, reconfiguração de metas e quadros de referência, hipóteses ex-plicativas e perspectivas de investigação, talvez possam encontrar subsídios e alternativas para a transformação da sociedade leitora no Brasil, uma realidade politicamente inaceitável e, pedagogicamente, aquém de nossos ideais.

Palavras-chave: Alfabetização; Letramento; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A Educação tem um papel de extrema importância na atualidade para a vivência da cidadania plena na sociedade em que vivemos. No entanto, em todas as épocas e em todas as sociedades a preocupação com as primeiras letras no ato de alfabetização ainda é um paradigma para todos.

Mais do que alfabetizar, a função social da escola é preparar a criança para a vida que acontece a partir da educação de crianças com o intuito de dar-lhes um tratamento mais humanitário.

A Educação não é uma tarefa neutra e a Escola também não é uma instituição isolada, faz parte de um contexto social e, embora a realização técnica da ação educativa seja levada a termo pelos Educadores, exige-se cada vez mais um compromisso ativo de todos os integrantes da comunidade local onde a alfabetização e o letramento acontecem.

A principal finalidade da Escola é, antes de tudo, educar. Para poder cumprir seu objetivo de modo coerente, deve existir um planejamento que or-ganize e estabeleça a ordem das prioridades necessárias para se conseguir que o processo educativo se desenvolva bem e beneficie o maior número de pessoas possíveis.

Na atualidade, a Escola caracteriza-se pela complexidade e pelo dinamismo. Não trata mais de apenas transmitir conhecimentos, mas também d incutir o sendo de responsabilidade e despertar o espírito de participação das crianças no processo de aprendizagem na aquisição de novos conhecimentos.

Escola se vê diante de dois importantes desafios, de um lado persiste a necessidade de conservar os conhecimentos, reunidos na trajetória da huma-nidade, e de outro, impõe-se o rápido avanço no campo científico, técnico e social, exigindo que a escola dê meios à criança para desenvolver as habilida-des necessárias à sua habilidade de alfabetização e letramento com o intuito de formá-la para atuar-nos diferentes segmentos da sociedade pós-moderna.

OBJETIVO GERAL

O presente Artigo tem como objetivo contribuir para a reflexão acerca da "Alfabetização e Letramento na Atualidade" no processo de alfabetização le-tramento dos alunos por meio de atividades que alimentem o imaginário infantil e contribuam para o desenvolvimento da leitura e da escrita.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Ajudar a criança na aquisição das competências e habilidades na leitura e na escrita;
- Reconhecer a escrita como ferramenta imprescindível no processo de ensino-aprendizagem;
- Dar a devida importância às atividades voltadas para o domínio do sistema alfabético e da leitura dos alunos em seu processo de aprendizagem.

JUSTIFICATIVA

As exigências atuais de alfabetização e letramento reivindicam a formação de sujeitos que saibam, além de ler e escrever, fazer uso competente dessas habilidades de acordo com as demandas sociais. Logo, a educação tem como tema central Alfabetização e Letramento direcionado nos anos iniciais do Ensino Fundamental – Séries Iniciais.

A partir da temática Alfabetização e Letramento, do alfabetizar/letrando, suas definições e seus significados nas práticas pedagógicas no início da vida escolar das crianças, fazendo assim com que a leitura e a escrita ganhem sen-tido novo em suas vidas.

Os autores pesquisados foram Ferreiro e Teberosky que contribuem muito para o esclarecimento do processo de aprendizagem do processo d aprendizagem, desenvolvimento ensino e escrita.

Por fim, por meio da temática proposta no Artigo busca-se levar contribuições para o cotidiano dos Educadores dos anos iniciais do Ensino Fundamen-tal para que possam utilizar as teorias para ressignificar suas práticas pedagó-gicas atingindo assim o nosso principal objetivo que é a construção de sujeitos alfabetizados e letrados, para diminuição cada vez maior dos números que revelem o fracasso escolar em nosso território nacional.

PROBLEMATIZAÇÃO

A importância do termo letramento e alfabetização no processo de ensino e aprendizagem dentro dos caminhos que levam a compreensão da escrita e da leitura como práticas sociais são de extrema importância para a vida da criança que está em processo de aquisição das letras e da escrita para se comunicar com o mundo e partir destes atos se fazer compreender pelas pessoas que povoam suas relações cotidianas.

Durante muito tempo, pensava-se que ser alfabetizado era conhecer o código linguístico, ou seja, conhecer as letras do alfabeto. Atualmente, sabe-se que, embora seja necessário, o conhecimento das letras não é suficiente para ser competente no uso da língua escrita.

A linguagem é um fenômeno social, estruturado d forma dinâmica e cole-tiva e, portanto, a escrita também deve ser vista do ponto de vista cultural e social não só por parte do educador como do educando.

Busca-se nessa pesquisa observar como é o desenvolvimento do proces-so Alfabetização e Letramento, uma vez que nas salas de aula se trabalha os dois processos de maneira conjunta, ouse trabalha de maneira individual separando Alfabetização de Letramento, sabemos que é preciso trabalhar esses dois processos de maneira que estejam ligados e não separados entre si.

O ATO DE ALFABETIZAR – BREVE RESGATE HISTÓRICO

O modelo de alfabetização nasceu na França, após a Revolução Francesa. Até meados do século XVII, os alfabetizadores utilizavam-se do processo sintético de alfabetização. Essa Metodologia que partia dos elementos não-significativos da língua: o fonema e a sílaba, por meio dos quais os alunos aprendiam a palavra.

Os métodos da abordagem sintética são genericamente chamados de não globais, porque partem de componentes menores da língua e chegam até os maiores e estão particularmente voltados para o ensino da leitura, ficando o ensino da escrita restrito à caligrafia, à cópia, ditados e formação de frases, merecendo relevância o desenho das letras.

Esses métodos são divididos em:

a) Alfabético – O aluno aprende as letras isoladamente, liga as consoantes às vogais, formando sílabas, reúne as sílabas para formar as palavras e chega ao todo, ou seja, ao texto.

b) Fonético ou Fônico – O aluno parte do som das letras une o som da consoante ao som da vogal, pronunciando a sílaba formada.

c) Silábico – O aluno parte das sílabas para formar as palavras.

A partir da metade do século XVII, começaram a ser desenvolvidas as abordagens analíticas, em que, em oposição aos processos sintéticos, leitura e escrita são trabalhadas segundo a ordem de decomposição progressiva das sentenças ou palavras, daí a denominação de globais.

No Brasil eles só começaram a ser utilizados no final do século XIX, e são os seguintes:

a) Palavração – A aprendizagem parte do todo,

com palavras concretas e significativas, retiradas de uma história, conversa, desenhos, canti-gas, etc.

b) Ideovisual ou Ideográfico – Parte da motivação, por um desenho, história, verso, etc., apresenta a palavra ligada a essa motivação.

c) Sentenciação – Apesar de o ensino desse método ter se iniciado no século XVII, somente no começo do século XX ficou provado a sua eficiência quando se demonstrou que a aprendizagem da leitura ocorre por meio da globalização.

d) Conto – Método que se utiliza de materiais didáticos que apresentam uma sequência de contos com sentidos complementares, com o obje-tivo de desenvolver no aluno a capacidade de compreensão.

A partir do século XX, no país, a discussão sobre a alfabetização se divi-de em três períodos.No primeiro período, que aconteceu aproximadamente até 1950, se buscou identificar o melhor método, acreditando que o sucesso ou o fracasso na aprendizagem da leitura e escrita estivesse ligado diretamente ao método adotado.

O segundo período se inicia por volta de 1960 com o surgimento das chamadas Teorias do déficit. Déficit que se acreditava, então, estivesse centra-do no próprio aluno, sendo ele a razão de seu próprio fracasso, uma vez que não apresentava os pré-requisitos cognitivos, psicológicos, preceptivo-motores, linguísticos, etc., necessários para uma efetiva aprendizagem.

O terceiro período se inicia por volta de 1975, é marcado por uma mudan-ça de paradigma, quando se buscou compreender como aprendem os que conseguem aprender a ler e escrever e o que pensam a respeito da escrita os que ainda não se alfabetizaram, indicando, pela primeira vez, o percurso do aprendiz da língua escrita.

Esse terceiro período é de grande relevância, uma vez que os estudos aí realizados revelam a trilha, até então desconhecida, percorrida por quem lê e escreve. Esse entendimento possibilitou a quem ensina a chance de realizar intervenções mais pertinentes, a fim de tornar todo aluno usuário da língua escrita, condição necessária em especial neste princípio do século XXI, em que os requisitos sociais e de trabalho exigem mais do que apenas o mínimo da soletração e da assinatura. Princípio de século reconhecido como momento que persegue, de forma particular e insistente, a intenção de que todos tenham condições de fazer a leitura do mundo em que vive por meio do acesso à cultura escrita como condição para a cidadania.

A ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL NA ATUALIDADE

Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) mostram que 98% dos alunos brasileiros têm acesso ao Ensino Fundamental, mas apenas 52% deles conseguem concluí-lo. No âmbito da alfabetização, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) revela que apenas 4,8% dos alunos da 4ª série do Ensino Fundamental possuem um nível de alfabetização adequado ou superior ao exigido para continuar seus estudos, 39,7% estão medianamente e 55% não estão corretamente alfabetizados.

Segundo o Movimento Brasil Competitivo (MBC, 2007), ilustram alguns dos problemas identificados que, se solucionados, poderão contribuir na cami-nhada em direção a um país mais justo e competitivo.

O SAEB, que foi implantado em 1990, é coordenado pelo Instituto de Es-tudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e conta com a participação e o apoio das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação das 27 Unidades da Fe-deração. Num balanço das provas aplicadas a alunos de escolas públicas de todo o Brasil desde 1995 até 2005, se pode verificar que as médias dos alunos da quarta série do Ensino Fundamental vêm aumentando desde 2001. A análise dos resultados permite acompanhar a evolução do desempenho dos alunos e nos fatores incidentes na qualidade do ensino.

Por volta dos anos 1940, nem um terço das crianças e adolescentes bra-sileiros, entre sete e 14 anos, estavam na escola. Atualmente, passados mais de 60 anos, a taxa de escolarização atinge 98% dos brasileiros nesta faixa etá-ria. Neste período, a taxa de analfabetismo caiu de 56,8% para 21,1%, informa o estudo "Tendências Demográficas: Uma análise da População" com base nos resultados de 1940 e 2000 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Contudo, a humanidade ingressa no século XXI com um bilhão de analfabetos no mundo.

Em uma Pesquisa realizada pelo IBMEC São Paulo e pela Tendência Consultoria mostra que pessoas que fizeram o Ensino Infantil ou começaram a estudar entre os 4 e os 6 anos têm em média, uma renda 27% maior do que quem entrou na escola apenas aos 7 anos; têm notas mais altas nos exames nacionais; maior possibilidade de concluir o Ensino Médio e entrar no Ensino Superior. O cruzamento foi feito com base nos dados da Pesquisa de Padrão de Vida, do IBGE, e dos resultados do Sistema Nacional de Avaliação da Edu-cação Básica (SAEB).

Depois de garantir que 98% das crianças e jovens entrem na escola, o Brasil

enfrenta agora o enorme desafio de melhorar a educação. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) mostra que 10,9% dos brasileiros com mais de 15 anos não sabem ler nem escrever. Em 2002, essa taxa era de 11,8%, totalizando 14 milhões de analfabetos, dentro do conjunto analisado. Portanto, em três anos, apenas 213 mil pessoas tiveram a chance de se alfabe-tizar. Na América Latina, a taxa de analfabetismo em países como a Argentina era de 2,8% em 2001, e no Chile, 4,3% em 2002.

Quando observando as publicações que discutem as diferentes estrutu-ras educacionais de outros países, quase que instintivamente traçamos um paralelo com a realidade educacional brasileira e nos lançamos numa impetu-osa busca de respostas para a nossa realidade tentando entender ainda as razões do baixo desempenho de nossos alunos em avaliações tanto em nível nacional como em nível internacional.

Não há dúvidas de que elencar as condições ideais para o ensino de sucesso não é tarefa difícil. O difícil parece ser entender as interrelações que nos distanciam dessas condições, e esse entendimento parece ser condição fun-damental para uma ação docente minimamente coerente.

Trabalhar a qualidade da educação no ato de alfabetizar e letrar é o desafio do nosso país. Existe uma Legislação que garante isso em Documentos, mas na prática as coisas são diferentes. E o velho dilema entre teoria e prática. Isso sem falar que temos um outro perfil de aluno. Os alunos mudaram. A me-todologia da alfabetização precisa mudar e isso é o grande paradigma na reali-dade de nosso país. Não dá para continuarmos ignorando o fato de que muitos alunos chegam a nossas salas de aula com uma bagagem de conhecimento que muitas vezes não são levadas em consideração pelo Professor Alfabetiza-dor.

Ecoa uma voz em que o problema que o ensino nas escolas públicas é prejudicado pelo excesso de alunos em sala de aulas; estas, muitas vezes es-tão repletas de estudantes que em não raras situações têm dificuldades, em especial, se locomover dentro das salas, porque o espaço interno dessas salas exige que as carteiras fiquem bastante próximas umas das outras.

Por outro lado, temos realidades em que os alunos estão em sala de aula e o professor regente não comparece, não vai, falta. O que fazer? E o aprendi-zado dessas crianças? Como resolver esse impasse? Me parece que mais do que salário falta comprometimento e responsabilidade no ato de alfabetizar e letrar esses alunos que muitas vezes são heróis em resistir no próprio ato de letrar-se e alfabetizar-se uma vez que encontram-se sozinhos nesse processo de aprendizagem em que a mediação muitas vezes inexiste ou está com lacu-nas sérias que não se resolve e assim o

problema aumenta.

Muitas vezes temos alunos, faltam professores presentes que façam a diferença na vida dessas crianças que muitas vezes são deixadas na Escola e a Escola por sua vez não sabe o que fazer com a ausência do Professore da Sala. Os Pais por sua vez reclamam, mas o sistema garante ou abona a falta desse Educador que me parece está preocupado mais com seus compromis-sos pessoais do que com a grandeza do ato de ser professor alfabetizador de determinada classe em determinado contexto escolar.

Essa é a realidade que vivenciamos em Escolas que tem Ensino Funda-mental – Ciclo I – Séries Iniciais em Escolas Públicas. Há muito a ser feito no nosso território brasileiro no quesito alfabetizar e letrar.

O Brasil está tentando superar o analfabetismo e melhorar a qualidade da educação. Isso é exigido pelos investidores internacionais. A pressão externa vem no setor que pressiona nossos governantes a partir do sistema econômi-co. Nenhuma empresa quer funcionários despreparados tecnicamente. Por isso, concomitante ao investimento em escolas, é interessante ao país sanar de vez com o analfabetismo. Só que a tarefa é mais complicada do que parece e a prática revela outras lacunas que precisam ser aparadas e esta tarefa não é fácil de ser vencida.

UMA ESCOLA APRENDENTE

A ideia de complexidade nasce da necessidade de substituição da supremacia do conhecimento fragmentado por um modo de conhecimento capaz de apreender os objetos em seu contexto, seu conjunto dentro de um cenário em que todos os que se ocupam da educação constituam a vanguarda ante a incerteza de nossos tempos.

Para Piaget, aprender é construir novas estruturas de assimilação; portanto, o processo de aprendizagem, refere-se, particularmente, às estruturas e não a conteúdos. A escola repassa conteúdos e acredita que o sujeito aprende esses conteúdos. Porém, pesquisas científicas indicam que o desenvolvimento do conhecimento dá-se fundamentalmente por interiorização da ação, dos esquemas e estruturas que possibilitam assimilar conteúdos dentro de um aparato lógico, construído pela coordenação das ações constituídas fundamentalmente por estruturas de encaixe e de ordem, de forma que sem essas construções não há aprendizagem.

Ideias como essas, sobre aprendizagem, só muito raramente são discutidas na escola, obscurecendo com isso a possibilidade de entendimento de que muitas vezes não é suficiente "ingerir" conteúdos. Ideias que são largamente desenvolvidas pela psicolinguísta Emília Ferreiro, num extenso trabalho que coloca no cerne do processo da aprendizagem a ação do

sujeito ativo e inteligente que Piaget descreveu.

São pesquisas que se concentram nos mecanismos cognitivos relaciona-dos à leitura e escrita, deslocando o foco de investigação do "como se ensina" para o "como se aprende", dentro de um conjunto de investigações psicolin-guísticas apresentadas inicialmente com a publicação do livro Los sistemas de escrita en el desarrollo del niño, no ano de 1979 – que, em português, recebeu o nome de Psicogênese da língua escrita, em 1986 – uma descrição do pro-cesso por meio do qual a escrita se constitui em objeto de conhecimento para a criança, revelando que a questão crucial da alfabetização inicial é de natureza conceitual, e não perceptual.

As dificuldades que as crianças apresentam referem-se à construção da capacidade de operar com símbolos, ideias, imagens e representações que permitem atribuir sentido à realidade, ocasião em que a criança reinventa o sistema de escrita, para poder se servir dos elementos desse sistema e com-preender seu processo de construção; levam em conta parte das informações dadas e introduzem sempre ao mesmo tempo, algo pessoal.

A escrita, assim concebida como um sistema de representação implica a existência de esquema conceitual que possibilita a interpretação de dados pré-vios e novos dados, transformando informação em conhecimento, por meio da relação do sujeito que quer conhecer com o objeto a ser conhecido.

Ao contrário disso, a escrita for concebida como um código de transcri-ção, a discriminação perceptiva visual e auditiva ocupa o primeiro plano disso-ciando o significante (forma) do significado (aquilo que a língua expressa acerca do mundo em que vivemos), ocorrendo a destruição do signo linguístico.

Emília Ferreiro nasceu em 1937 na Argentina e atualmente vive no Méxi-co, onde trabalha no Departamento de Investigações Educativas (DIE) do Cen-tro de Investigações e Estudos Avançados (CINVESTAV) do Instituto Politécni-co Nacional. Formou-se em Psicologia pela Universidade de Buenos Aires, estudou na Universidade de Genebra onde obteve o título de PhD sob a orientação de Jean Piaget. Viveu na Suíça como exilada até 1979, após o golpe de Estado na Argentina em 1976.

Em seus trabalhos o termo representação aparece como pensamento ou esquema operatório relacionado aos processos cognitivos necessários à cons-trução conceitual da escrita e aparece também quando ela dá à escrita o papel de figuração da linguagem oral, e para se apropriar do nosso sistema de repre-sentação da escrita, a criança precisa construir respostas para duas questões: o que a escrita representa e qual o modo de representação da escrita.

No início do processo, descreve Emília Ferreiro, toda criança supõe que

a escrita é uma outra forma de desenhar as coisas. O contato com os sistemas da escrita e do desenho permite que a criança progressivamente vá estabele-cendo diferenciações, mesmo que a natureza do sistema alfabético ainda seja um mistério.

Por meio das contribuições de suas pesquisas, realizadas juntamente com Ana Teberosky, foi possível conhecer as hipóteses das crianças não alfa-betizadas em relação à escrita alfabética, o que provocou uma revolução con-ceitual nos pressupostos que sustentam as práticas de alfabetização, transfor-mando radicalmente a compreensão de como o sujeito-aprendiz constrói o co-nhecimento da língua, agora vista como conteúdo da alfabetização. No livro Psicopedagogia da linguagem escrita, Ana Teberosky propõe que escrever o próprio nome parece uma peça-chave para começar a compreender a maneira pela qual funciona o sistema de escrita por ser o nome próprio, um modelo es-tável tanto do ponto de vista linguístico como gráfico.

O aluno pensa e tem ideias sobre a língua escrita antes de entrar na es-cola, e seus conhecimentos prévios devem ser o ponto de partida para o plane-jamento e para as intervenções do professor que deseja auxiliá-lo na compre-ensão da lógica desse sistema alfabético da escrita.

O problema é que as crianças tendem espontaneamente a pensar, e toda proposta pedagógica que as obrigue a renunciar a compreender dificulta a aprendizagem. O problema é que a escrita é antes de tudo representação da linguagem, e tudo o que a afaste da linguagem, convertendo-a em sequência gráfica sem significado a deforma até caricaturizá-la. Em última instância, não se está apresentando à cri-ança o real objeto de sua aprendizagem, mas um substituto caricatu-resco (FERREIRO, 2005, p. 35).

No início do processo de alfabetização, toda criança supõe que a escrita é uma forma de desenhar as coisas. Ao pesquisar como a criança reconstrói o sistema de escrita, Emília Ferreiro observou quatro níveis estruturais da lingua-gem escrita, que explicam as diferenças individuais e os diferentes ritmos dos alunos.

São eles:

1) Pré-silábico – A criança se utiliza grafismos primitivos, escritas uni-gráficas, não controla a quantidade de caracteres, vale-se de escritas fixas. Depois de algum tempo, começa a diferenciar as escritas quanto à quantidade e a variedade de letras, surge a exigência da quantidade mínima, momento em que a criança acredita que para estar escrito uma palavra, são necessárias de três a quatro letras e estas letras precisam variar de posição.

2) Silábico – A criança estabelece uma relação entre a escrita e a pronúncia da palavra, que tem por foco a sílaba. Faz corresponder uma letra a cada sílaba, podendo ou não considerar seu valor con-vencional, agora, precisa

abrir mão das exigências de quantidade mí-nima e variedade interna de letras da palavra.

3) Silábico-alfabético – A criança entre em conflito com a hipótese si-lábica, quando percebe em particular, que o que ela escreve, não é compreensível para outras pessoas. Começa a entender que, é ne-cessário mais do que uma letra para cada sílaba. Nessa transição,ora utiliza uma letra para cada sílaba,ora mais letras.

4) Alfabético – A criança compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores menores do que a sílaba, relacio-nando o grafema ao fonema. A escrita alfabética constitui o final desta evolução. Ao chegar a este nível, a criança já franqueou a "barreira do código"... Isto não quer dizer que todas as dificuldades tenham sido superadas: a partir desse momento, a criança se defrontará com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problemas de escrita, no sentido estrito. Parece-nos importante fazer esta distinção, já que amiúde se confundem as dificuldades ortográficas com as dificuldades de compreensão do sistema de escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 219).

Classificar os alunos segundo suas hipóteses: pré-silábicas, silábicas, silábico-alfabéticas e alfabéticas permite investigar como eles pensam. E igno-rar que a criança pensa e tem condições de escrever desde muito cedo é um retrocesso.

Para Emília Ferreiro (2005), alfabetização não é um estado, mas um pro-cesso que tem início bem cedo e não termina nunca. Processo em que a aqui-sição do sistema alfabético e a consciência fonológica, entendida como a pos-sibilidade de fazer voluntariamente certas operações com a oralidade que não são espontâneas, caminham juntas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Falar de Alfabetização dentro do contexto educacional e fora dele é um assunto que não se esgota, uma vez que a sociedade vem propondo novos padrões de exigência, mesmo diante de novos paradigmas, métodos e teorias, precisamos nos adaptar ao novo, ao desconhecido.

Estudos sobre Alfabetização e Letramento apontam para a necessidade de aproximar na Educação a teoria e a prática. Considerando que a possibili-dade de integração social que requer hoje do cidadão, muito mais do que o mero conhecimento das "primeiras letras".

É possível discutir e articular Alfabetização e Letramento no trabalho e na prática pedagógica docente na regência em sala de aula com os alunos. No entanto, para que ocorra um processo de aquisição de escrita e leitura que tor-ne o sujeito letrado, a Escola, os Professores e os familiares e porque não, a sociedade precisa contribuir para a construção de membros mais atuantes, de indivíduos mais críticos, criativos e autônomos.

O processo inicial

de aquisição da escrita está intimamente relacionado à escolaridade, embora com ela não possa ser confundido. As práticas sociais relativas à leitura e escrita transcendem não só os limites da escola. Alfabetiza-ção e Letramento vão além dos muros da Escola e atinge todos os setores de nossa sociedade.

A escrita é algo que o ser humano se envolve desde cedo em sua vida, e de acordo com o contexto sociocultural que homem vive o aprendizado da es-crita se efetiva segundo determinados padrões, assim, a sociedade letrada que vivemos exige o domínio da escrita e algumas atividades no cotidiano ela é necessária, e a escola é o local onde é mais expresso sua presença.

Viver num ambiente letrado, no qual são cultivadas e exercidas práticas sociais relativas à leitura e à escrita, permite à criança desenvolver conceitos e competências funcionais relacionados à escrita, assim como garantir que as crianças efetivamente aprendam a ler e escrever assim que entram na escola é o objetivo de todo alfabetizador, no entanto isso se tornou um grande desafio.

REFERÊNCIAS

BARZOTTO, V. H. Leitura e Produção de Textos: limites e relações inter-subjetivas. In: CALIL, Eduardo. (Org.). Trilhas da Escrita – Autoria, Leitura e Ensino. São Paulo: Cortez, 2007. Vol. 1.

COLELLO, S. M. G. Alfabetização e Letramento: Repensando o Ensino da Língua Portuguesa. In: RIBEIRO, Vera Masagão. (Org.). Letramento no Bra-sil. São Paulo: Global, 2003.

FERREIRO, Emília. Reflexões sobre a alfabetização. Tradução Horácio Gon-záles et. al., 24. Ed. Atualizada. São Paulo: Cortez, 2001. Coleção Questões da Nossa Época; V. 14.

_____. Passado e presente dos verbos ler e escrever. Tradução de Clau-dia Berliner. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2005. Coleção Questões da Nossa Épo-ca, V. 95.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Tra-dução Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

LERNER, Delia. É possível ler na escola: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre, Artmed, 2002.

MORAIS, Artur G. de. Discursos recentes sobre a alfabetização no Brasil. Trabalho apresentado no XIII ENDIPE, no Simpósio Os Discursos e as Narrati-vas nos Processos Educativos, Abr., 2006.

REVISTA APRENDE BRASIL, Ano 3, Nº 17, Junho/Julho, 2007.

SEBER, Maria da Gloria. Piaget: o diálogo com a criança e o desenvolvi-mento do raciocínio. São Paulo: Scipione, 1997. Pensamento e Ação no Ma-gistério.

SMITH, Frank. Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. 3. Ed. Trad. Daise Batista. Porto Alegre: Artes Mé-dicas, 1989.

DESIGUALDADE RACIAL NA EDUCAÇÃO: AÇÕES AFIRMATIVAS E LEI 10.639/2003

FLÁVIA SAMARA ZUCA

Licenciada/Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá (2015); Especialista em Cultura Africana pela Faculdade Campos Elíseos (2017); Professora das séries iniciais do ensino fundamental I na rede pública de ensino no município de Maringá-PR.

Partindo de estudos teóricos e documentais, o presente Trabalho de Conclusão de Curso tem como tema a desigualdade racial na educação. Compreendemos, a partir de uma reflexão histórica, que a igualdade entre todos os sujeitos de uma sociedade, na realidade, não existe, com o olhar voltado para a educação e as medidas legislativas para a superação da desigualdade. O racismo de fato dificulta a aprendizagem de alunos negros que sofrem com o preconceito, algo que é alimentado pelos indivíduos de maneira, muitas vezes, subjetiva, relacionando o negro a aspectos inferiores da sociedade e os adjetivando com apelidos e características depreciativas. Com base nessas reflexões, fizemos estudos teóricos buscando compreender alguns aspectos da história e economia que interferem na questão da desigualdade racial com especial atenção para o que a Lei nº 10.639/03 dita sobre como se devem diligenciar as relações étnico-raciais na escola.

Palavras-chave: Desigualdade Racial; Políticas Públicas; Ações afirmativas.

INTRODUÇÃO

Um dos papéis fundamentais da educação escolar, é refletir sobre nossas trajetórias, identidades e alternativas, para romper com os estereótipos e acolher as diferenças e a multiplicidade cultural da nação brasileira, desta forma, objetiva-se investigar a problemática da "Desigualdade Racial na Educação, Ações afirmativas e Lei nº 10.639/2003", com o propósito de discutir, o que tem sido feito para desconstruir o racismo na educação brasileira? Para responder essa pergunta realizamos um breve histórico sobre como chegamos ao racismo na atualidade.

Muitas são as obras que relatam a situação dos negros no Brasil, CALLINICOS (1995) e algumas são as discussões críticas que dão a conhecer a realidade das populações negras não apenas no Brasil, mas em diferentes partes do mundo evidenciando que a história dos negros foi semelhante, ou seja, permeada pela exploração, maus tratos, violências, trabalho escravo e exclusão e que este estado de coisas deu sustentação às riquezas produzidas e apropriadas pelo capitalismo.

Do ponto de vista legal, a Constituição Federal Brasileira de 1988 prevê o princípio da igualdade no caput de seu artigo 5º, onde se lê que "Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza [...]" (BRASIL, 1988). Porém, ser igual perante a lei não garante a igualdade econômica, visto que estando entre as fileiras pobres e excluídas da sociedade, os negros sofrem duplo preconceito, o da pobreza e o da raça.

Em 2003 foi promulgada a Lei 10.639/2003 onde diz no Art. 26-A "Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira" e mais nos parágrafos 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" e 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."

Esta Lei 10.639/03 busca superar os índices de desigualdade nas escolas que são reflexos da história do negro que se iniciou desde a escravidão, acentuou-se no século XIX, no período da formação da sociedade capitalista brasileira, como procuramos evidenciar acima.

Abordamos esse tema para que haja uma contribuição para o meio acadêmico e escolar, envolvendo professores e a sociedade, que com o passar dos anos e em decorrência da história de exclusão dos negros desde a abolição da

escravidão, construiu, de maneira as vezes velada ou explicitada, o racismo, sempre associando o sujeito negro a termos indignos. Não temos a intenção de tornar mais desiguais os desiguais, mas que desde jovens os indivíduos tomem consciência da problemática pela qual o negro passou desde suas origens, sendo inferiorizado pela cor, cultura, estado econômico e religião.

PASSADO HISTÓRICO DO NEGRO

Sabemos que é no bojo das dificuldades e conflitos que surgem ideias, questionamentos, pesquisas e espaços de interação onde muitos internalizam conceitos precedidos por outros para recriá-los e influir no meio e formam fundamentos de base para as direções da sociedade, são as pré-noções as condutoras dos fatos do cotidiano, por que são responsáveis pelos conflitos e simultaneamente mola propulsora de desenvolvimento. Atualmente muito se fala em interação dos povos e diversidade, mas a perspectiva social mantém-se à disposição do homogêneo e, é esta disposição que inclina também ao preconceito social e racial, por trás destas ideias, estão camufladas muitas vezes a força de quem tem o poder de submeter e excluir grupos, pessoas e juízos.

Nos primeiros anos do Brasil colônia havia a preocupação em serem mantidos como padrão de ensino, tudo o que estava nos moldes europeus e foi assim, até a vinda da família real, em 1808, um ensino que ia além da transmissão de saber e ciência, para ser também transmissora de valores e moral de uma maneira particular de pensar – baseada na exploração e na busca do lucro que se concentrava nas mãos de uma minoria ao passo que à grande maioria restavam os castigos que os forçavam ao trabalho incessante. Conforme Ianni (1989) a escravatura nasceu da colonização e sua reinterpretação compreende um largo e fundamental capítulo da história da formação do povo brasileiro.

Otavio Ianni (1989) explicita que a escravatura condenou as condições de trabalho ao longo de quatro séculos, sacrificou o modo de vida de indígenas, africanos, suas culturas, línguas, etc. A cor da pele determinou quem seria os escravos. A divisão do trabalho se dava pela cor da pele, assim o negro passou a ser inferiorizado e perdeu sua condição de humano.

Portugal marcou uma nova era escravista, uma vez que se aproveitou do comércio e tráfico e o fato de o continente africano não ter forças produtivas (SILVA, 2012) foi um fator predominante para que os europeus tirassem dali à mão de obra escrava, uma escravidão puramente comercial, em busca pela expansão do capital industrial com base no trabalho escravo. A humanidade do negro é afastada do gênero humano, assim explicita Silva

(2012, p.27) "a divisão racial resultante da escravização de negros, enredada em complexos alienantes objetivos e subjetivos, gerou justificações ideológicas surgidas com as condições existentes".

A relação entre senhores e escravos era violenta, visto que os negros eram acorrentados e torturados cruelmente sob a menor rebeldia ou se fizessem "corpo mole" no trabalho que chegava a ser de 16 a 18 horas ao dia. Além das armas, da força bruta, dos castigos, usava-se também da religião e do poder do Estado, dominado pela burguesia, para oprimir a minoria trabalhadora.

Em meados do século XIX, no âmbito do capitalismo industrial que buscava novos mercados consumidores e dos movimentos sociais dos trabalhadores europeus que denunciavam a questão da exploração da força de trabalho humana, o Brasil cedeu às pressões inglesas e aprovou, em 1850, a Lei Eusébio de Queiróz que acabou com o tráfico negreiro. Mais para o final do século, em 1871, foi aprovada a Lei do Ventre Livre que libertou os filhos de escravos nascidos a partir daquela data. No ano de 1885 foi promulgada a Lei dos Sexagenários que libertou os escravos com mais de 60 anos de idade. E, finalmente, no final do século XIX, a escravidão foi mundialmente proibida. No Brasil, a abolição se deu em 13 de maio de 1888 com a promulgação da Lei Áurea, feita pela Princesa Isabel. Sobre a abolição Fernades explicita que foi

> [...] uma precipitação e uma decisão prematura, pois a escravidão estava condenada ao desaparecimento: ao intervir nos interesses privados dos fazendeiros, o Estado obrigava-se a enfrentar o ônus de promover e financiar a intensificação da importação de mão de obra estrangeira [...]. (FERNANDES, 1989, p. 31)

Conforme o autor, se por um lado a lei trouxe a liberdade juridica aos escravos, touxe também beneficios econômicos aos fazendeiros na importação de mão de obra europeia, e, por outro lado, passou a excluir os negros que ficaram sem moradia, sem condições econômicas de sobrevivencia e abandonados pelo Estado que era, no período, ocupado pela elite burguesa dos fazendeiros.

Muitos negros foram para a zona urbana de São Paulo procurar melhoria de vida em meio a uma sociedade burguesa que iniciava um processo de industrialização. Nas cidades moram nas ruas ou em cortiços, sem acesso às mínimas condições de cidadania e passaram a ser culpabilizados dos crimes e da violência.

A grande migração de famílias negras em direção aos centros urbanos no alvorecer do século XX reforçou a associação da criminalidade à raça e à origem social. Numa guinada ideológica, crimes diversos eram atribuídos a uma suposta natureza da população negra e à sua herança da escravidão,

ou seja, fruto de cidadãos incompletos (em termos raciais e sociais para os cientistas da época) numa nova ordem burguesa, capitalista e urbana. (SIQUEIRA, 2013, p.3).

Esses mesmos que viam os negros como supostamente inclinados ao crime, no entanto, silenciavam sobre as péssimas condições de vida nas cidades, marcada pelos problemas de saneamento e epidemias, pela falta de escolas e pelas políticas públicas discriminatórias de uma elite política que desenhava uma nação que deveria apagar seu passado escravista e a memória dos descendentes do cativeiro. Eliminava-se o escravo, mas inventava-se o negro/preto como uma marca social negativa. Libertava-se o trabalhador e instituía-se legalmente a ideia de "vadiagem" para controlá-lo (SIQUEIRA, 2013, p.3).

Brutalizados, excluídos do conhecimento e tratados como sub-humanos, após a abolição não receberam preparo educacional, moral e material para viver nessa nova sociedade e sem ter quem os acolhessem, segundo Fernandes (1989, p. 33) "a abolição não passara de uma artimanha, pela qual os escravos sofreram a última espoliação",

Desta forma, essa parte da população não foi incluída na nova sociedade de classes, ficou sem assistência, sem teto, sem trabalho, sem escola e sem direitos. Foram substituídos pelos mais preparados e experientes imigrantes brancos europeus, que chegaram ao Brasil e começaram a fazer fortuna no comércio, arquitetura, etc.

> [...] Promoção, reconhecimento de valor e acesso a vários empregos são negados por causa da condição racial, embora os pretextos apresentados escondam as razões verdadeiras. Para a massa de população negra a questão é ainda mais grave que para suas elites. [...] defronta-se com o peso de um bloqueio insuperável e de uma forma de dominação racial hipócrita, extremamente cruel e camuflada, que aumenta a exploração do negro, anula suas oportunidades sociais, mas ao mesmo tempo, identifica o Brasil como um país no qual reina a harmonia e igualdade entre as raças. (FERNANDES, 1989, p. 22; 23)

Naquele momento, os burgueses viam a mão de obra europeia que estava sendo importada com subsidio do Estado como uma oportunidade de alavancar a economia e aumentar seus lucros. Os empresários e industriais burgueses passaram a preferir a mão de obra dos imigrantes europeus que já estavam acostumados com a disciplina do trabalho fabril urbano (manuseio de máquinas, linhas de produção) e por isso, eram vistos como agentes naturais do trabalho livre. "Os empregadores consideravam os "trabalhadores livres" recém-chegados uma opção melhor, mais racional e compensadora!" (FERNANDES, 1989, p.21)

Os negros passaram a viver nas favelas, nas ruas das grandes cidades, nos cortiços na zona rural, como agregados em

casas de famílias (trabalhando em troca da comida e estadia), ou iam viver em quilombos que eram frequentemente invadidos por interesses de expansão agrária dos fazendeiros.

Muitas famílias negras da zona urbana, por virtude suas precárias condições de vida e a exclusão que viviam, acabaram acreditando que o estudo das crianças alimentaria sonhos de serem alguém melhor um dia, e que isso lhes traria frustrações. Segundo Fernandes (1978) havia o medo que os pais tinham de seus filhos sofrerem violências, perseguições ou serem discriminados na escola pois além do preconceito que se criou contra os negros, as crianças não tinham roupas, calçados e materiais escolares e tinham que se integrar desde muito cedo em trabalhos familiares para ajudar no sustento.

Essa crença, associada às dificuldades de acesso à escola atrasou o futuro de mais de uma geração. Os negros libertos nunca foram tratados como iguais, as marcas herdadas da escravidão foram levadas por anos, e pensar em uma democracia racial é pensar em uma falsa ideologia.

Conforme os estudos de Marx a acumulação primitiva é ponto de partida do desvelamento de que a burguesia é a grande contribuinte para a melhoria da vida dos pobres, quando na verdade não é (SILVA, 2012). A burguesia desempenhou o papel de escravista, expulsou trabalhadores de suas terras, escravizou indígenas, negros e populações colonizadas em diferentes partes do mundo para obter e acumular fortunas. Explorou a força humana de trabalho dos expropriados e se apossou das terras produtivas deixando populações a mercê da própria sorte, para viverem nas ruas como vagabundos, podendo ser então tratados como escravos temporários ou vitalícios.

Concernente à estruturação da identidade racial negra no Brasil, é um assunto tomado por grande complexidade, graças às raízes discriminatórias que foram plantadas ao longo da história. É notório o quanto que a população brasileira foi bombardeada por ditames que tinham por objetivo a desvalorização da cultura africana, com o fito de diminuir tanto aspectos físicos quanto psicológicos herdados pelos descendentes dos africanos. É fato que a discriminação racial está presente na sociedade moderna desde o seu surgimento, uma vez que inicialmente criou-se um discurso que posicionou o negro em grau de inferioridade, em nível de conceitos miseráveis estruturados mediocremente na cor para justificar a exploração, os castigos físicos, a separação das famílias, o abuso sexual e todas as demais atrocidades cometidas contra os negros.

Os acontecimentos do passado, como a escravidão que durou mais de 300 anos, e as ações de exclusão e preconceito realizadas pela burguesia brasileira após a abolição da escravatura definem a posição do negro na sociedade de classes até hoje no Brasil. A sombra do

passado colonial do Brasil continua presente, já que mesmo tendo passado mais de cento e vinte anos da abolição da escravatura, é fácil perceber quais heranças carregam os netos e bisnetos de cerca dos três milhões e seiscentos mil negros africanos escravizados no Brasil (MINHOTO, 2013).

AÇÕES AFIRMATIVAS E LEI Nº10.639/2003

No capítulo anterior foi possível compreendermos que a identidade pessoal dos sujeitos a formação da família e da sociedade em geral é reflexo dos acontecimentos econômicos do passado colonial, mercantilista e capitalista que explorou a mão de obra negra para enriquecer e acumular fortunas e após isso, ao serem abolidos, os negros foram jogados nas ruas para viverem à própria sorte.

Ao estudarmos a história para compreender a origem da discriminação e do preconceito racial que os negros ainda sofrem no Brasil, pudemos perceber que muitas foram as estratégias para excluir ex escravos e seus descendentes das oportunidades de trabalho, moradia e educação.

Conforme Minhoto (2013), nesta sociedade em que se valoriza a mercadoria, o ser humano é reduzido a coisa, a partir do momento que não exerce a liberdade que deve ser própria do homem. Neste contexto identifica-se a identidade do negro como uma identidade renunciada, em razão da necessidade de se contextualizar nas relações sociais, por meio de padrões europeus, submetendo sua própria ideologia capitalista, como se para ser admitido em meio à sociedade o sujeito negro tivesse que extinguir sua cultura e embranquecer sua postura. Contraria-se assim o que foi estabelecido universalmente: "Art. VI, Toda pessoa tem o direito de ser, em todos os lugares, reconhecida como pessoa perante a lei" (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1948, p.12).

Visando combater as sequelas que persistem provenientes de um passado de exclusão e discriminação, é necessária a implementação de políticas administrativas pelo Estado, efetivando o princípio da isonomia por meio de ações afirmativas que se colocam como uma discriminação positiva, com o objetivo de igualar grupos socialmente vulneráveis.

A Declaração Universal de Direitos Humanos é clara a definir que

> Todos são iguais perante a lei e têm direito sem qualquer distinção, a igual proteção da lei. Todos têm direito a igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação (art. VII). (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. 1948. p. 13).

Porém, os negros nunca aceitaram pacificamente as condições de exploração e discriminação que lhes foram impostas, lutaram, lutam e se organizaram contra essa desvalorização discriminatória. Assim, as ações afirmativas foram pensadas e construídas para assegurar o restabelecimento da restauração da igualdade, podendo-se dizer que por intermédio da discriminação confronta-se a própria discriminação.

A Constituição Federal brasileira (1988) estabelece em seu artigo 3º, IV como um objetivo fundamental do Estado "Promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação". Está na lei, mas ainda assim é tamanha a desvantagem entre os indivíduos, que o Estado utilizou o que antes era utilizado para excluir, com o objetivo de incluir, uma vez que é seu dever criar medidas que visam aplacar as desigualdades, criar elementos que extingam qualquer argumento que viole o princípio da igualdade.

A Declaração de Princípios sobre a Tolerância, aprovada pela UNESCO em 1995, deixa claro que a intolerância pode tornar os grupos vulneráveis marginalizados e excluídos da vida social e política, e também serem relacionados a violência surgindo a discriminação contra os mesmos. Está garantido que todos os grupos e indivíduos tem o direito de serem diferentes.

No âmbito do Estado, a tolerância exige justiça e imparcialidade na legislação, na aplicação da lei e no exercício dos poderes judiciário e administrativo. Exige também que todos possam desfrutar de oportunidades econômicas e sociais sem nenhuma discriminação. A exclusão e a marginalização podem conduzir à frustração, à hostilidade e ao fanatismo. (DECLARAÇÃO DE PRINCÍPIOS SOBRE A TOLERÂNCIA. 1995. p.12)

Nos anos de 1960, o movimento social negro travava várias discussões com o tema da desigualdade sociais que ultrajava a comunidade negra. A partir do final dos anos 90, o Brasil potencializou suas experiências de ações afirmativas, promovendo a inclusão do âmbito educacional, afirma Minhoto (2013).

Segundo Moreira (2005) com as conquistas do movimento negro o Estado e toda a sociedade começaram a ter uma visão mais ampla e cuidadosa quanto à população negra. Todavia para que se consiga tomar a frente com maior amplitude, o movimento negro deve falar a toda federação, das grandes cidades até as mais pequenas, conseguindo unir correntes.

O Movimento Negro é o protagonista central que conseguiu dar maior visibilidade ao racismo e sua dinâmica de apagamento no conjunto da sociedade, ao mito da democracia racial, demandando a implicação do Estado para a efetivação da paridade de direitos sociais. Colaboram,

para o reconhecimento dessa problemática social e para a construção de uma política para a diversidade e para educação das relações étnico-raciais na escola, nesse contexto, a Marcha Zumbi dos Palmares (1995), os dados sociodemográficos que demonstram a condição de desigualdade racial divulgados pelo IPEA (2001), a realização da 3.a Conferência de Durban, a criação da SEPPIR (2003) e da SECAD (2004). (GOMES, 2012. p.23).

Diante disto, em 09 de janeiro de 2003 o presidente Luiz Inácio Lula da Silva no início de seu mandato aprovou a Lei nº 10.639/2003, alterando a Lei nº 9.394/96 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. E passa a ser acrescida dos artigos 26-A, 79-A e 79-B.

"Art. 26-A. nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, tornar-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluíra 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 econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

"Art. 79-B. o calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."(FRAUCHES, 2007, p.331).

A alteração da lei pode ser entendida como uma das conquistas do Movimento Negro, como um dos passos para a superação da discriminação, que tem sido reivindicada de professores, alunos e sociedade em geral que está em busca da democracia na educação, e de certa forma foi uma política pública de Estado destinada àqueles que estavam/estão na luta e busca pela diversidade étnico-racial.

A Lei nº10.639/03 responsabiliza o Ministério da Educação e Cultura (MEC) a levar às escolas, em todas as modalidades e níveis de ensino, uma educação das relações étnico-raciais, uma educação que produza conhecimentos, atitudes e valores, para que os indivíduos da sociedade compreendam a diversidade étnico-racial como direito de todos apesar das diferenças, abrindo margem também para uma compreensão maior das questões Afro-brasileiras (GOMES, 2012).

A aprovação da Lei nº10.639/03 ocorreu depois de um longo período de injustiças econômicas, educacionais, sociais e políticas. Se levarmos

em conta que a escola é um espaço de interação e reprodução de conhecimentos, é obrigatoriamente um espaço que deve propugnar a inclusão e a igualdade de todos. As Diretrizes mostram um caminho adequado, pelo qual a efetivação da lei mostrará um trabalho pontual das relações étnico-raciais no campo escolar, porque a Lei nº 10.639/03 aponta nas diretrizes para que ações sejam tomadas por meio de atividades, projetos, programas e avaliação. E como expresso nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a educação que é o campo para pedagogicamente propagar as ciências e a cultura, dessa forma entendemos então que ela universaliza a transmissão dos conhecimentos sobre diversidade.

A Lei nº10.639/03, representou o início da busca pela reparação do passado obscuro da descendência africana, não é mais uma forma de discriminação, mas sim a busca de corrigir os danos causados a este povo, que sofreu perdas materiais e psicológicas.

Nesta premissa, a Lei nº10.639/03 vem como uma intervenção do Estado para acabar com o racismo e a discriminação, acreditando que por meio da educação, (logo que é na escola que há a transmissão dos conhecimentos científicos e sistematizados) que se acabará com as desigualdades e trará oportunidades para todos os indivíduos da sociedade independente da cor da pele, porém não das condições sociais, visto que o mito da democracia racial se faz a partir do momento em que colocamos os sujeitos em situações sociais distintas e queremos que todos alcancem as mesmas possibilidades de estudo, trabalho, saúde, etc.

A educação contribui com a diminuição das desigualdades mas sem oportunidades econômicas igualitárias os negros continuarão sendo pobres e discriminados. Sendo assim levantamos a bandeira para a inserção das crianças e jovens em escolas que possibilitem educação de qualidade, acesso as universidades e bons empregos. Para que desta forma haja um equilíbrio real de acesso as oportunidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diferenças existem entre muitos povos, mas o negro em específico foi explorado, maltratado, usado, torturado e descartado de forma brutal e desumana, atingindo-o após muitos anos e afetando até a presente data a forma como o negro se insere na sociedade. Por intermédio da mídia e no cotidiano podemos ver por meio de atitudes expressadas de forma simbólicas, que ainda ferem e desiguala os negros, ainda são vistos, como povo sofredor, sujo, pobre, inferior, sem estudos.

O padrão que temos hoje no trabalho, os grupos dominantes da atualidade são reflexo do poderio do conquistador da colonização que submetia o povo a exploração serviçal no começo do século XX.

No Brasil, com sua grande miscigenação de culturas é relevante que se criem Leis para que o preconceito seja discutido publicamente e medidas para sua superação sejam adotadas. Fazer isso é também democratizar a educação e avançar na conquista de direitos de cidadania para todos.

Com esta proposição, consideramos que há a desigualdade racial e social atualmente. Foram criadas leis, políticas públicas e ações afirmativas no combate ao racismo, discriminação, segregação e preconceito. Buscando apaziguar as inúmeras situações de desigualdade pelas quais passam os negros vítimas de um passado que deixou grandes marcas.

Para que a Lei nº10.639/03 se efetive de fato, é necessário que se respeitem os direitos de todos os indivíduos, como seres humanos que devem ser compreendidos e tem seus direitos constitucionais alcançados, direito a educação de qualidade, saúde, lazer, segurança, acesso à cultura, livre expressão, vida digna etc. Ou seja os direitos fundamentais devem ser efetivados.

Queremos aqui na conclusão deste trabalho, deixar claro que não serão políticas contra o racismo para serem discutidas na escola que darão conta de tamanha problemática, e não acabará com as injustiças, nem tão pouco com o mito da democracia racial, se faz necessário que os princípios fundamentais da dignidade humana aconteçam de fato, porque não podemos pensar em igualdade, ao passo que houver crianças com oportunidades de aprender nas melhores escolas, com os melhores materiais, uniformes, livros, professores, e outras estiveram nas piores escolas, mais sujas, destruídas e com poucos recursos.

Quando tratamos de políticas públicas entendemos que elas se desenvolvem com base em problemáticas sociais, das lutas de classes e da organização dos movimentos que reivindicam igualdade, forçando assim, a sociedade a tomar medidas para enfrentar a desigualdade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1998.

CALLINICOS, A. Capitalismo e racismo. Tradução Race and class. Londres: Bookmarks, 1995. Disponível em http://socialista.tripod.com. Acesso em: fevereiro/2017.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível na Biblioteca Virtual de Direitos Humanos da Universidade de São Paulo: www.direitoshumanos.usp.br. Acesso em: Janeiro/2017.

DECLARAÇÃO DE PRINCÍPIOS SOBRE A TOLERÂNCIA aprovada pela Conferência Geral da UNESCO em sua 28º reunião. Paris, 16 de novembro de 1995. Disponível na Biblioteca Virtual de Direitos Humanos da Universidade de São Paulo: www.direitoshumanos.usp.br. Acesso em: Janeiro/2017

FERNANDES, F. A Integração do Negro na Sociedade de Classes. Vol. 1 e 2. São Paulo: Àtica, 1978.

FERNANDES, F. Significado do Protesto Negro. São Paulo: Cortez: Autores associados, 1989.

FRAUCHES, Celso da Costa. LDB anotada e comentada. Brasília: ILAPE, 2007. p. 331.

IANNI, Octávio. Sociologia da Sociologia. São Paulo: Ática, 1989. p.73 à p.76 p100 à p.110.

MINHOTO, Antônio Celso Baeta. Da escravidão às cotas: a ação afirmativa e os negros no Brasil. 3.ed. Birigui - SP: Boreal Editora, 2013.

MOREIRA, Carlos Lopes e Diva (Ed.). Relatório de desenvolvimento humano
-Brasil 2005: racismo, pobreza e violência. Brasília: PNUD BRASIL, 2005. p.153

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE TRABALHO COM RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA NA PERSPECTIVA DA Lei nº 10.639/03 / Nilma Lino Gomes (org.). 1. ed. -- Brasília: MEC; UNESCO, 2012. 421 p., il. - (Educação para todos ; 36)

SILVA, Uelber B. Racismo e alienação: uma aproximação à base ontológica da temática racial/ Uelber B. Silva. – São Paulo: Instituto Lukács, 2012. 112 p.

SIQUEIRA, R.O. "Vida de escravo após o fim da escravidão". 2013. Disponível em: <http://romenildo0.blogspot.com.br/2013/04/vida-dos-escravos-apos-fim-da-escravidao.html>. Acesso em: Fevereiro/2017

GESTÃO DEMOCRÁTICA NO AMBIENTE ESCOLAR

JULIANA SILVA SANTOS

Graduação em Pedagogia pela Universidade Paulista (2006);Professor de Educação Infantil – no CEI Douglas Daniel do Nascimento

É possível observar que na transição da gestão de uma escola, o ambiente muda significativamente para melhor ou para pior. Para qualificar os diversos ambientes que podem representar um contexto educativo, o proposto trabalho percorre os âmbitos da gestão democrática e da gestão não democrática, que é pautada em um modo de trabalhar centralizador. É importante salientar que, a gestão democrática é um dos princípios que a constituição federal de 1988 estabeleceu para a educação brasileira. E, ainda hoje, é notório que algumas unidades educacionais e até mesmo, redes de ensino de alguns municípios tenham dificuldades para implementar a gestão participativa no que tange a educação.

Palavras-chave: Gestão; Democracia; Política; Participação.

INTRODUÇÃO

Este artigo trata das questões relacionadas a gestão escolar e a sua definição dentro de uma unidade pública de ensino. Tem como objetivo, destacar a caracterização da escola que discute democraticamente as suas ações com a comunidade escolar e a escola que não discute, além de clarificar a importância desse modelo de gestão.

Para alguns, falar de gestão democrática parece utopia, ainda mais quando se qualifica e tenha que se revelar no cunho da escola pública. Mas afinal, o que é essa gestão democrática? Será que ela existe de fato? Pensar no assunto é sempre uma questão importante, logo mais para os educadores, gestores e toda a comunidade escolar.

Tratando de um ambiente escolar, é comum pensar e ter curiosidade sobre quem administra a unidade educativa. Para muitas pessoas, a gestão estaria, unicamente, atrelada a figura do diretor. Figura essa, que vem carregada de responsabilidades, ora atribuída a uma pessoa, ora tirando a responsabilidade de uma administração efetiva de muitos outros participantes deste contexto. Quer dizer então, que antes desse diretor ou diretora, a escola era administrada por seus antecessores e assim, por conseguinte. Por outro lado, muitos são os papéis e tarefas de administração educacional, seria simplismo demais atribuir ou delegar sua administração a uma só figura.

Ainda hoje, pela visão simplista da sociedade, é comum presenciarmos o pensamento que infelizmente, quase predominante por alguns, que, a administração de uma escola, preocupa-se puramente em controlar o trabalho dos outros, o que é muito problemático, porque ao ter esse tipo de pensamento, se esquece que a administração permeia todo o trabalho educacional para que o objetivo maior se concretize, que é a aprendizagem do aluno.

Todas as ações desenvolvidas desde o ministério da educação, as secretarias, a merenda até a sala de aula, é prioritariamente pensando no objetivo fim. Todas as atividades do processo devem estar articuladas com o grande objetivo, que é o conhecimento dos alunos.

De acordo com as teorias que discutem os assuntos da gestão escolar, propõe que a gestão é mediadora e mediar nada mais é que negociar um acordo entre duas partes. Então, na educação, a mediação acontece quando estabelecemos um diálogo para que haja um resultado. Resultado esse, que nada mais é, se não, o diálogo entre o ensino-aprendizagem, a mediação para que todas as partes que atuam na escola resultem no processo de produção pedagógica, o que deve ocorrer entre todos os atores da unidade.

Pensar na gestão como administração, requer alguns cuidados, visto que, numa sociedade autoritária a gestão ou administração podem se confundir. Há que se pensar na coordenação do esforço humano.

DEFINIÇÃO DE GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

Para conceituar gestão democrática, é importante ir além do aspecto de sociedade que transcende uma população que o tem como seu principal elemento político. Então, a gestão democrática nada mais é do que a criação de vínculos com a comunidade local e a elaboração de um currículo que deverá ser pautado na condição real dessa comunidade. Esses vínculos criados entre estes setores, deve ter caráter pedagógico; deverá conter elementos criados pelos mesmos para fortalecer a aprendizagem dos alunos, criando uma corresponsabilidade entre eles.

De acordo com Licínio Lima, a gestão escolar democrática é:

> uma perspectiva conceptual que focaliza intervenções democraticamente referenciadas, exercidas por atores educativos e consubstanciadas em ações de (auto)governo; ações que não apenas se revelam enquanto decisões político-administrativas tomadas a partir de contextos organizacionais e de estruturas de poder de decisão, mas que também interferem na construção e recriação dessas estruturas e de formas mais democráticas de exercer os poderes educativos no sistema escolar, na escola, na sala de aula, etc. (LIMA, 2000, p. 19)

Para o autor, a gestão democrática, antes de tudo, precede a tomada de ações no cunho puramente administrativo, de modo que, ela tem como principal atuação nas ações que podem ser políticas, prevendo a atuação futura do conjunto de pessoas envolvidas em determinadas atividades.

A GARANTIA LEGAL QUE VERSA A GESTÃO DEMOCRÁTICA

Após a ditadura militar em 1964, criou-se a abertura democrática, de forma a possibilitar a participação, transparência e democracia. A gestão democrática do ensino público foi estabelecida pela Constituição federal de 1988, tendo como um de seus princípios, afirmado em seu artigo 206, que diz que o ensino será ministrado com base em alguns princípios, dentre eles o referente inciso VI, que diz, da gestão democrática do ensino público, na forma da lei.

De acordo com Touraine, a democracia tem como concepção:

> A democracia nunca será reduzida a procedimentos, nem tampouco a instituições; mas é a força social e política que se esforça por transformar o Estado de direito em um sentido que corresponda aos interesses dos dominados, enquanto o formalismo jurídico e político a utiliza em um

sentido oposto, oligárquico, impedindo a via do poder político às demandas sociais que coloquem em perigo o poder dos grupos dirigentes. O que, ainda hoje, opõe um pensamento autoritário a um pensamento democrático é que o primeiro insiste sobre a formalidade das regras jurídicas, enquanto o outro procura descobrir, atrás da formalidade do direito e da linguagem do poder, escolhas e conflitos sociais. (TOURAINE, 1996, p. 37).

É possível ter a dimensão legal que afirma que deve existir a gestão democrática mediante da análise do artigo 14º da LDB/96, que versa sobre o tema, aprofundando a ideia de normas próprias criadas pelos respectivos sistemas de ensino, que diz:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - Participação da comunidade escolar local em conselhos escolares ou equivalentes.

É possível, mediante desde artigo, termos uma dimensão de como a gestão democrática acontece em nosso país, uma vez que ela é definida pelos sistemas de ensino, logo, em um determinado município, a participação da comunidade escolar pode ocorrer de uma determinada forma e em outro município de outra forma, por exemplo: Numa escola de um município os alunos, juntamente com a comunidade escolar podem escolher o diretor mediante uma votação, e, em outro município, pode-se haver outro tipo de escolha e não necessariamente a comunidade escolar é quem irá escolher, mas de alguma forma ela deverá participar de outras decisões junto a equipe escolar. Então, o que é gestão democrática em um município, necessariamente não precisa ser em outro, com o mesmo modelo.

Carvalho (2001, p. 57) define a democracia como:

[...] um conjunto de procedimentos para poder conviver racionalmente, dotando de sentido uma sociedade cujo destino é aberto, porque acima do poder soberano do povo já não há nenhum poder. São os cidadãos livres que determinam a si mesmos como indivíduos e coletivamente.

É desta forma que para que se exista uma gestão democrática, é preciso que sejam previstas as ações que norteará o processo coletivo de tomada de decisões e escuta.

No artigo 14 da LDB, temos o inciso I, que fala claramente sobre o projeto pedagógico da instituição. Qualquer escola, quando é aberta, necessariamente terá

que ter um projeto pedagógico. O projeto pedagógico de uma escola, ao ser elaborado, conta como participantes: os professores, os coordenadores, os diretores, os fonoaudiólogos, os psicólogos e todos os que atuarão no cunho pedagógico desta instituição, de acordo com o art. 13 da LDB, que diz:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

No entanto, a partir do momento em que existe a participação da comunidade escolar local em conselhos escolares ou equivalentes, este projeto que era pedagógico, se torna um projeto político pedagógico. Desta forma, quando nasce uma escola, nasce com ela o projeto pedagógico, ela tem como finalidade permitir que os alunos aprendam, porém, a partir do momento em que os profissionais de cunho pedagógico e as comunidades locais participam da elaboração ou revisão deste projeto, ele se torna político.

Segundo Dourado (2001, p. 41), a gestão democrática deve compreender a administração escolar como atividade meio e deve ter como principal tarefa desta atividade a união dos esforços coletivos para o implemento do objetivo final, tal como priorizar e clarificar para a equipe escolar que a educação é um processo de emancipação humana.

É mediante ao projeto pedagógico que se deve criar o conselho escolar, com representantes da comunidade local; da comunidade escolar e dos profissionais da educação. Ou seja, o Projeto político pedagógico é uma ferramenta que assegura uma gestão democrática na escola. Ele é a principal expressão de democracia da gestão escolar. Para isso, o art. 12, inciso VI, nos diz o seguinte:

Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

VI - Articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;

Desta forma, a articulação que será feita com as famílias e a comunidade para criar esse processo de integração sociedade-escola, será explicitamente por meio do conselho escolar (DOURADO, 2001, p. 31).

De acordo com Dourado (2001, p. 41), pressupondo que o projeto político da escola é uma construção coletiva que permeia as ações educativas dentro da instituição, ele deve ser acessível a toda a comunidade escolar e ter uma linguagem clara, seja em escola pública ou em escola particular. A seguir, temos a lei 4.751/12, o artigo 4º, que assegura:

Art. 4º Cada unidade escolar formulará e implementará

seu projeto político pedagógico, em consonância com as políticas educacionais vigentes e as normas e diretrizes da rede pública de ensino do Distrito Federal.

Sabemos então que a escola tem o dever de ser democrática em todas as suas instancias. Então, além dos documentos que deverão ficar à disposição da comunidade, a escola deve propiciar condições para que a comunidade local participe de suas ações, trazendo-a para dentro da escola, seja mediante a utilização da biblioteca, ou até mesmo, do laboratório de informática entre outros.

Também, é importante ressaltar que a LDB compreende que os sistemas de ensino têm autonomia para definir a operação de gestão, conforme citado:

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

Essa autonomia atribuída aos sistemas de ensino para contemplar a gestão democrática, deve ser obrigatoriamente em consonância com a legislação vigente.

CRÍTICAS DO PAPEL DO GESTOR ATUAL

Em seu livro "Diretor escolar: educador ou gerente? ", Vitor Henrique Paro (2015), faz algumas reflexões sobre o papel do gestor na educação, no qual ele questiona o papel do gestor atual e diz que o modelo que há na escola já é ultrapassado, porque hoje, ainda há situações, e muitas delas, que o gestor cumpre apenas papéis burocráticos que poderiam ser atribuídos ao pessoal que atua na secretaria da escola, já que as coisas são sistematizadas.

De acordo com Paro (2015), a escola precisa muito além de um gestor burocrático, ela precisa de um líder que não confunde o seu papel com o de tomar conta do trabalho do outro, ou apenas isso. O que leva à tona que as pessoas têm uma certa confusão com o conceito de administração, ou elas fogem disso.

Por isso, por causa da confusão de papéis em que o gestor apenas controla o trabalho alheio, torna-se perdido o objeto principal em formação, que precisaria de coordenações pedagógicas em seu aspecto mais amplo.

Para Dourado (2001, p. 17),

Transformar a escola num lugar onde se desenvolvam novas experiências e competências é sua parcela de contribuição para melhorar nossa sociedade e um desafio de todos: diretores, pais, professores, alunos, funcionários. Dentre todos estes, os diretamente responsáveis pela gestão da escola acham-

se mais comprometidos com a realização desse desafio. Tornar realidade para todos uma educação básica de qualidade é a principal finalidade de seu trabalho.

Desta forma, Paro (2012, p. 41), sugere que a escola precisa de uma direção, ou seja, uma gestão coletiva, e ainda vai além, em que uma escola seria mais efetiva em sua administração se houvessem dois ou três coordenadores pedagógicos; já que não precisa alguém mandar na escola porque todas as atribuições estão previstas na legislação para os funcionários da instituição.

Ainda, de acordo com Libâneo (2005, p. 14) é possível notar após uma breve análise que, o modelo equivocado de gestão vem desde o sistema que orienta as instituições, a perceber pelos testes aplicados anualmente nas escolas, como: SERESP, SAEB e provinha Brasil, que dimensiona a qualidade do ensino na rede pública mediante a quantificação, desta forma acontece a negação da estrutura institucional, no que diz respeito à estrutura física do ambiente e pessoal, como também, a qualidade propriamente do ensino em suas mais variadas atividades de ensino-aprendizagem.

DIMENSÃO POLÍTICA DA ESCOLA

Ao analisar a dimensão política da escola, devemos perceber que para ser política, ela deve também ser social. Além de que, é na possibilidade de interações que ocorrem em seu interior, que ela se torna política. Por ora, o homem é político desde que nasce, porque ele já nasce produzindo o que ele consome. Paro (2015, p. 40), dá um belíssimo exemplo sobre o ser político. Por exemplo, para vestir uma camiseta, dependemos desde o primeiro homem que jogou a semente do algodão na terra, até o inventor do trator e assim por diante. Desta forma, o ser humano não depende só do seu próximo, como também, depende muito mais do seu distante. Então, essa é a divisão social do trabalho.

De acordo com Libâneo (2005, p. 120):

> É sempre útil distinguir, no estudo de processos de organização e gestão, duas concepções bastante diferenciadas em relação às finalidades sociais e políticas da educação: a concepção cientifico racional e a concepção sociocrítica. Não é difícil aos futuros professores fazerem essa diferenciação entre as duas concepções.

Ao assumir uma postura educativa, partimos do pressuposto que o educador tem que levar o educando a querer aprender, o que também é uma forma de fazer política; é uma forma de conviver com ele e a única, de se fazer pedagogia (LIBÂNEO, 2005, p. 41).

De acordo com Paro (2012, p. 31), nós educadores temos que ter claro que a forma autoritária e a coerção

têm muita força e também, precisamos de uma vez por todas desestruturar a ideia de que é mediante ao autoritarismo dentro de sala de aula que vamos ter os resultados esperados, uma vez que a melhor forma de convivência se dá mediante a democracia. Logo, para que aja a dominação por inteiro, para que ela seja forte, é necessário que o elemento coator esteja presente em todos os momentos, o que seria impossível em nossa sociedade. Então, é importante seduzir os nossos alunos em relação ao conhecimento, é importante que instiguemos neles a vontade de aprender e de que eles tenham certeza que o conhecimento é bom.

De acordo com Paro (2012, p. 51), é muito claraa essa convivência que precisa existir na sala de aula e no ambiente escolar em sua completude. Desde todas as relações que se estabelecem neste ambiente, respeitando os interesses e a liberdade de todos os envolvidos. Então a relação pedagógica entre os sujeitos é radicalmente política e democrática. Uma vez que as trocas são estabelecidas a todo momento; de ideias; de conhecimentos e de experiências e é na democracia que existe essa possibilidade de convencimento, porque quando eu convenço o meu aluno, eu posso virar as costas que ele não vai desistir da ideia que nós estruturamos juntos.

É preciso pensar coletivamente, uma vez que,

> É preciso cessar de opor, retoricamente, o poder da maioria aos direitos das minorias. Não existe democracia se esses dois elementos não forem respeitados. A democracia é o regime em que a maioria reconhece os direitos das minorias porque aceita que a maioria de hoje venha a se tornar a minoria no dia de amanhã e ficar submetida a uma lei que representará interesses diferentes dos seus, mas não lhe recusará o exercício de seus direitos fundamentais. (TOURAINE, 1996, p. 29).

Quando é propiciado uma oportunidade para uma apropriação de um determinado elemento cultural, seja o conhecimento, postura ou qualquer elemento em pauta, o outro se apropria, sem que essa apropriação deixe de ser do primeiro sujeito (PARO, 2012, p. 56).

DIFICULDADES ESTRUTURAIS E CULTURAIS NA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Com todas as leis que garantem a gestão democrática nas escolas, ainda assim temos muitas confusões e contradições quando abordamos este assunto. O professor José Luís Nunes, na Décima quarta conferencia do curso de cidadania e direito à educação com enfoque na gestão democrática das escolas públicas, diz que: “a hierarquia e a exclusão, são

marcas do ensino no Brasil" e que "com muita luta social conquistamos o direito à escola, mas é preciso dela participar", afirmou. E ainda afirma que as leis estão postas, mas é preciso que elas saiam do papel para percorrer a prática no cotidiano escolar. Desta forma podemos analisar que desde o seu início, a escola sempre foi para as classes abastardas, ao mesmo tempo excludente, no entanto, mediante a movimentos e lutas, conseguimos o acesso ao ensino e depois assegurar a permanência, assim como tantas outras conquistas.

Para Carvalho (2003, p. 71), se partirmos da premissa em que o nosso país se tornou a oitava economia mundial, sem uma população escolarizada, temos então, a dimensão que todo esse universo econômico e político atual, em nada teve a participação pública para a sua elaboração e implementação; da forma em que os gestores podem ser escolhidos por políticos, tal como: vereadores, prefeitos, etc.

Nunes (2010, p. 70) ainda cita a distinção que os poderes municipais e estaduais fazem na educação, tal como o professor que é considerado bom no sistema municipal de ensino, no outro período em que ele atua na segunda jornada na rede estadual, já não é considerado tão bom assim, ou vice-versa. Ele afirma que essa diferenciação sobre qualidade, a falta de um padrão, torna o ensino confuso e consequentemente, pode confundir a gestão da própria unidade. Desta forma, há um apelo por um sistema nacional de educação, para que assim, seja centralizada as prioridades e que o estudante não seja confundido, conforme os sistemas de ensino.

Outro fator que é muito importante mencionar e que tem uma fortíssima importância no ensino atual é a questão da qualidade X frequência (NUNES, 2010, p. 68). Com muita garra, o povo conseguiu o acesso a educação. Mas dizer que conseguiu também a permanência como garante a LDB, é um assunto a ser tratado. A LDB garante o acesso e também a permanência do educando na escola, porém como Nunes disse, muitas coisas acontecem apenas na forma burocrática e mediante a documentos, mas a praticidade que revela essas ações no decorrer anual e diário na vida dos educandos, mostraque está bem longe disso. Talvez por uma questão cultural; talvez porque a maior parte dos alunos das escolas públicas tiveram uma cultura familiar em que os sujeitos nunca tiveram voz nas ações políticas e mesmo também, porque uma das razões para que isso tenha ocorrido seria em razão do motivo que, vivemos num país que tem uma longa história sobre as classes dominadoras e detentoras de poder. Ora, alguns podem se perguntar: "Mas isso não foi a tanto tempo"? E a verdade é transparente, tanto quanto a água, não foi a tanto tempo. Ainda é. Em nossa sociedade, ainda tem o pai e a mãe analfabetos, não por que eles algum desejaram não se alfabetizar, mas porque

em muitas famílias não havia condições para que as crianças frequentassem a escola; famílias inteiras que foram privadas ao acesso a cultura, ao lazer, a educação e outros direitos.

De acordo com Nunes (2010, p. 67), essa parcela grande da população, a qual nós brasileiros temos uma dívida, são mães, pais, tios, tias; pessoas que criaram e construíram histórias, que não é somente de uma pessoa, são histórias de toda essa gente, são as histórias do Brasil; um país que não assegurou a permanecia; não assegurou a equidade dessas pessoas no acesso ao direito.

Porém, infelizmente, hoje, o que acontece dentro da escola, é uma gestão entregue apenas às questões burocráticas, que não se fala em questões pedagógicas e que se esquece dos alunos, contexto esse, em que não há uma política participativa.

Ainda, temos o fato de que se as escolas forem entendidas por essa lógica empresarial, teremos papeis confusos, tanto por pais e alunos, como por professores.

Ao professor é quase que praticamente negado a participação do convívio social em família, como também a participação e exploração da cultura, assim como eu poderia citar milhões de fatores que lhe é negado com essa jornada múltipla (NUNES, 2010, P. 52). Desta forma, é comum que ele não se sinta pertencente ao local em que trabalha e que partilha as suas experiências. E assim, são formados alunos e alunas com um enorme desinteresse, que não participam politicamente das aulas, mas que ao mesmo tempo gostam do ambiente escolar.

Segundo Nunes (2010, p. 51), quando os alunos têm participação ativa nas decisões e escolhas da escola, eles ficam mais políticos, eles se entregam mais aos movimentos, além de que os momentos que são desenvolvidos naquele espaço têm a cara dos alunos. Por isso, é importante que aja as assembleias e a elaboração do regimento escolar com a participação dos educandos. Só assim, eles (os alunos), terão a consciência do porquê das coisas. Como por exemplo, por que não pode o uso de um aparelho celular dentro da escola, ou por que de tantas outras regras que existem em determinadas escolas e que os alunos nem sabem porque elas existem e obviamente, se eles não sabem o motivo pelo qual elas foram criadas, dificilmente seguirão as normas que foram impostas.

Outra população constituinte da escola que é muito importante, são os pais. É preciso que sejam pensadas ações que envolvam essas pessoas que deveriam estar mais presentes na escola, ações que poderiam ser promovidas também, com a participação no regimento, de assembleias, de festas e em tudo o que a escola pudesse promover para que tornasse essas pessoas participantes do contexto escolar, porém, o que notamos em muitas escolas é que os pais são chamados apenas para ouvirem os profissionais falarem

sobre o mal comportamento de seus filhos. Desta forma, a distância entre os pais e a escola, vai ficando cada vez maior, uma vez que deveria ser ao contrário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho abordou questões da gestão escolar democrática que muitas vezes são atribuídas a uma só pessoa, como eu disse no começo da leitura. Porém esta forma de lidar com as questões gestacionais é arraigada culturalmente em nossa sociedade, uma vez que o modelo político e econômicos, foram constituídos desta forma, alienando a sociedade, sem a sua participação e negando a sua autonomia.

De um lado, temos uma gestão mal preparada, de outro lado, temos pais mal informados, ou se informados, sem tempo e paciência para lidar com a escola e agir nela politicamente.

Contudo, fica bem claro que a escola precisa promover ações para chamar a comunidade para dentro da escola. Seja em festas, em assembleias ou em conselhos. Mas uma coisa é certa, a escola nunca vai ser democrática, tampouco política se ela não tiver as suas em ações a participação de todos os seus membros; pais, alunos, professores, coordenadores, diretores e comunidade local.

Devemos então, parar com a ideia que um faz as leis para os outros obedecerem, visto que numa escola, isto não acontece porque não há punição e mesmo quando ela existe, há de fato uma educação. Visto que com a punição, acontece um retrocesso dos tempos áureos, quando o ensino presenciava as palmatórias e os alunos tinham que ajoelhar-se no milho atrás da porta. Hoje, nós temos oportunidade de dialogar, de fazer as atividades e a vida escolar do aluno ganharem mais sentido quando oportunizamos a participação deles nas escolhas e na apropriação das decisões de forma coletiva.

Assim, o ambiente de uma escola pode ter uma ótima qualidade, como pode ter uma qualidade mediana, sem a participação efetiva de seus membros.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República Casa Civil. Lei 4.751, 2012.

CARVALHO, M. C. da S. Comunidade e Escola. CONSED: 2003.

DOURADO, L. F. Progestão: como promover, articular e envolver a ação das pessoas no processo de gestão escolar? BRASILIA: CONSED, 2001.

LIBÂNEO, J. C. Educação escolar, políticas, estruturas e organização. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LIMA, L. Organização Escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública. São Paulo: Cortez, 2000.

PARO, V. H. Gestão Democrática da escola pública, São Paulo, 2012.

_____. "Diretor escolar: educador ou gerente?", São Paulo, 2015.

FREIRE, P. Conscientização: teoria e prática. São Paulo, 1980. Pedagogia da autonomia. São Paulo: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1981.

_____.A Educação na Cidade (2ª ed.).São Paulo, 1995.

NUNES, J. L. F. Enfoque na gestão democrática das escolas públicas, 2010.

TOURAINE, A. O que é democracia? Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1996.

A IMPORTÂNCIA E A INFLUÊNCIA DO ADULTO LETRADO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DA CRIANÇA

ARLETE SUSY SILVA BOLZANI

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Sumaré (2013); Especialista em Alfabetização e Letramento pela Faculdade Campos Elíseos (2016) ; Professora de Ensino Fundamental I - na EMEF Profº Noé Azevedo Professora .

Objetivando salientar a importância da participação de um adulto leitor no processo de alfabetização, apropriação do código escrito e letramento de uma criança, tive por objetivo pesquisas bibliográficas Os dados obtidos foram unânimes em indicar e reforçar a importância e a necessidade dessa referência no campo cognitivo do alfabetizando, pois só assim ele poderá reinventar o sistema de escrita há muito tempo convencionado, e se apropriar de maneira eficiente e eficaz desses códigos, escritos ou numéricos. Ao concluir a real necessidade da presença de um adulto letrado na vida do aluno fica a indagação de como ficaria a situação de crianças oriundas de famílias menos privilegiadas, que não dispõem de livros ou outros suportes escritos, e que em muitas vezes não contam sequer com a existência de um adulto leitor no seio familiar ou de convivo social.

Palavras-chave: Alfabetização; Letramento; Adulto Leitor; Referência.

INTRODUÇÃO

Este artigo aborda a importância para a criança no processo de alfabetização e letramento em ter a presença de um adulto leitor que lhe sirva como modelo. A contribuição desse referencial é observada por profissionais atuantes na área de educação infantil, que constatam uma melhor desenvoltura no domínio do letramento, por parte de alunos que desde cedo, mesmo não sabendo ler e escrever tem contato com materiais escritos, como livros, jornais, revistas, periódicos além das diversas produções textuais, tais como, comunicação visual, placas sinalizadoras, propagandas, receitas médicas e culinárias, documentos entre outros. A partir desta constatação, a preocupação com este objeto de estudo se dá em relação à desigualdade social perpetuada, pois famílias menos providas de recursos materiais e intelectuais nem sempre conseguem instituir um modelo de leitor de referência, o que dificulta o desenvolvimento da capacidade leitora das crianças oriundas desses lares, promovendo a exclusão e contribuindo para a evasão escolar. Nesta análise é empregada pesquisa bibliográfica, com embasamento teórico nos estudos de Vygotsky, Ferreiro e Teberosky.

OBJETIVOS

Abordar a importância do meio social e principalmente da presença de um adulto leitor que sirva como referência para a criança dentro do processo de alfabetização e letramento.

OBJETIVO GERAL

Compreender a importância de um adulto letrado no processo de alfabetização e letramento de uma criança

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Colaborar no estudo do processo de alfabetização e letramento da criança
- Identificar a diferença entre alfabetização e letramento
- Evidenciar a importância do meio social dentro do processo de letramento

JUSTIFICATIVA

A partir da ideia de que o ambiente favorece ou não o interesse pela leitura e escrita, profissionais atuantes no ciclo alfabetizador podem constatar a importante influência do adulto leitor como referência e modelo para as crianças que acabam apresentando mais desenvoltura dentro deste processo mesmo não sabendo ler e escrever.

PROBLEMA

Famílias menos providas de recursos materiais e intelectuais nem sempre conseguem instituir um modelo de leitor para referência o que causa maior dificuldade no desenvolvimento da capacidade leitora das crianças oriundas destes ambientes, promovendo a exclusão e contribuindo para a evasão escolar e perpetuando a desigualdade social.

BREVE CONTEXTO SOBRE TEORIA VYGOTSKYANA

No início do século XX, época em que a psicologia Russa, assim como a Europeia se baseava em escolas antagônicas que se propunham a explicar alguns fenômenos de forma parcial surgem os trabalhos de Vygotsky, que intentou uma abordagem sobre a descrição e explicação das funções psicológicas superiores em termos das ciências naturais. Vendo o pensamento marxista, que afirmava que as mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem mudanças na natureza humana (consciência e comportamento) como fonte científica valiosa, e estendendo a teoria de Friedrich Engels que afirmava que o trabalho humano e o uso de instrumentos, são meios pelos quais o homem transforma a natureza e ao fazê-lo transforma a si mesmo, defendeu que "Os sistemas de signos (a linguagem, a escrita, o sistema de números), assim como o sistema de instrumentos são criados pela sociedade ao longo do curso da história humana e mudam a forma social e o nível de seu desenvolvimento cultural"(2007,Cole e Scribner, p. XXVI, apud Vygotsky).

Enfatizando as origens sociais da linguagem e do pensamento, Vygotsky aponta que o mecanismo de mudança individual ao longo do desenvolvimento tem sua raiz na sociedade e cultura.

Com isso ao analisar a teoria sustentada à época de que o desenvolvimento intelectual de uma criança se comparava ao desenvolvimento de um macaco, conforme estudos de Kohler, realizados durante a Primeira Guerra Mundial, que teceu uma analogia direta entre a inteligência prática nas crianças de até seis meses e respostas similares apresentadas por macacos chipanzés, posteriormente complementadas por Buther que as comparou com macacos antropoides, estudando a apreensão manual de objetos por crianças pequenas e suas capacidades de usar vias alternativas para executar um objetivo e o uso de instrumentos primitivos como tirar um anel de um bastão, tal qual faziam os chipanzés, observando que essas ações ocorriam independentes do desenvolvimento da fala, Vygotsky (p 11, 2007) conclui, então, que "o momento de maior significado no curso do

desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem".

Para o psicólogo é um erro supor que a criança contém todos os estágios de desenvolvimento latente em si mesma, aguardando o momento exato para emergir, pois dentro de sua abordagem a atividade simbólica tem uma função organizadora específica que invade o processo do uso de instrumento e produz formas fundamentalmente novas de comportamento.

Em seus estudos pode observar que:

"a atividade de utilização de signos nas crianças não é inventada e tampouco ensinada pelos adultos; em vez disso, ela surge de algo que originalmente não é uma operação com signos, tornando-se uma operação desse tipo somente após uma série de transformações qualitativas. Cada uma dessas transformações cria as condições para o estágio seguinte e é em si mesma condicionada pelo estágio precedente; dessa forma, as transformações estão ligadas como estágios de um mesmo processo e são, quanto à natureza, históricas" Vygotsky (p16,2007)

CONTRIBUIÇÕES DE EMÍLIA FERREIRO E ANA TEBEROSKY NA EDUCAÇÃO

A escrita não é um produto escolar, mas sim um objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade. Como objeto cultural, a escrita cumpre diversos funções de existência. Emília Ferreiro

Emília Ferreiro em parceria com Ana Teberosky publicaram a obra Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño (Os 9 sistemas da escrita no desenvolvimento da criança - 1979), que serviu de base teórica para diversos estudiosos e pesquisadores que lidavam com a temática. O pensamento construtivista de Emília Ferreiro influenciou fortemente diversos educadores brasileiros, dando destaque à alfabetização, com uma rica e ampla produção sobre o tema.

A autora realizou pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita e seus resultados foram de grande relevância na educação brasileira levando a uma reviravolta nos processos de alfabetização, leitura e escrita, influenciando distintos programas estaduais de alfabetização e, mais tarde, em âmbito nacional, sobretudo nas décadas de 80 e 90 que deram destaque as suas ideias, quando o denominado "construtivismo" foi tido como solução aos altos índices de reprovação , uma vez que desvelaram os processos utilizados pelas crianças

para a aprendizagem como os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil e os Parâmetros Curriculares Nacionais, - PCN, criados em 1997, cujos "objetivos se definem em termos de capacidades de ordem cognitiva, física, afetiva, de relação interpessoal e inserção social, ética e estética, tendo em vista uma formação ampla" (BRASIL, 1997, p. 47)

Os resultados dessas investigações também permitiram compreender que a alfabetização não é um processo baseado em perceber e memorizar, e, para aprender a ler e escrever, o aluno precisa construir um conhecimento de natureza conceitual: ele precisa compreender não só o que a escrita representa, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem. (BRASIL, 1997, p. 21)

CONCEITO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

O conceito de alfabetização vem mudando nas últimas décadas de maneira mais avançada, já que este processo de alfabetizar é uma construção histórica perante atitudes da humanidade, seus significados mudam e constroem novos pensamentos para melhor compreensão desta aquisição da escrita .O surgimento da palavra e do conceito de letramento foram introduzidos recentemente na linguagem da educação e das ciências linguísticas pois notou -se que alfabetizar exigia mais conhecimento que a maneira tradicional de ensino nos proporcionava, para que este ato fosse de fato concretizado. Soares afirma que "alfabetização não é apenas aprender a ler e escrever", "alfabetizar é muito mais que apenas ensinar a codificar e decodificar", e outras semelhantes (p.97, 2004).

Alfabetizar é promover a capacitação de uma criança ou adulto para interagir coma leitura e a escrita, codificando signos para uso social, isto é, fazer uma pessoa ler e escrever é incluí-lo no convívio da sociedade de maneira mais efetiva que acaba acarretando em mudanças na vida deste sujeito.

Soares define que

Alfabetização é dar acesso ao mundo da leitura .Alfabetizar é dar condições para que o indivíduo- criança ou adulto- tenha acesso ao mundo da escrita tornando-se capaz não só de ler e escrever , enquanto habilidades de decodificação e codificação do sistema de escrita, mas, é, sobretudo, de fazer uso real e adequado da escrita com todas as funções que ela tem em nossa sociedade e também como instrumento na luta pela

conquista da cidadania plena (1998, p.33)

Portanto, quando reconhecemos ou entendemos que alfabetização é unicamente uma aquisição do sistema convencional de escrita diferenciamos do conceito de letramento que deve ser interpretado como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais: distinguem-se tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem desta maneira fica claro a importância de diferenciação entre os dois processos. Por outro lado, também é necessário reconhecer que, embora distintos, alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis:

Para Soares os dois processos são necessários:

a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita.{p.97, 2004}

Para Emília Ferreiro o termo letramento está interligado no processo de alfabetização, uma vez que considera o sujeito social no processo de construção do seu conhecimento. Segundo sua teoria a alfabetização caracteriza-se pela sucessão de etapas cognitivas que, sem a instrução direta vinda dos adultos, elaboradas pelas crianças em processo de construção do conhecimento a partir da interação com o meio social e escolar.

[...] o modelo tradicional associacionista da aquisição da linguagem é simples: existe na criança uma tendência à imitação (tendência que as diferentes posições associacionistas justificarão de maneira 10 variada), e no meio social que a cerca (os adultos que a cuidam) existe uma tendência a reforçar seletivamente as emissões vocálicas da criança que correspondem a sons ou pautas sonoras complexas (palavras) da linguagem própria desse meio social (FERREIRO & TEBEROSKY, 1985, p. 21).

Para Soares (2004, p.47) a diferença entre letramento e alfabetização pode ser assim explicada:

- Alfabetização: ação de ensinar/aprender a ler e a escrever;
- Letramento: o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita.

Segundo Soares (2004) o processo de alfabetização focado meramente no sistema da escrita alfabética não assegura a criança a apropriação dos usos e funções da língua escrita. Sendo

assim usada esta concepção podemos dizer que o processo de alfabetização tem apenas relação com a apropriação da escrita, já o letramento é mais completo porque estabelece com o processo de alfabetização práticas de leitura e escrita pelo sujeito em seu contexto social, cuja fundamentação teórica metodológica pauta-se na concepção sociointeracionista, em que o processo de ensino-aprendizagem se efetiva por meio das práticas sociais de leitura e escrita.

Soares (2003) sintetiza dizendo que:

Alfabetização e letramento são conceitos frequentemente confundidos ou sobrepostos, e que torna-se relevante a distinção entre eles, ao mesmo tempo que é importante também aproximá-los: a distinção se faz necessária porque a introdução, no campo da educação, do conceito de letramento tem ameaçado perigosamente a especificidade do processo de alfabetização; por outro lado, a aproximação é necessária porque não só o processo de alfabetização, embora distinto e específico, altera-se e reconfigura-se no quadro do conceito de letramento, como também este é dependente daquele (SOARES, 2003, p. 90 apud COLELLO, 2004).

De acordo com o texto expresso no fascículo 5 (cinco) do Pró-Letramento (2008) alfabetizar letrando significa que:

Ao mesmo tempo em que a criança se familiariza com o sistema de escrita alfabética, para que ela venha compreendê-lo e a usá-lo com desenvoltura, ela já participa, na escola, de práticas de leitura e escrita, ou seja, ainda começando a ser alfabetizada, ela já pode (e deve!) ler e escrever, mesmo que não domine as particularidades de funcionamento da escrita. Não se pretende mais que o aluno primeiro se alfabetize e, só depois de "pronto", possa usar a escrita para ler e escrever, seja em tentativas iniciais, em que elabora e reelabora hipóteses sobre a organização do sistema de escrita alfabética, seja convencionalmente. Na verdade, hoje se espera que os dois processos ocorram simultânea e complementarmente (Pro-Letramento, Fascículo 5, 2008, p.6).

ALFABETIZAÇÃO COMO PRÁTICA SOCIAL

Com base nas observações acima, identificamos pontos importantes que ainda são estudados nos tempos atuais, como a percepção de que as condições criadas para cada estágio é uma construção histórica, tal qual afirma a professora Soares, que define alfabetização como o fato de saber ler e escrever e o letramento como sendo a capacidade de saber ler, interpretar e fazer uso da leitura, sendo o letramento um fenômeno social e produto da transmissão cultural.

Outra implicação de igual relevância diz respeito à afirmação de que "a utilização de signos nas, ou pelas crianças não é inventada e tampouco ensinada pelos adultos", Ferreiro (2001, p100) esta tese é defendida pela professora Ferreiro, que afirma em seus trabalhos que ainda supomos que o acesso à língua escrita começa no dia e na hora em que os adultos decidem, principalmente quando inquirimos se devemos ou não ensinar a ler e escrever na pré-escola.

Segundo a estudiosa, tal qual afirma Vygotsky, a criança inicia seu aprendizado dos sistemas numéricos e de escrita nos mais variados contextos, principalmente as crianças urbanas que convivem com diversos tipos de textos, e que já a partir dos cinco anos de idade, conseguem distinguir desenhos de formas gráficas mesmo sem entender seus significados, e desde cedo já conseguem saber que essas formas servem para atividades específicas como o ato de ler e de escrever.À criança seria oferecida a entrada no mundo letrado onde ela é convocada a se posicionar e com isso ir construindo conhecimento.

Aqueles que conhecem a função social da escrita dão-lhe forma explícita e existência objetiva através de ações interindividuais. A criança se vê continuamente envolvida, como agente e observador, no mundo "letrado". Os adultos lhe dão a possibilidade de agir como se fosse leitor – ou escritor – oferecendo múltiplas oportunidades para sua realização (livros de histórias, periódicos, papel e lápis, tintas etc.). O fato de poder comportar-se como leitor antes de sê-lo, faz com que se aprenda precocemente o essencial das práticas sociais ligadas à escrita (Ferreiro, 1986, pp. 59-60,).

Como as crianças que vivem nas cidades começam a se perguntar a respeito dessas informações, para tentar entende-las, acabam percebendo a função social da escrita e sua importância. Toda essa informação não é transmitida no processo inicial da escolarização, mas sim pelos adultos alfabetizados que convivem com as crianças, e é feita, mesmo que sem intencionalidade, quando eles consultam o jornal para saber a hora de um determinado espetáculo, olham agenda para saber o número de um determinado telefone, leem uma história para a criança entre outras situações.

Neste sentido, também é evidente para nós, que um miúdo inserido num meio social letrado (seja na escola, na família ou na comunidade em que vive), é uma criança colocada em contato com os conhecimentos sobre a língua e sobre suas funções sociais:

[...] é bem difícil imaginar que uma criança de 4 ou 5 anos, que cresce num ambiente urbano no qual vai reencontrar, necessariamente,

textos escritos em qualquer lugar (em seus brinquedos, nos cartazes publicitários ou nas placas informativas, na sua roupa, na TV, etc.) não faça nenhuma ideia a respeito da natureza desse objeto cultural até ter 6 anos e uma professora à sua frente (FERREIRO & TEBEROSKY, 1999, p. 29).

A preocupação da autora, no entanto não está tão centrada nas crianças por ela chamada deurbanas e sim nas crianças rurais, que segundo ela apresentam uma desvantagem em relação às crianças urbanas, pois no meio rural a escrita não é tão presente como nas cidades.

Para a autora assim como para Vygotsky:

"Mas, para essas crianças ditas do meio rural, ou ainda aquelas que mesmo pertencente ao meio urbano que não tiveram a oportunidade de reconstrução do código de escrita estariam fadadas ao fracasso escolar? Para essa equação a autora apresenta a seguinte proposição: A pré – escola deveria cumprir a função primordial de permitir às crianças que não tiveram convivência com adultos alfabetizados - ou que pertencem a meios rurais isolados – obter essa informação básica sobre a qual o ensino cobra um sentido social (e não meramente escolar): a informação que resulta da participação em atos sociais onde o ato de ler e o de escrever têm propósitos explícitos" (Ferreiro, 2001,p101)."

Com isso, a autora deixa de lado a discussão de qual seria o melhor momento para se alfabetizar as crianças. Pois, como já foi explanado anteriormente não se supõem que a criança aprenda num determinado momento escolhido por um adulto, e segundo que para suprir a carência do contato com o mundo letrado, a pré – escola tem como obrigação social, submergir a criança na experimentação dos sinais escritos, por meio de escritas diversas como listas, recados textos, jornais, parlendas, receitas culinárias, bulas de remédios, documentos, calendários, entre outros, além de escutar a leitura de um adulto (professor que seja), tentar escrever livremente, sem copiar e utilizar dados contextuais e reconhecer semelhanças e diferenças sonoras.

A alfabetização como prática social também é defendida por Teberosky e Colomer:(2003 p19) "já que a leitura e a escrita não são matérias exclusivamente escolares, convém que os pais e os avós participem da alfabetização dos filhos e dos netos ajudando-os nas práticas de leitura"

Para Ferreiro & Teberosky (1986) a interpretação do acesso ao conhecimento da escrita se efetiva por meio de um processo evolutivo ao longo do seu desenvolvimento infantil. Em nota preliminar de suas pesquisas declaram que:

[...] pretendemos demonstrar que a aprendizagem da leitura, entendida com questionamento a respeito da natureza, função e valor desse objeto cultural que é a escrita, inicia-se muito antes do que a escola imagina, transcorrendo por insuspeitados 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,

Toda essa teorização foi confirmada na prática por uma professora de educação infantil, e outra do ensino Fundamental I, atuantes numa escola particular de classe média alta da zona oeste da cidade de São Paulo, capital, que foram unânimes em afirmar que as crianças com maior desenvoltura na aprendizagem e letramento têm contato com adultos leitores, e desde cedo são incentivadas a exercerem a prática do manuseio de livros e outros materiais impressos, além de estarem familiarizadas em escutar historinhas lidas por um adulto.

Nesse tocante a professora de ensino fundamental nos forneceu um dado alarmante estimando que em sua sala de aula conta com apenas 40% dos pais de alunos que se envolvem na rotina e atividades escolares de seus filhos, sendo que os 60% restantes deixam que as crianças se resolvam em seus estudos totalmente sozinhas e sem apoio, o que interfere diretamente no rendimento da aprendizagem destes últimos.

Essa constatação já foi relatada por Teberosky (2003 p35), quando registra uma entrevista que teve com os pais de um aluno que apresentava dificuldades na alfabetização, e ao questionar-lhes se os pais tinham livros em casa, estes indagaram o porque já que seu filho ainda não sabia ler e escrever, e responderam de que comprariam livros com muito prazer a partir do momento em que a criança dominasse a escrita e a leitura. A esse comportamento a professora atribuiu o nome de "Efeito Mateus", homenagem ao evangelista Mateus que foi o primeiro a chamar a atenção para o fato de que "o rico se enriquece e o pobre se empobrece".

Diante desses depoimentos e registro, a preocupação de ressaltarmos a importância da atuação de um adulto leitor que sirva de modelo à criança se faz ainda mais presente, mas se em escolas em que o poder aquisitivo dos pais e familiares é mais elevado, que será das comunidades carentes mesmo residentes em centros urbanos. como nos estudos de Vygotsky, Ferreiro e Teberosky.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim encerro esse trabalho enfatizando a necessidade de que os professores de séries iniciais adotem a postura do modelo leitor para seus alunos independente da classe social dos mesmos, pois conforme lemos nos documentos governamentais , muitas vezes o aluno não convive com pessoas que lêem, então o professor passa a ser uma referência muito importante para que a criança possa entender os usos e funções da leitura e da escrita, e este profissional deverá compartilhar com seus alunos, diferentes práticas de leituras, como procurar informações no Diário Oficial, consultar uma agenda, ler o planejamento de aula para os alunos, ler histórias para eles, escrever textos elaborados pelas crianças entre ouras tantas atividades.

Para promovermos uma ação efetiva na melhoria da qualidade de alfabetização o professor deverá assumir a responsabilidade de um modelo de adulto leitor atuante, dinâmico e atualizado para suas crianças.

REFERÊNCIAS

BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. LÍNGUA PORTUGUESA. BRASÍLIA: MEC/SEF, 1997.

EDUCATIVA a revista do professor. Coleção Educativa Especial, Ano II Edição nº 8, Minuano Cultural.

FERREIRO, Emília. Reflexões sobre alfabetização. São Paulo, Cortez, 1986

FERREIRO, Emília. Com todas as letras. São Paulo, Cortez, 1993

FERREIRO, Emília. Tradução Horácio Gonzales ET.al. Reflexões sobre alfabetização. 24 edição, Cortez, São Paulo: 2001.

FERREIRO, Emília. & TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre, Editora Artmed, 1989.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros / Magda Soares. 2. ed. 8. reimpr. ___ Belo Horizonte: Autêntica 2004.

SOARES, Magda. A reinvenção da alfabetização. Disponível em: http://www.meb.org.br/biblioteca/artigomagdasoares. Acesso em: 22 de agosto 2017..

TEBEROSKY, Ana, Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista / Ana Teberosky e Teresa Colomer; trad. Ana Maria Neto Machado – Porto Alegre : Artmed, 2003. 98

VIGOTSKY, Lev Semenovich, 1896-1934, A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores / L.S. Vygotsky ; organizadores Michel Cole. [et al.] ; tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. – 7ª. ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2007.

http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf último acesso 22 de agosto 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO , SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA – Pró-letramento (Alfabetização e Linguagem) disponível em : http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/fasciculo_port.pdf último acesso 22 de agosto 2017

A IMPORTANCIA DO DESENHO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA

MARISA RAMOS PEREIRA SIMÕES

Professora de educação infantil e ensino fundamental na E.M.E.F. Teófilo Benedito Ottoni e Professora de educação Básica I na E.E. Professor Adalberto Mecca Sampaio. Pedagoga pela Faculdade Sumaré, pós-graduada em educação inclusiva e deficiência intelectual pela PUC de São Paulo, Graduada em Artes Visuais pela (FAMOSP), Faculdade Mozarteum de são Paulo.

Este estudo refere-se a uma pesquisa bibliográfica realizada por meio da abordagem qualitativa na cidade de São Paulo demonstrando que o desenho da criança pequena está relacionado diretamente a questões cognitivas. O objetivo principal da pesquisa foi compreender a relação entre o desenho da criança de até sete anos de idade e o desenvolvimento da alfabetização. Os fatores abordados neste estudo referem-se ao desenvolvimento da aprendizagem, compreensões conceituais, expressão de sentimentos e a importância do desenho no processo de alfabetização. Os resultados obtidos evidenciam que os desenhos produzidos possuem forte relação com o desenvolvimento da inteligência, motricidade, afetividade, além dos aspectos sociais e culturais presentes no meio em que a criança está inserida.

Palavras-chave: Desenho Infantil; Construção do conhecimento; Afetividade; Alfabetização.

INTRODUÇÃO

Ponderando que o desenho infantil é um fator de suma importância para o desenvolvimento cognitivo do sujeito, o qual constitui-se por meio de um elemento mediador de conhecimento e que a partir dele a criança organiza informações e processa experiências vivenciadas revelando seu aprendizado, é fundamental termos consciência que o desenho deve ser tido como um dos mais importantes meios de comunicação e representação da criança, pois, é também por meio dele que a criança expressa suas ideias, anseios, percepções, emoções e descobertas sobre o mundo ao qual pertence.

A EVOLUÇÃO DO DESENHO

Segundo Ferreira (2015), o desenho assumiu diferentes papeis na sociedade com o passar dos tempos. A autora esclarece que ainda no Egito o desenho era um meio de expressão presente nos túmulos e templos construídos pelos povos das regiões. Na Mesopotâmia o desenho também contribuiu de maneira significativa para a elaboração de mapas cartográficos, o que facilitou muito as atividades comerciais entre oriente e ocidente.

Ferreira (2015), elucida que com o passar do tempo o desenho foi sendo representado por meio de diferentes materiais: barro, madeira, argila, pedra até finalmente chegar ao papel. Para a autora, o homem sempre desenhou com o objetivo de deixar registros de sua existência. Tal fato fez com que o desenho se transformasse em um ato significativo contribuindo para o desenvolvimento da linguagem desde as civilizações mais antigas até o nascimento da escrita. De modo que, assim como era nos primórdios, para as crianças pequenas o desenho também é uma forma de expressão, na qual elas podem representar as mais variadas emoções.

O DESENHO DA CRIANÇA

Segundo Menezes (2008), o desenho concebido pela criança tem sido compreendido como meio que permite a ela organizar, processar informações e experiências vivenciadas. Para a autora, a criança ainda pequena desenvolve seu estilo próprio de representação singular do mundo em que vive. Sendo assim, as experiências gráficas envolvem parte do crescimento psicológico como fatores indispensáveis para o desenvolvimento e formação de sujeitos sensíveis, críticos e criativos, capazes também de transformar a realidade.

Entretanto, para Di Leo (1985), crianças em fase pré-escolares podem iniciar um desenho verbalizando ser algo, mas, à medida que a figura vai sendo feita esta

pode vir a receber novas designações, diferentes do que se espera de crianças em idade de escolarização, pois, nesta fase há maior consistência entre a produção gráfica e a oralidade. De modo que para o autor, qualquer comentário realizado por uma criança na fase escolar ao mostrar seu desenho, pode ser um indício de uma atitude, pensamento ou sentimento.

Bronfenbrenner (1996), afirma que os indivíduos estão constantemente em crescimento psicológico decorrente das várias relações estabelecidas entre pessoas e ambientes. Segundo ele, a observação desse crescimento pode e deve ser exteriorizada por meio de manifestações de diferentes linguagens, sejam elas gráficas, escritas ou faladas, isso é claro, na medida em que acontecimentos ou pessoas provoquem a sua expressão.

Para Goldberg (2005), o desenho infantil pode ainda emergir como um elo de representação das relações e de outras vivências significativas para o desenvolvimento social, afetivo e cognitivo dos sujeitos. Goldberg (2005), esclarece ainda, que com base nos pressupostos de Piaget (1964/2003) diversos autores estabeleceram variados critérios para a compreensão da construção dos desenhos infantis, apoiando-se nos diferentes estágios do desenvolvimento cognitivo das crianças.

O DESENHO COMO FORMA DE LINGUAGEM

Para Hanauer (2011), O desenho apresenta expressões do pensar e do sentir do indivíduo e no caso da criança expressa características relevantes voltadas ao desenvolvimento motor e aquisições do seu relacionamento com o meio social. A autora descreve o desenho como forma de comunicação construída ao longo do passar dos tempos, de forma que o desenho é visto por ela como linguagem universal que possui convenções pertencentes a sociedades e a culturas em diferentes gerações. Ainda segundo Hanauer (2011), desenhando a criança imprime registros, portanto, expressa e se comunica verbalizando seu modo de pensar e agir.

Também para Moreira (1984), o desenho da criança é uma das primeiras formas de expressão gráfica, que se inicia antes mesmo de ela dominar o sistema de leitura e escrita. Moreira (1984), aponta que o desenho pode ser considerado um signo responsável por deixar pistas seguindo uma linguagem gráfica resultante de ações carregadas de intencionalidades.

De acordo com os conceitos apontados pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), o desenho como linguagem implica em signos históricos e sociais que possibilitam ao homem constituir o seu mundo. Desse modo, a Educação Infantil é tida como um espaço para o viver da infância, no qual, se promove a apropriação das diferentes

linguagens e manifestações expressivas, dentre estas, o desenho signo dotado de significados. Isso porque, ao desenhar a criança representa situações e personagens do mundo adulto, manifestando-se simbolicamente, pois, no desenho é possível perceber indicativos gráficos do mundo real que são construídos pela observação e imitação do cotidiano, assim como, do imaginário aquele que é construído a partir da assimilação da realidade. Sendo assim, o desenho pode representar situações e realidades diversas para tudo o que é visto, lembrado, imaginado ou ainda surgir de um movimento livre da mão sobre a superfície.

De acordo com Read (2001), a produção gráfica é para a criança um dos meios mais significativos de comunicação, sendo esta uma atividade espontânea que aparece nas situações concretas indicadas nos traços, ou seja, um ato de criar que envolve o pensamento e a capacidade criadora, intensificando a inteligência artística por meio da ação em uma fantástica aventura para conhecer a si próprio, o outro e o mundo que nos rodeia.

Lowenfeld (1977), aponta que a arte do desenho possui papel fundamental na vida das crianças pequenas, visando ampliar os significados para tudo que elas veem, sentem e observam, pois, as crianças reúnem diversos elementos de sua experiência para formar um novo e significativo modo de representação.

O DESENHO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS

Segundo Ferreira (2015), o desenho infantil é muito importante para o desenvolvimento da criança, inclusive no processo de alfabetização, isso considerando o fato de que muitos autores acreditam que ao passar pelos estágios de evolução do desenho, a criança desenvolve a escrita, percebendo que pode "desenhar" a fala e os "sentimentos. Sendo assim, no decorrer de cada estágio do desenho infantil, a criança evolui graficamente, adquirindo maior capacidade de representar seres humanos e figuras geométricas, chegando a um momento em que as letras se misturam aos desenhos e ela passa a elaborar variadas representações gráficas até chegar à escrita alfabética.

Oliveira (1994), esclarece que por meio do desenho a criança consegue revelar intimidades que muitas vezes não são traduzidas na linguagem oral. Assim, a "experiência gráfica é uma manifestação da totalidade cognitiva e afetiva, porque quanto mais a criança confia em si, mais ela arrisca-se a criar e se desenvolver. Para a autora, se o desenho é a construção de um sistema de representações, a escrita também é, evidenciando a

estreita relação de evolução entre ambos.

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1999), assim como as civilizações mais antigas que escreviam para representar objetos, as crianças também associam significados aos grafismos e ao escrever produzem traços no papel criando hipóteses sobre as representações gráficas. As autoras esclarecem que desde cedo as crianças possuem contato com a escrita por meio de diversos meios de informação, os quais elas admiram e imitam as produções escritas pelos adultos, de maneira que quando chegam à escola levam consigo uma imensa bagagem cultural referente a questões de letramento. Pensando nesta funcionalidade da escrita e em especial no processo de alfabetização, convém refletirmos que este deve-se configurar como aprendizado de uma linguagem a partir da interação da criança com o próprio objeto e não somente como um processo de tortura que visa apenas à grafia de palavras.

Luquet (1969), detalha que também pode ocorrer o descaso da criança pelo desenho, tendo em vista a falta de conhecimento dos adultos que a cercam, (pais e professores), em relação às fases do grafismo e a importância dessas fases no desenvolvimento social e cognitivo da criança. Luquet (1969), também faz relevantes apontamento respectivos aos procedimentos de intervenções equivocados, pois, as propostas pedagógicas não podem resumir-se exclusivamente ao treino de habilidades motoras ou a atividades livres sem nenhum tipo de intervenção, isso considerando que em muitos casos, as atividades de alfabetização são voltadas a exercícios repetitivos e de memorização de letras e sílabas, que não ensinam a ler e escrever, criando uma desmotivação no aluno que já não tem tempo nem prazer de desenhar e este ato fica sem espaço diante de uma variedade de prioridades que são exigidas no decorrer da inserção da criança no ensino fundamental.

Vygotsky (1984), explana que não se trata de desvalorizar a aprendizagem da língua escrita, mas, sim de atribuir a devida importância ao desenho nessa etapa da vida das crianças, sendo as instituições escolares responsáveis por aproveitar as diversas formas de expressão valorizando todas as experiência de vida trazidas por elas para que por meio de um trabalho gradativo a aquisição do sistema de leitura e escrita ocorra de forma natural repleta de significados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada demonstrou que o desenho se mantém presente em diversas sociedades desde épocas mais remotas, fazendo parte também das atividades realizadas pela criança em seu cotidiano, apresentando uma natureza flexível e transitória utilizada em diferentes momentos da vida dos sujeitos.

Em relação as crianças pequenas, o desenho é tido como forma de representação muito importante que deve ser explorada independentemente da etapa ou fase de escolarização. De modo que, a redução dos momentos de desenhar que geralmente ocorrem com a entrada da criança no ensino fundamental por vezes pode resultar em desinteresse não apenas pelo ato de desenhar livre, como também na produção de outros variados grafismos prejudicando o desenvolvimento da criança no processo de alfabetização, reduzindo a criatividade individual aguçando apenas a cópia de modelos e padrões fornecidos. Ou seja, se o desenho fizer parte do processo de alfabetização ele poderá ser explorado de diversas formas e sem dúvida todas suas contribuições gráficas irão auxiliar e enriquecer as distintas habilidades de comunicação criadas pelas crianças incentivando até mesmo o fazer artístico.

Além disso, estimular o ato de desenhar, não significa que devesse priorizar o desenho em relação a escrita, mas, sim compreender que apesar de serem linguagens distintas, ambas se complementam e são fundamentais para que ocorra o processo de alfabetização de modo significativo e cativante para a criança. Algo que ocorre por meio da interação de diferentes linguagens e formas de expressão. Isso porque, o desenho é a primeira escrita da criança, a qual serve como alicerce para as próximas etapas.

Dessa forma, a alfabetização deve acontecer de maneira bastante contextualizada, envolvendo a realidade vivida, respeitando também as características, desejos, brincadeiras e modo de aprender de cada criança. Sendo assim, tornasse possível desenvolver a criação gráfica e consequentemente a alfabetização.

Contudo, cabe aos professores conhecerem as principais fases do desenho infantil e suas relações com o desenvolvimento da escrita, objetivando oferecer aos alunos momentos que contribuam não apenas para o fazer artístico e aquisição da escrita, mas também, situações que estejam diretamente ligadas ao desenvolvimento cognitivo dos alunos em suas diferentes fazes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. Lei nº 5.692, de 11 de Agosto de 1971. Brasília: MEC/SEF, 1971.

DERDYK, E. Formas de pensar o desenho. Dissertação de mestrado, São Paulo, 132 – 156,1989.

DI LEO, J.H. A interpretação do desenho infantil. Porto Alegre: Artes Medicas, 1985.

FERREIRO, EMILIA; TEBEROSKY, ANA. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Editora Artmed, 1999.

FERREIRA, LARISSA DAVID. A importância do desenho na alfabetização de crianças, Dissertação de mestrado, S.P. Bauru, Outubro, 2015, P. 2 - 14.

GOLDBERG, LUCIANE GERMANO; YUNES, MARIA ANGELA MATTAR; FREITAS, JOSÉ VICENTE DE. O desenho infantil na ótica da ecologia do desenvolvimento humano, Psicologia em Estudo, Maringá, v. 10, n. 1, p. 97-106, jan. /Abr. 2005.

HANAUER, FERNANDA. Riscos e rabiscos – O desenho na educação infantil, Revista de educação do IDEAU, Vol. 6 – Nº 13 - Janeiro - Julho 2011, p. 2 – 12.

LOWENFELD, V. A criança e sua arte. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

LOWENFELD, V. Desenvolvimento da capacidade criadora. Dissertação de mestrado, São Paulo, 1977. p. 37-98.

LUQUET, G. H. O desenho infantil. Editora Porto, 1969.

MENEZES, MARINA; OCAMPO MORÉ, CARMEN L. O.; MORAES CRUZ, ROBERTO. O desenho como instrumento de medida de processos psicológicos em crianças hospitalizadas, Avaliação Psicológica, vol. 7, núm. 2, agosto, 2008, Instituto Brasileiro de Avaliação Psicológica Ribeirão Preto p. 189-198.

MOREIRA, A. LOYOLA, O espaço do desenho: A educação do educador. Artigos de Revisão, São Paulo, 1984. p.13 – 27.

OLIVEIRA, VERA BARROS DE; BOSSA, NÁDIA (orgs.) Avaliação Psicopedagógica da criança de zero a seis anos. Petrópolis: Rio de Janeiro, 1994.

PIAGET, J. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1971 p13 - 156.

PILLAR, A. D. P. Desenho e construção de conhecimento na criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. P.36-147.

READ, HERBERT. A educação pela arte. Tradução Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Martins fontes, 2001.

VIGOSTSKY, L. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos superiores. São Paulo, Martins Fontes, 1988.

ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS COM DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: CONTRIBUIÇÕES SOCIOLÓGICAS PARA A PSICOPEDAGOGIA

DÉBORA GONDIM LIBERATO

Graduação em Ciências Sociais e Geografia pela Faculdade UNESP (2008), USP (2014); Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Campos Elísios (2017); Professor de Ensino Fundamental II e Médio - Geografia - na E.E. "Lysanias de Oliveira Campos"

A psicopedagogia tem ganhado espaço no Brasil desde a década de 1980, quando a ideia de "fracasso escolar" deixa de ter uma conotação puramente cognitiva e passa a ser tratada como uma patologia com origens diversas: sociais, neurológicas ou cognitivas, associadas ou não. Compreender a dificuldade de aprendizagem enquanto patologia proporciona diferentes tipos da condução da ação educacional. Quanto mais cedo for identificada essa dificuldade de aprendizagem, de interação, de concentração ou desmotivação, forem apreendidas, mais efetivos poderão ser as prática psicopedagógicas. Todavia, este diagnóstico costuma demorar a ser realizado por inúmeros motivos, chegando o indivíduo a concluir o ensino médio com graves lacunas de aprendizagem. Devido ao desenvolvimento tecnológico associado ao mercado e a políticas públicas, essas pessoas estão ingressando no ensino técnico e superior. No entanto, as dificuldades podem levar esse estudante a desistir do curso. Objetivamos neste artigo discutir a viabilidade de um diagnóstico e de um auxílio psicopedagógico a distancia não apenas no âmbito da dificuldade de aprendizagem, mas também motivacional.

Palavras-chave: Educação a Distância, Psicopedagogia, Institucional, Aprendizagem. .

INTRODUÇÃO

Nas três últimas décadas tem se desenvolvido no Brasil pesquisas e atendimentos psicopedagógicos direcionados principalmente às crianças e aos adolescentes com dificuldades de aprendizagem. Todavia:

> A ideia de que a psicopedagogia só trabalha com crianças com dificuldades de aprendizagem é oriunda de um conceito implícito em muitos de nós, consequência da própria origem da psicopedagogia, a qual esteve sempre atrelada à criança e às suas dificuldades de aprendizagem. Posteriormente a ação psicopedagógica foi se incorporando ao atendimento a adolescentes e, enfim, ao adulto. (PEREIRA, 2009, p.266)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional prevê este atendimento para crianças que demonstrem dificuldades de aprendizagem, tanto nas escolas públicas quanto particulares. Nas escolas públicas, este atendimento está potencialmente disponível para qualquer um que tenha um rendimento baixo. Embora por lei nas escolas públicas este atendimento devesse ser garantido, o que encontramos é uma oferta incipiente que não tem garantido a aprendizagem e a evolução de todos que dele necessitam.

Embora tenhamos consciência do quanto este tipo de atendimento tanto no setor público quanto privado seja deficitário e muitas vezes limitado, a ideia de "solucionar" o fracasso escolar em suas diversas manifestações ocupa as preocupações no campo educacional. Na fase adulta, a dificuldade de aprendizagem que se relaciona ao terceiro grau e aos cursos técnicos é muito pouco investigada. Um trabalho sobre o tema é a dissertação de Magda Altafini Gomes, Estudantes universitários com dificuldades de aprendizagem (GOMES, 2012), escrita sobre os fundamentos das teorias motivacionais e na psicologia positiva.

A ideia da psicopedagogia aplicada no ensino superior mobiliza-nos a considerar a questão da Educação a Distância, dado que ela proporciona uma alternativa à proposta pelo ensino regular em seu tempo de aprendizagem, pois "(...) cada aluno tem um ritmo de estudo próprio e a educação a distância permite que o aluno imponha seu ritmo individual e essa é uma grande vantagem da EAD." (FERREIRA, 2007). Ainda assim, não é incomum a desistência de adultos, principalmente de graduação, em prosseguir com os estudos. É possível, inclusive, que tal desistência ocorra devido a dificuldades de aprendizagem (MERCADO, 2007). Todavia, o questionamento que propomos é: sabendo da existência deste déficit educacional, como essa temática poderia ser trabalhada na EaD? Propomos então algumas considerações sobre como uma instituição que oferece EaD poderia diagnosticar e tratar essa dificuldade de aprendizagem não apenas no sentido motivacional, mas também sócio-cognitivo.

CARACTERIZANDO A EAD

Segundo o último censo elaborado pela Associação Brasileira de Educação a Distância em 2015, 53% dos alunos matriculados são mulheres, 49,78% do total têm entre 31 e 40 anos e a maioria que está matriculada em cursos totalmente a distância e semipresenciais encontra-se nas licenciaturas, com 148.222 alunos matriculados em licenciaturas propriamente ditas (ABED, 2016). Tais dados evidenciam a relevância da reflexão sobre as dificuldades de aprendizagem na EaD, uma vez que grande parte dos graduados nessa modalidade de educação se tornarão professores e, portanto, precisarão primeiramente superar as próprias dificuldades de aprendizagem.

À dificuldade de aprendizagem podemos associar a necessidade de autonomia, que consta como o terceiro fator responsável pelo abandono do curso a distância, que alcançou índice de evasão de 40% (ABED, 2016). Ainda segundo o censo:

> O grande fator responsável pela evasão nos cursos regulamentados totalmente a distância parece ser a falta de tempo, com uma média de grau de concordância de 2,72, seguido de questões financeiras (2,55) e falta de adaptação à modalidade (2,25). A visão de que a escolha pelo curso foi equivocada também foi um fator apontado por algumas instituições, mas em menor grau. (ABED, 2016, p.47)

O censo, no entanto, não se aprofunda nas questões que levam o estudante a não se adaptar à modalidade, tampouco discute a questão da suposta "falta de tempo", que de início podemos relacionar a dois fatores nítidos que são 1) a questão de gênero, já que a maioria do alunado é do sexo feminino, mas também 2) a necessidade de organizar o próprio tempo dentro de um contexto familiar e profissional.

Será sobre esses dados que nos debruçamos neste artigo, dados os quais o profissional que atua na psicopedagogia institucional deverá considerar em sua abordagem das diferentes realidades institucionais.

CARACTERIZANDO AS ESPECIFICIDADES DO ESTUDANTE

Hoje sabemos que as dificuldades de aprendizagem podem ter várias origens, inclusive origens associadas – como problemas neurológicos, genéticos, emocionais e sociais como a falta de estímulos externos, carência nutricional, etc.

Armstrong explorou diversos fatores relacionados com o contexto pessoal e social dos alunos que influenciam na percepção da capacidade de completar com êxito um programa de estudo, identificando os seguintes: sentido de pertença a uma

comunidade de aprendizagem, confiança na capacidade de gerir os diferentes caminhos virtuais, autoconfiança acadêmica, apoio da família ou no trabalho, demandas familiares e profissionais e o impacto de adicionar o caminho do aluno a de outros caminhos vitais e existentes. (MERCADO, 2007, p.2)

Portanto, é fundamental ter conhecimento prévio das condições sociais do aluno, suas atividades extracurriculares (dança, música, esportes, etc.), alimentação, histórico familiar e demais fatores para que se possa, em um primeiro momento, traçar o perfil do estudante adulto.

Durante o curso, objetivando identificar o tipo de dificuldade, seria interessante que, em cada avaliação, houvessem exercícios com objetivos diferenciados (MERCADO, 2007), utilizando-se de estratégias como localizar um erro, completar um raciocínio, resolver um problema, elaborar uma atividade, compreender uma imagem, enfim, exercícios que permitiriam a instituição de EaD mapear as dificuldades de aprendizagem do seu público de acordo com cada curso.

Por fim, para lidar com as dificuldades de aprendizagem geradas por questões sociais, questionários semestrais seriam os instrumentos de verificação adequados para eventuais oscilações na família, como mortes, divórcios, desemprego, prisões, dentre outras eventualidades.

Proceder desta maneira, considerando o desempenho cognitivo do estudante e suas condições sociais, seria uma tentativa de apreender a complexidade de relações que constituem sua rede de aprendizagens e, portanto, seu processo particular de aprendizagem.

SUPERANDO AS DIFICULDADES

Procedendo com uma coleta de dados conforme sugerimos anteriormente, será possível não só traçar o perfil dos estudantes como também promover estudos direcionados para que o sujeito possa superar suas dificuldades, dando continuidade nos estudos, ou mesmo exercendo a tutoria em termos de orientação educacional e vocacional.

(...) há necessidade de substituir o modelo tradicional de EAD, caracterizado pelo predomínio da informação sobre a formação, pela definição de outro paradigma centrado na ação educativa flexível, aberta e interativa, a partir do qual o aluno percorra o processo de aprendizagem dentro do seu ritmo individual de forma autônoma, mas não necessariamente sozinho. (VILLARDI, 2005, p. 45)

Do ponto de vista empresarial, o que inicialmente parece apenas uma despesa a mais, pode no médio prazo representar não apenas a permanência deste aluno na instituição como também o prosseguimento dos estudos, além de evitar que estes alunos recorram a "escritores fantasmas"

quando da realização de seus trabalhos autorais – prática essa relativamente difundida, que ocorre juntamente ao plágio acadêmico (KROKOSCZ, 2011). Muitas vezes, o aluno que recorre à EaD não é um aluno com uma formação que ampara a autonomia, uma vez que muitos deles possuem déficits de aprendizagem de sua formação escolar básica. Até mesmo

(...) o presidente da ABED (Associação Brasileira de Educação a Distância), Frederic Michael Litto em uma entrevista dada à folha on-line para a repórter Camila Marques em 2004 onde admitia que a modalidade "não é para todos". Pois segundo ele: O aluno que precisa do professor ao lado dele, cobrando ou elogiando, não é bom para educação a distância. É preferível um aluno um pouco mais maduro, autônomo. E que cumpra os prazos. (FERREIRA; MENDONÇA; MENDONÇA, 2007, p.5)

Mas e o aluno que não atende esses pré-requisitos, não deve estudar? Ao contrário, o adulto também precisa de ajuda e a instituição deve desenvolver métodos de andragogia para o seu público:

Knowles define andragogia como a arte e a ciência de ajudar adultos a aprenderem, partindo das diferenças básicas entre o Ser-adulto e o Ser-criança. Segundo este autor os adultos aprendem para uma aplicação imediata das atividades que executam, no sentido de resolver problemas. Os jovens e as crianças aprendem com a finalidade de estocar conhecimentos. (FERREIRA; MENDONÇA; MENDONÇA, 2007, p.6)

Um passo a mais, sem dúvida, seria oferecer um atendimento psicopedagógico motivacional, como Magda Altafini Gomes propõe sobre a Teoria da Motivação Humana:

A Teoria da Motivação Humana elaborada por Maslow centra-se no conceito de autorealização. Este conceito trabalha com o desenvolvimento máximo dos potenciais de cada sujeito; cada pessoa atinge a sua autorealização na medida em que procura atingir o seu potencial. (GOMES, 2012, p.45)

Muitas faculdades oferecem cursos de matemática básica e produção de texto para alunos ingressantes na tentativa de lidar não apenas com a defasagem escolar de muitos, mas também de uma dificuldade de aprendizagem camuflada por uma estrutura de educação massificada. São chamados de "cursos de nivelamento" pelas instituições de ensino, bastando uma pesquisa desses termos em qualquer motor de busca online para encontrá-los, dada a abundância de oferta. Até mesmo o Secretaria da Educação do Estado de São Paulo passou a oferecer desde 2010 um curso a distancia para professores ingressantes, como pode ser conferido no Curso de Formação do Ingressante, no site da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo.

O aluno da EaD não apenas precisa lidar com sua realidade extra institucional mas também com uma autonomia

disciplinar com a qual ele não está acostumado. Por fim, o sujeito ainda precisa lidar com um problema final: a sociedade. Muitas vezes, o aluno de EaD não recebe nenhum incentivo familiar ou profissional, culminando que a motivação seja unicamente individual e, portanto, mais frágil. Como demonstra Bernard Lahire (1997), o sucesso escolar está bastante ligado ao valor dado pela família à educação, como é demonstrado nesta fala de uma mãe "É importante, porque a gente sabe que nós, os pais, a gente leva uma vida dura, e acho que é porque não fomos muito longe na escola e a gente não tem muita instrução."(LAHIRE, 1997, p.300)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A psicopedagogia institucional é constituída dentro da ciência moderna por duas concepções básicas: a de que todas as pessoas são capazes de aprender e que cada um tem seu próprio ritmo de aprendizagem. Tais concepções são delineadas nas recentes linhas pedagógicas as quais, inclusive, apreendem aspectos do desenvolvimento afetivo do sujeito (SCOZ, 2007). Sendo assim, a não-aprendizagem é encarada como uma patologia derivada de diversos fatores isolados ou associados, como problemas neurológicos, emocionais e sociais.

Desta maneira, a psicopedagogia tem criado importantes relações entre o campo da saúde e o campo da educação; todavia, nos países em que a desigualdade social é grave como no Brasil, com a oitava pior distribuição de renda do mundo e suas influências na saúde e educação (COTTA et al., 2007), a presença e o apoio de psicopedagogos dentro das instituições são essenciais desde a primeira infância até a idade adulta.

As instituições que oferecem a EaD interessam-se por um estudante que tenha autonomia e pratique o autodidatismo. Todavia, nem autonomia nem autodidatismo são fatores tão somente inerentes aos indivíduos, mas também sustentados em um contexto social.

Palloff e Pratt dizem que esse ideal de aluno está longe de fazer parte da grande maioria das pessoas que procuram esse tipo de ensino. De acordo com Renner muitos estudantes a distância tendem a realizar uma aprendizagem passiva "digerindo pacotes de informações e regurgitando os conhecimentos assimilados no momento de avaliação." (FERREIRA, 2007, p.6)

Todavia, não sendo essa a realidade, cabem às instituições atuarem de acordo com a lei, proporcionando para seus alunos e consumidores uma infraestrutura de aprendizagem que ultrapasse o conteúdo e atinja a aprendizagem no cotidiano do sujeito, no qual ele perceberá a superação dos próprios limites individuais apesar dos limites sociais.

REFERÊNCIAS

ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância. Censo EAD.BR: Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2015. Curitiba: InterSaberes, 2016.

COTTA, Rosângela Minardi Mitre et al. Pobreza, injustiça, e desigualdade social: repensando a formação de profissionais de saúde. Revista Brasileira de Educação Médica, [s.l.], v. 31, n. 3, p.278-286, dez. 2007.

FERREIRA, Zuleika Nunes; MENDONÇA, Gilda Aquino de Araújo; MENDONÇA, Alzino Furtado de. O perfil do aluno de Educação a Distância no Ambiente TelEduc. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 13., 2007, Curitiba. Anais... . Curitiba: Abed, 2007. p. 1 - 10. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/417200794130AM.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2017.

GOMES, Magda Altafini. Estudantes universitários com dificuldades de aprendizagem: como motivá-los?. 2012. 130 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

KROKOSCZ, Marcelo. Abordagem do plágio nas três melhores universidades de cada um dos cinco continentes e do Brasil. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p.745-768, out. 2011.

LAHIRE, Bernard. Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

MERCADO, Luis Paulo Leopoldo. Dificuldades na Educação a Distância Online. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 13., 2007, Curitba. Anais... Online: ABED, 2007. p. 1 - 10. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/55200761718PM.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2017.

PAULO, Secretaria do Estado de São. Curso de Formação do Ingressante. Disponível em: <http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/efap/in□cio.aspx>. Acesso em: 20 março 2017.

PEREIRA, Débora Silva de Castro. Diagnóstico e intervenção psicopedagógica com adultos: um estudo de caso. Rev. psicopedag., São Paulo , v. 26, n. 80, p.265-273, 2009. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo. Acesso em: 14 mar. 2017.

REIS, Ana Tereza Vendramini. A importância das TICS e da educação como processo comunicacional dialógico no ensino superior: um estudo da universidade estadual de Mato Grosso do Sul. Universidade Metodista de São Paulo, 2016.

VILLARDI, Raquel. Tecnologia na educação: uma perspectiva sócio- interacionista. Rio de Janeiro: Dunya, 2005.

SCOZ, Beatriz. Psicopedagogia e realidade escolar: o problema escolar e de aprendizagem. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

CONTEXTUALIZANDO A GESTÃO DEMOCRÁTICA NO ESPAÇO ESCOLAR

ANNA PAOLA NEVES

Graduação em Pedagogia pela Universidade de Guarulhos (2005); Professor de Educação Infantil E Ensino Fundamental I - na EMEF Professora Esmeralda Salles Pereira Ramos, Professora de Educação Básica I – na EE Professor Rafael De Moraes Lima.

O presente artigo propõe a reflexão sobre o conceito de gestão escolar democrática, sinalizando como escopo principal o fazer da gestão, ou seja, o princípio e finalidade do papel legal que se reveste pelo processo democrático e que envolve todos os atores que perpassam o espaço escolar. Esta reflexão se reveste não pela limitação semântica ou pauta-se apenas na figura do Diretor de Escola, mas amplia-se pela compreensão de que a democracia é fenômeno que pode ser vivenciado em todo campo coletivo e em todas as searas do cotidiano escolar.

Palavras-chave: Gestão; Educação; Democratização.

INTRODUÇÃO

Numa perspectiva democrática pensar em gestão escolar é revestirmos de conceitos ampliados e de fundamentos que norteiam as possibilidades e os desafios cotidianos no espaço escolar.

Não se trata apenas de aludir a democracia apenas a figura do Diretor de Escola, mas sim de compreender que a coletividade é a mola propulsora para a efetivação do processo democrático na escola.

A real democracia, não ocorre de forma isolada ou aquém de sujeitos que a constituem, mas sim pelo envolvimento que se tece por meio do comprometimento dos atores que constroem o espaço escolar.

Se analisarmos os sujeitos no intra - contexto escolar observamos que suas ações muitas vezes se distanciam de suas falas, e especialmente de seus modos de fazer.

Esta esfera principia-se pela dicotomia entre teoria e prática, muitas vezes os sujeitos não estruturam de forma objetiva e com fundamentação teórica suas práticas, mas apropriam-se de discursos aparentemente revestidos de ciência.

Um dos princípios fundamentais para a construção de uma escola aprendente, emancipatória e em consequência que estabeleça o processo democrático como um de seus pilares cotidianos, é ter claro que sem a fundamentação teórico e seus efeitos na prática, não se constrói democracia.

O processo democrático é um dos pilares para que a escola almeje a qualidade.

Efetivamos por meio dos dispositivos legais o acesso à educação, e por eles também ensejamos esforços para a efetivação da permanência do aluno na escola. Estes movimentos advêm de lutas pela educação para todos e por compreendermos que o fracasso escolar era a mácula impositiva para evasão dos muitos excluídos do processo educacional.

Estes dois movimentos legais – acesso e permanência são aspectos ainda preocupantes, mas talvez já consolidados em nossa educação.

Apesar de contemplada – a gestão democrática, pelo mesmo proclame legal – a Lei 9394/96/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, é fundamental que tenhamos atenção redobrada a sua concepção traduzida no chão da escola, pois o processo democrática é a tríade do devir para garantia da substancial qualidade que ainda verdadeiramente não fora efetivada nosso processo educacional .

a gestão democrática no sistema educacional público abre possibilidades para que se construa uma escola pública de qualidade, que atenda aos interesses da maioria da população brasileira, além de representar uma possibilidade

de vivência e aprendizado da democracia, podendo, portanto, tomar um sentido diferenciado. (AZEVEDO, 2006, p. 510).

Reconhecemos que todos os sujeitos devem estar em prol coletivamente da construção da gestão democrática na escola, mas nosso objetivo investigativo paira sobre a figura do Gestor Escolar, sinalizado aqui pelo Diretor de Escola, por acreditarmos que na relevância de suas ações, tanto para migração conceitual, quanto para efetivação deste processo no espaço escolar, que se revela a democracia na escola.

Sendo assim abordaremos com maior ênfase sobre as dimensões da gestão escolar como forma de principiar este diálogo.

O FAZER NA GESTÃO ESCOLAR

Quando nos referimos a dimensões da Gestão Escolar, é fundamental reconhecer que os aspetos dimensionais estão relacionados às amplas funções que são de competências e atribuições do Diretor de Escolar.

Caminhar pelas vias da democracia requer da figura do gestor rigor de conhecimento de suas funções e empenho teórico e prático para sua concretização.

Cremos que são inúmeras atribuições do Diretor de Escola, mas compreendemos também que se o mesmo enveredar revestido pelo autoritarismo, mas difícil será alcançar êxito na condução de suas atividades.

Para além das questões burocráticas, administrativas, perpassa o que de maior valia temos na escola, ou seja, a aprendizagem, lembrando aqui que o papel social da escola é ensinar, e que este ensinar deve estar atrelado a reconhecer os sujeitos aprendentes e qual contexto os mesmo estão inseridos

Pensemos, pois que se o aporte principal da escola é o ensinar, o aprender, enquanto essência de sua existência reconhecemos então, umas das maiores dimensões de competência a se efetivar na ação do gestor, que pressupõem que de forma qualitativa só se efetivará com base no contexto democrático

Uma das competências básicas do diretor escolar é promover na comunidade escolar o entendimento do papel de todos em relação à educação e a função social da escola, mediante a adoção de uma filosofia comum e clareza de uma política educacional, de modo a haver unidade e efetividade no trabalho de todos. O desenvolvimento dessa concepção passa pelo estudo contínuo de fundamentos, princípios e diretrizes educacionais, postos tanto na legislação educacional, que define os fins da educação brasileira e organiza e orienta a sua atuação, quanto na literatura educacional de ponta e atual (PENIN, 2001,p.52).

Esta talvez seja

a maior empreitada a se desenvolver na escola, mas isso por si só não se efetiva sem uma base epistemológica sólida. O Diretor é figura central neste processo e sendo assim é necessário que seu conceitual metodológico, seja alinhado e instrumento facilitador no empenho de suas funções.

Alguns indicativos referenciais devem constar na trajetória profissional da figura do diretor de escola, como base conceitual, que não seja mero axioma, mas que possa ser um instrumento inicial, incorporado a sua prática, de forma reflexiva e flexível.

Trata-se de conceituais, tais como:

- Constituição Federal e Constituição Estadual ;
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
- Diretrizes Curriculares Nacionais dos diversos níveis e modalidades de ensino;
- Legislação Educacional de seu Estado e do seu Município,
- Instrumentos Normativos e Executivos de seu sistema e rede de ensino;
- Estatuto do Magistério;
- Estatuto da Criança e do Adolescente;
- Concepções teórico-metodológicas consistentes com a promoção de educação para a formação do cidadão como sujeito autônomo, participativo e capaz de posicionar-se criticamente diante de desafios e resolvê-los;
- Problemática sociocultural de seu tempo, seu país, estado, município e comunidade, em uma sociedade global, tecnológica e centrada no conhecimento;
- Natureza humana e seu processo de desenvolvimento, nas sucessivas etapas de vida e em relação aos seus desafios.

Enfatizamos que não se trata apenas de possuir conhecimento teórico, pois os referenciais sem o devido reconhecido do cotidiano que se constrói na escola, se encerra em si, o conhecimento científico por si só não possuo teor para o reconhecimento da especificidade que perpassa a vida dos sujeitos que constroem o cotiando escolar.

O que pretendemos anunciar é a junção do teórico com a prática que conhece e reconhece nos sujeitos sua razão de ser.

Assim, a valia que o Gestor escolar faz do seu saber é a tradução emanada do teórico ao pratico, como ponte que une o saber da ciência considerando o saber dos sujeitos.

Isso é o que podemos denominar como a arte de construir, conhecer e reconhecer o cotidiano escolar, para além do que o próprio sentido teórico possa traduzir, o movimento é o inverso – da prática para teórica, e de sua junção à própria realização.

Pesquisar o cotidiano escolar é justamente captar essas artes de fazer, essas operações que acontecem nas escolas, realizadas por professores e alunos. Mas não só. Pesquisar o cotidiano escolar significa um caminho de investigação pela

sondagem das "vias da lucidez e da ação". Uma sondagem que permite recuperar os aspectos contraditórios e as diversas perspectivas presentes, os múltiplos aspectos e características sociais e políticas que formam o contexto mais amplo, a partir do qual se pode discutir o desempenho de uma medida encetada pelo poder público e seus usos na escola. As invenções cotidianas que ocorrem na escola representam as diferentes formas de os professores se ajustarem às políticas que lhes são impostas, às diferentes formas de "caça não-autorizada, que vai reorganizando o cotidiano de suas práticas(DURAN, 2007,p.126)

Concebemos que este é um caminho para a construção real do processo democrático na escola, a partir das dimensões, do conhecimento, do reconhecimento e principalmente dos sujeitos envolvidos neste processo.

Os fenômenos que se traduzem por meio do cotidiano escolar nos revelam as mais variadas formas de construção da democracia, porém além da compreensão da importância do teórico – metodológico, é fundamental que conheçamos as competências que podem facilitar a consolidação da democracia na escola.

Estas competências devem estar presentes na ação do Diretor, pois aliada a amplitude de sua responsabilidade é potencialmente elemento facilitador em sua prática.

Conforme nos sinaliza Luck, 2007, são competências da gestão democrática e participativa o diretor que:

Lidera e garante a atuação democrática efetiva e participativa do Conselho Escolar ou órgão colegiado semelhante, do Conselho de Classe, do Grêmio Estudantil e de outros colegiados escolares.

Equilibra e integra as interfaces e diferentes áreas de ação da escola e a interação entre as pessoas, em torno de um ideário educacional comum, visão, missão e valores da escola.

Lidera a atuação integrada e cooperativa de todos os participantes da escola, na promoção de um ambiente educativo e de aprendizagem, orientado por elevadas expectativas, estabelecidas coletivamente e amplamente compartilhadas.

Demonstra interesse genuíno pela atuação dos professores, dos funcionários e dos alunos da escola, orientando o seu trabalho em equipe, incentivando o compartilhamento de experiências e agregando resultados coletivos.

Estimula participantes de todos os segmentos da escola a envolverem-se na realização dos projetos escolares, melhoria da escola e promoção da aprendizagem e formação dos alunos, como uma causa comum a todos, de modo a integrarem-se no conjunto do trabalho realizado.

Estimula e orienta a participação dos membros mais apáticos e distantes,

levando-os a apresentar suas contribuições e interesses para o desenvolvimento conjunto e do seu próprio desenvolvimento.

Mantém-se a par das questões da comunidade escolar e interpreta construtivamente seus processos sociais, orientando o seu melhor encaminhamento.

Promove práticas de co-liderança, compartilhando responsabilidades e espaços de ação entre os participantes da comunidade escolar, como condição para a promoção da gestão compartilhada e da construção da identidade da escola.

Promove a articulação e integração entre escola e comunidade próxima, com o apoio e participação dos colegiados escolares, mediante a realização de atividades de caráter pedagógico, científico, social, cultural e esportivo.

Analisando o que nos aponta a autora, podemos considerar a importância que as competências possuem no fazer do Gestor Escolar em prol da construção de uma escola alicerçada pela democracia.

Em principio temos a competência de reconhecer nos colegiados participativos a possibilidade coletiva e facilitadora para realização do processo democrático. Outro fator explicitado é a integração entre os valores que se reconhecem na multiplicidade dos sujeitos e na construção do que se manifesta enquanto a missão da escola.

Nesta perspectiva o Diretor possui também real e genuíno interesse pelo trabalho desenvolvido pelos docentes, seus resultados e impactos na vida dos alunos. Veicula e promove a viabilização de projetos que possam facilitar o processo educacional,

Agrega as pessoas respeitando a diversidade e a multiplicidade de valores existentes, compreendendo que os opostos podem ser elementos de junção para riqueza das mais variadas formas de produções.

Estimula a co participação, compreendendo que a coletividade possui papel importante nos aspectos decisórios da escola .

Aliar o fazer e as competências na atuação do Gestor Escolar é considerar que para além do que possamos denominar como só metodológico e procedimental existe a intencionalidade ativa do sentido e do significado do que é ser a mera figura do administrador, e vislumbrar que a eficiência e a eficácia da escola esta sob a liderança daquele que reconhece nos sujeitos a razão de suas ações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao tratarmos do tema abordado, já em seu inicial consideramos que o processo de construção da democracia na escola não é elemento que possa se dar apenas pela imposição legal, ou apenas mérito isolado um sujeito de composição, ou seja, o Diretor

da Escola .

Reconhecemos que o aporte teórico é de fundamental importância como instrumento facilitador para ação do Gestor Escolar, mas que não é apenas ele que garante que os muitos discursos na prática se revelem como verdadeiras ações.

Reiteramos o papel legal que se cumpre em relação ao acesso e permanência na escola, mas compreendemos que muito ainda tem que ser feito para a garantia de uma educação de qualidade.

A escola não se faz, e nem se traduz sozinha, ou pelo viés de apenas um ator, é necessário que a coletividade esteja presente na construção do processo democrático.

Ao gestor, muitas são as causas para que se fundamente no conhecimento e reconhecimento de suas dimensões e competências, visando a garantia de um cotidiano que respeite a diversidade e a multiplicidade de ideias, por estas vias é que poderá anunciar e transpor as barreiras dos limites em prol de fronteiras para uma educação mais justa e igualitária .

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda e OLIVEIRA, Inês Barbosa. (Orgs). Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

AZEVEDO, J. M. L. Notas sobre a análise da gestão da educação e da qualidade do ensino no contexto das políticas educativas. In Revista brasileira de política e administração da educação. V. 27, N. 3, p361-582. Set/dez. 2011

CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano – 1. Artes de fazer. 10ª ed., Tradução de Ephraim Ferreira Alves, Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

CORREA, Shirlei de Souza A Gestão Escolar e o Processo de Democratização da Escola. Disponível em http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2776/168.Data de Acesso 02/08/2017.

DURAN, Marília Claret Geraes. Maneiras de pensar o cotidiano com Michel de Certeau. Diálogo Educ., Curitiba, v. 7, n. 22, p. 115-128, set./dez. 2007

LIBÂNEO, J. C. Organização e gestão escolar: teoria e prática. 4. ed. Goiânia: Editora alternativa, 2001.

LÜCK, Heloísa. Dimensões da gestão escolar e suas competências. Editora Positivo Curitiba, 2009.

LÜCK, Heloísa. Gestão Escolar e Formação de Gestores. Em Aberto, nº 72, INEP/Brasília, 2000. .Disponível em http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/em_aberto_72. Data de Acesso 02/08/2017.

PENNIN, Sonia Teresinha de Souza. Cotidiano e escola: a obra em construção. São Paulo, Cortez, 2001.

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA COMO FUNCIONA?

SOLANGE PLAÇA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade UNIFAI – Ipiranga (2000); Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade São Luís (2004); Especialista em Educação Inclusiva pela APAE de São Paulo; Especialista em Educação Especial- Deficiência Auditiva .pela Faculdade UNIFESP (2008); Professora de Educação Infantil e Fundamental na EMEBS HELEN KELLER E EMEF BRIGADEIRO FARIA LIMA

A Educação a Distância atualmente por causa de longos deslocamentos, pela necessidade de entrar no mercado de trabalho, mesmo sem formação, precocemente, pelo custo das faculdades particulares, o ingresso no ensino superior sempre foi um degrau alto demais para parte dos brasileiros. A EAD é uma modalidade de educação inclusiva e democrática, que deve ser percebida como uma alternativa de acesso ao conhecimento, principalmente para uma parcela da população cuja formação profissional era um sonho distante. Importante dizer o que colaborou para essa modalidade foi à evolução tecnológica. Hoje percebemos que as políticas públicas sociais garantem oportunidades de desenvolvimento do cidadão no meio em que vive, diminuindo a grande desigualdade social existente e passam a ter melhores condições de trabalho, renda e contínua ascensão.

Palavras-chave: Educação a Distância; Educação Inclusiva; Evolução Tecnológica.

INTRODUÇÃO

O funcionamento da EAD consiste de uma forma prática e simples. Sendo necessário um computador com acesso à internet e conhecimentos básicos de informática. Ao garantir esta primeira parte, o restante é mais simples ainda. Após a escolha do curso, da instituição e da aprovação no processo seletivo, faz-se o acesso ao site. Pronto, surge um ambiente inovador e dinâmico, onde serão disponibilizadas inúmeras ferramentas, como áreas com conteúdos de aulas, exercícios e trabalhos.

Em outro momento encontra-se o calendário com as datas e prazos das atividades, além de locais para conversas e debates. Utiliza-se muito o e-mail para uma comunicação com o professor/tutor. Em algumas instituições de Ensino a Distância que oferecem graduação de nível superior é importante a realização de encontros presenciais algumas vezes durante o curso. Estes encontros são realizados em unidades da instituição, os chamados polos de apoio presencial.

Geralmente os cursos acontecem de forma virtual. Por isso, quem tiver o interesse de ingressar nesta modalidade precisa ter disciplina, dedicação, organização e motivação. A dedicação necessária para concluir uma graduação EAD é bem vista pelo mercado de trabalho - entende-se que o possível colaborador possui disciplina e determinação.

O público alvo do EAD são aquelas pessoas que possuem pouco tempo livre e que precisam conciliar emprego e estudo, além de muitas vezes ainda terem que cuidar das atividades rotineiras, como casa e filhos. O EAD atrai este perfil de pessoas, pois é o aluno que monta seus horários de estudo, podendo assim estudar durante a semana ou só nos finais de semana, na parte da manhã, tarde, noite ou até mesmo de madrugada.

O Ensino a Distância é a oportunidade para o crescimento pessoal e profissional com valor bem mais acessível que o de cursos privados presenciais, porém com o mesmo rigor de ensino e com diversas instituições a distância credenciada pelo Ministério da Educação (MEC).

Além do mais, o governo tem investido no crescimento do EAD nas Universidades Públicas, o que acaba sendo um maior incentivo de profissionalização e especialização para aquelas pessoas que não podem pagar por este serviço.

No EAD encontra-se uma variedade de cursos e instituições, que oferecem qualificação desde níveis técnicos até graduações e pós-graduações. Isto amplia muito mais o campo de atuação e leva oportunidade de aprendizado a pessoas em locais que não têm a possibilidade de cursar o ensino presencial.

O EAD é visto

como o elemento de união de pessoas que se encontram em locais distintos, mas que podem se relacionar em tempo real. A vontade de aprender e crescer profissionalmente depende de cada pessoa, mas o que não se pode negar é que hoje em dia existem muitas alternativas para o ingresso em uma instituição e realização de um curso que possibilite a obtenção e conquista de novos caminhos. O EAD veio para acabar com as barreiras existentes no desenvolvimento educacional profissionalizante no Brasil.

Com as novas portas que a tecnologia abre todos os dias, tornou-se possível estudar e ter uma faculdade sem precisar sair de casa com a educação à distância.

Cada vez mais universidades estão adotando a graduação em EAD e, com isso, ampliam as possibilidades de aprendizado para quem quer estudar, mas antes não tinha meios para fazê-lo. O número de cursos EAD disponíveis cresce a cada ano no Brasil.

Para ter um panorama geral e esclarecedor sobre a educação à distância, confira as vantagens e as desvantagens da modalidade.

VANTAGENS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

O ensino a distância pode ser a melhor opção de graduação para quem precisa conciliar os estudos ao trabalho e não tem meios de se deslocar a um campus durante o dia.

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, como acontece nas graduações convencionais e presenciais.

Por conta das multiplataformas de acesso à web que estão disponíveis hoje, o estudo também pode ser feito em dispositivos móveis enquanto o aluno está se deslocando de um lugar para o outro.

Com a possibilidade de estudar em casa, o ensino a distância também tem sido escolhida por muitos brasileiros que estão sem estudar a alguns anos e querem retomar a graduação.

No EAD, o aluno tem acesso a fóruns com outros colegas de turma, professores e orientadores de prontidão para tirarem qualquer dúvida que possa surgir.

Essa dinamicidade permite que alunos mais tímidos mantenham mais contato com professores e colegas, já que a interação virtual é mais fácil do que a presencial.

Com as aulas online é possível assistir da forma que é mais confortável ao aluno, que pode voltar, pausar e assistir o conteúdo quantas vezes forem necessárias para apreender as informações. O aluno é quem faz o ritmo de aula.

Os custos do EAD também podem ser considerados parte das vantagens do método. Eles 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.

Mas, ainda assim, o diploma é o mesmo para ambos os cursos (presencial e a distância), não existindo qualquer desvantagem em relação aos alunos que optam por estudar na modalidade EAD.

DESVANTAGENS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

As desvantagens do ensino a distância podem ser consideradas relativas, uma vez que nem todos os alunos sentem ou são atingidos por elas.

O fato de a obtenção de bons resultados depende apenas do aluno pode ser um ganho em autonomia, mas também pode representar uma desvantagem.

É ele que fará seus horários de estudo e depende apenas dele a compreensão do conteúdo passado nas aulas, sem a cobrança do professor.

Para encarar essas responsabilidades, mas o ideal tomá-las de forma positiva para melhorar a sua organização pessoal e desenvolver sua determinação em conseguir boas notas.

Outro desafio da graduação a distância é a baixa sociabilização no decorrer do curso por não existir uma convivência presencial com os colegas de classe. Mas isso pode ser amenizado com o contato virtual em tempo integral na plataforma da universidade.

Necessidade de maior comprometimento do aluno, uma vez, que são poucas aulas por semana e para compensar a falta de aulas, o curso exige uma grande quantidade de trabalhos complexos e discussões. Se o aluno não se empenhar não absorverá o conteúdo e irá se prejudicar no curso.

As limitações ocorrem, quando não há um professor interagindo o tempo todo com o aluno para orientar as discussões e tirar possíveis dúvidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A EAD é uma modalidade de educação inclusiva e democrática, que deve ser percebida como uma alternativa de acesso ao conhecimento.

A Educação a Distância (EAD) é um grande processo de inclusão tardia de trabalhadores no ensino superior. Visto com desconfiança por alguns segmentos retrógrados da sociedade, o ensino a distância, de forma relativa, pode ser até mais eficiente do que o presencial.

No Brasil, pelas extensões territoriais e pelas características socioeconômicas da população, a dificuldade ao acesso à escola em seus moldes tradicionais (físicos)

pode ter no Ensino A Distância (EAD) uma alternativa bastante viável. Nesse sentido, vários projetos são voltados para essa modalidade de ensino. Somente para o ensino superior, quatro Universidades já obtiveram o credenciamento junto ao MEC, passando a configurar o quadro de Instituições com autorização para oferecer cursos de graduação utilizando os vários recursos disponíveis para o ensino a distância, tais como livros, fitas de vídeo, fitas de áudio, telefone, fax, computador, tele e videoconferências, rádio e TV.

REFERÊNCIAS

SEVERINO. Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 23ª edição Revista e Ampliada. São Paulo. Cortez, 2007.

PARO, Vitor Henrique. Admistração escolar: Introdução crítica. 11.ed.São Paulo.Editora Cortez,2002

ALMEIDA, M. E. B. Formando professores para atuar em ambientes virtuais de aprendizagem. In: ALMEIDA, F. J. (Coord.). Projeto Nave, educação a distância: formação de professores em ambientes virtuais e colaborativos de aprendizagem. São Paulo: [s. n.], 2001. p. 79-82.

BELLONI, M. L. Educação a distância. Campinas: Autores Associados, 2001. BRASIL. Leis e Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei 9.394/96, 20 dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, ano 134, n. 248, p. 27833-27841, dez. 2005. Disponível em: . Acesso em: 15 jan. 2009. BRASIL. Poder Legislativo. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Lei 10.861 de 14 de abril de 2004. Diário Oficial da União, Brasília, n. 147. 2004. Disponível em: . Acesso em: 15 jan. 2009.

FIORENTINI, L. M. R.; MORAES, R. de A. (Org.). Linguagens e interatividade na educação a distância. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FRANCO, Marcelo. Educação a distância e projeto pedagógico. Revista Unicamp. [on line]. n. 6. 1999, p. 1-2. Avaible from Internet: <http://www.revista.unicamp.br/infotec/educacao/educacao6-1.html >10 de maio de 2017

HOLMBERG, B. Educación a distancia: situación y perspectivas. Buenos Aires: Kapeluz, 1985.

KEEGAN, D. Fundations of distance education. 3rd ed. London: Routledge, 1996.

LANDIM, C. M. das M. P. F. Educação a distância: algumas considerações. Rio de Janeiro: Edição do Autor, 1997.

MARTINS, O. B. Fundamentos da educação à distância. Curitiba: IBPEX, 2005.

REVISTA EM ABERTO. Brasília: MEC/INEP, 1996. VALENTE, J. A. Educação a Distância: uma oportunidade para mudança no ensino. In: MAIA, C. (Org.). EAD.BR Educação a distância no Brasil na era da Internet. São Paulo: Anhembi Morumbi, 2000. p. 97-122.

VOLPATO, Arceloni N., SOPRANO, Arlete, BOTTAN, Elizabete R. et al. Mídia e Conhecimento: educação a distância. [on line]. 1996, p. 1-7. Avaible from Internet: <http://www.intelecto.net/arceloni.htm>10 de maio de 2017

AUTISMO: O DESVENDAR DE UM TRANSTORNO GLOBAL DO DESENVOLVIMENTO

BRUNA GOMES DE FARIAS

Graduação em Pedagogia pela Universidade Guarulhos (2013); Especialista em Psicopedagogia pela UNG (2015). Professora de Ensino Fundamental I na Rede Municipal de São Paulo.

Este artigo tem como proposta apresentar as principais dificuldades de aprendizagem em crianças portadoras de Autismo, uma disfunção inserida nos Transtornos Globais do Desenvolvimento, definida pelo comprometimento da interação social, da comunicação e por padrões repetitivos de comportamento que se manifestam tipicamente antes do terceiro ano de vida. Buscar possíveis soluções e respostas para professores frente a este aluno. Baseado no contexto geral apresentar os três métodos de aprendizagem destinados às crianças autistas: ABA – Análise aplicada do comportamento; PECS – Sistema de comunicação através de trocas de figuras e TEACCH – Programa de aprendizado individualizado. Assim como exemplificar como deve agir a família neste processo e ressaltar quão importante é sua participação no processo de aprendizagem, e auxiliar aqueles que enfrentam obstáculos em busca de informação sobre o transtorno. A fim de atingir este objetivo buscou-se por meio de pesquisa bibliográfica e materiais divulgados em meios eletrônicos, considerando as contribuições de autores (as) como: AMY (2001), BAPTISTA E BOSA (2002), GAUDERER (1987), MELLO (2001) e NILSSON (2004). Concluiu-se que o conhecimento sobre o transtorno autista ameniza as angústias sofridas por quem convive com autistas, orienta o trabalho pedagógico e o agir familiar aumentando as possiblidades de sucesso quanto ao desenvolvimento saudável dos mesmos, além de compreender a alfabetização do aluno e ainda obter adaptações necessárias para alcançar os objetivos desejados pela escola.

Palavras-chave: Autismo. Métodos. Aprendizagem. Família.

INTRODUÇÃO

Apesar do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) garantir "o direito de condições para o acesso e a permanência na escola" pais de crianças com deficiência têm dificuldades para manter seus filhos em instituições de ensino. A sala de aula tem se tornado cada vez mais, foco das atenções em questão de acessibilidade. O interesse por este espaço e alunos dá o direcionamento necessário para a busca de uma proposta de tratamento igualitário, inclusivo. Vivemos em uma sociedade com padrões pré-estabelecidos, porém nem todos pertencem a um mesmo padrão de normalidade, logo estes são de primeira instância excluídos. E este é um paradigma que deve ser quebrado. Com o desenvolvimento científico e ético, estudos vêm mostrando que as diferenças individuais de qualquer espécie, seja do ponto de vista cognitivo, físico ou sensorial, não constituem uma fatalidade irremovível, nem desabilitam as pessoas para a plenitude de suas realizações pessoais e sociais. Todos os indivíduos, com personalidades próprias e padrões específicos de desempenho, são dotados de um potencial que, se convenientemente orientados, podem permitir quase sempre sua auto realização.

Para tal, faz-se necessário que os profissionais de educação sejam treinados para lidarem com o processo de inclusão, tornando-se capazes de reconhecer as necessidades e limitações de cada aluno, assim como seu potencial e interesses, ou seja, individualizar o ensino de acordo com as especificidades de cada um, pois a escolarização pode trazer benefícios com a possibilidade de vivenciar situações sociais e ganhar independência.

Embora ainda haja algumas resistências por parte de alguns educadores, estamos diante de uma realidade e devemos estar preparados para satisfazer as necessidades daqueles que buscam na educação uma forma de apoio. Diante disto, é fundamental conhecermos as especificidades das deficiências e transtornos para que possamos delegar a melhor forma de intervenção.

Este artigo tem como objetivo abordar a aprendizagem de crianças com Autismo, para que possamos alcançar um melhor entendimento a respeito, conhecendo suas especificidades e suas intervenções pedagógicas.

Para alcançar os objetivos propostos, utilizou-se como recurso metodológico a pesquisa bibliográfica, realizada a partir da análise de materiais já publicados na literatura e artigos científicos divulgados no meio eletrônico.

Nesta perspectiva construiu-se questões que norteiaram este trabalho:

- Quais os métodos de intervenção pedagógica mais adequados ao desenvolvimento de crianças autistas?
- Em que pode ser útil o conhecimento sobre as peculiaridades do autismo por parte dos pais, professores e demais envolvidos na convivência

com portadores do transtorno?

A inclusão é um motivo para que a escola se modernize e os professores aperfeiçoem suas práticas e, assim sendo, a inclusão escolar de pessoas deficientes torna-se uma consequência natural de todo um esforço de atualização e de reestruturação das condições atuais do ensino básico. Mantoan (1997, p.120).

O texto final foi fundamentado nas ideias e concepções de autores como: AMY (2001), BAPTISTA E BOSA (2002), GAUDERER (1987), MELLO (2001) e NILSSON (2004).

O TRANSTORNO AUTISTA E O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

O Transtorno Autista é uma disfunção inserida nos Transtornos Globais do Desenvolvimento, caracterizado pela tríade de impedimentos graves e crônicos nas áreas de interação social, linguagem e comunicação, e padrões restritivos de comportamento. Manifesta-se precocemente geralmente antes dos 3 anos de idade e persiste durante a vida adulta. Algumas crianças apesar de autistas apresentam inteligência e fala intactas, outras apresentam algum retardo no desenvolvimento da linguagem e/ou mental. Respostas repetitivas aos estímulos que recebem do meio, resistência a mudanças na rotina ou no próprio ambiente, fascinação do autista por objetos mecânicos, e padrão desigual do desenvolvimento, são algumas outras características. Assim como de qualquer outra pessoa, os níveis de inteligência variam, alguns autistas apresentam inteligência na média ou acima da média da população, podendo apresentar habilidades notórias como à destreza matemática, por exemplo, enquanto outras ficam abaixo da média.

Comumente os pais são os primeiros a notarem os comportamentos excêntricos nas crianças com autismo. Desde o nascimento, o bebê pode mostrar-se indiferente aos tipos de estimulação, desviando sua atenção a determinados objetos. Já outras crianças começam com um desenvolvimento normal nos primeiros meses e repentinamente vão se isolando. A demora em identificar o problema atrasa o início de uma educação especial, e quanto antes se inicia um tratamento adequado, melhor as chances de resultado.

Para um tratamento adequado é recomendado aos portadores de autismo um ensino individualizado, com aprendizagem intensa e gradual, com um acompanhamento do comportamento da criança. Os objetivos acadêmicos devem ser adequados ao nível e habilidade intelectual do aluno. A assistência vai desde entender as situações sociais (para desenvolverem respostas adequadas) ao controle de comportamentos agressivos ou mesmo de autoagressão.

Deve estar claro que nenhum programa único será eficiente o bastante para todos os autistas, por isso é importante encontrar os métodos mais adequados às necessidades de cada um.

A dificuldade de sociabilização pode acarretar em uma consciência pobre do outro, o que pode resultar na diminuição da capacidade de imitar, que é um dos pré-requisitos mais importantes para o aprendizado e na colocação empática.

O tratamento adequado para crianças autistas inclui escolas especializadas e apoio dos pais. Elas geralmente se desenvolvem melhor em instituições educacionais bem estruturadas, em que professores têm experiência com autismo. Programas comportamentais podem reduzir a irritabilidade, os acessos de agressividade, os medos e os rituais, assim como promover um desenvolvimento mais apropriado.

O fato é que não há como separar o desenvolvimento cognitivo do afetivo e sua essência biológica, sendo assim é de fundamental importância que se tenha claro a forma de abordagem educativa a essas crianças, levando em consideração a tríade e os métodos de intervenção de aprendizagem como afirmam Baptista e Bosa:

> [...] A conclusão que emerge dessa reflexão é que existe um comprometimento precoce que afeta o desenvolvimento como um processo e, consequentemente, a personalidade (por meio da interação entre o self e as experiências como o ambiente, que possibilita o desenvolvimento das noções de si, do outro e do mundo ao seu redor), seja a síndrome do autismo classificada como psicose ou como transtorno do desenvolvimento. Na verdade, existe a falta de um modelo teórico suficiente abrangente para dar conta das diferenças entre duas formas de classificação. [...] O que vale a pena ressaltar é que seja qual for o sistema de classificação ou a abordagem teórica adotada, a noção de que crianças com autismo apresentam déficits no relacionamento interpessoal, na linguagem/comunicação, na capacidade simbólica e, ainda, comportamento estereotipado (atentando-se para as diferenças individuais), não tem sido desafiado (BAPTISTA e BOSA, 2002, p.30).

Segundo Lorna Wing (1979) as pessoas autistas possuem três grandes grupos de perturbações, as quais se manifestam em três diferentes áreas de domínio, vindo a prejudicá-las. São elas: a Área Social, a da Linguagem e Comunicação e a do Comportamento e Pensamento.

Na área social a pessoa tem dificuldade de relacionamento, pois não consegue interagir para compreender as regras sociais. É possível destacar algumas características das pessoas autistas relacionadas a essa área como: não se relacionar com contato visual, expressões faciais, relações com os pares, primar pela rotina, sendo que a criança autista pode tanto isolar-se como também

interagir de forma estranha aos padrões habituais. A área de comunicação e linguagem, o autista tanto na linguagem verbal como na linguagem não verbal, apresenta uma forma deficiente e bem diferente dos padrões habituais, pois possuem uma linguagem repetitiva e estereotipada, não conseguindo iniciar e manter uma conversa.

Os autistas apresentam problemas de comunicação, pois não conseguem entender quando pequenas, a real função da linguagem, consequentemente falhando ao usarem a linguagem para se comunicar, apesar disso conseguem pronunciar algumas palavras, enquanto não as verbalizam, compreendem algumas palavras faladas pelos outros, porém somente palavras como substantivos e verbos.

A área do comportamento e pensamento é a terceira afetada, sendo que ela é caracterizada pela rigidez do comportamento e do pensamento, e também a precária imaginação. Destaca-se também o comportamento ritualista e muitas vezes obsessivo, a ausência de jogos de faz-de-conta, pois não percebem o objeto inteiro, mas só uma parte, um detalhe, e não entendem para que serve o brinquedo, o atraso intelectual e a dependência de rotinas.

Devido o aluno apresentar dificuldades na comunicação verbal, esta deve ser baseada no concreto, ou seja, objetos e figuras. Mesmo assim, o nível de desenvolvimento da aprendizagem do autista é geralmente lento e gradativo.

Na intervenção na área de comunicação-interação, pretende-se ajudar a criança a interagir com os indivíduos que a rodeiam. Os professores devem ter a atenção especial relativamente a estas crianças, mas de forma a que estas entendam essa atenção dada. Devem ajudar a criança a distinguir os comportamentos a atitudes corretas e incorretas (Cuberos, M.D.S; Garrida, A.A; et ali; 1997).

O professor deve sempre se certificar de ter a atenção desse aluno, tomando cuidados com: sentá-lo na primeira fileira de carteiras, falar seu nome várias vezes durante a aula e verificar seus cadernos sempre para ter certeza de que ele está executando as tarefas. Por apresentar autismo, pode ter dificuldades de organização e de memorização de suas responsabilidades. Pode ainda ser necessário um roteiro especial de apoio à organização de suas responsabilidades, como uma agenda ou um caderno com fotos das atividades. No caso das salas de pré-escola uma agenda é quase indispensável. Embora não seja aconselhável que o aluno tenha um acompanhante exclusivo, pode ser necessário que ele necessite.

Para prender a atenção dessas crianças são recomendadas atividades dinâmicas e que envolva muitas cores e deve ser solicitada a participação de todos nos projetos junto com a turma. Para a criança realizar algumas tarefas é necessário dar uma atenção especial como, por exemplo, pegá-la pela mão e levá-la para fazer o que foi solicitado. Quando esse aluno tentar algum tipo de diálogo

ou interação, o professor deve atender prontamente. Segundo Gauderer (1987), as crianças com autismo, em geral apresentam dificuldade em aprender a utilizar corretamente as palavras, mas quando participam de um programa intenso de aulas parecem ocorrer mudanças positivas nas habilidades de linguagem, motoras, interação social e a aprendizagem. A escola tem um papel reconhecido no nível da educação, na elaboração de estratégias para que estes alunos consigam desenvolver capacidades para se integrar e interagir com as crianças ditas "normais". Fazer um portfólio com as produções da criança durante sua permanência na escola é fundamental para ajudar a acompanhar o progresso de cada uma e planejar novas intervenções. No caso das crianças com autismo, esse recurso mostra que estas também avançam – o que é animador para seus professores.

Educar uma criança autista é uma experiência que leva o professor a rever, questionar suas ideias sobre desenvolvimento, educação normalidade e competência profissional. Torna-se um desafio descrever um impacto dos primeiros contatos entre este professor e estas crianças tão desconhecidas e na maioria das vezes imprevisíveis (BEREOHFF, 1991, s/pág.).

Já a família tem também um papel importante, pois é a responsável por dar atenção, os cuidados, amor e zelar pela criança durante 24 horas, por toda vida. É necessário dispensar algumas horas para que as crianças possam se sentir queridas e mostrar o que aprenderam. Os pais podem encorajá-las a comunicar-se espontaneamente, criando situações e estímulos que provoquem a necessidade de comunicação. Não se deve antecipar tudo o que a criança precisa, deve-se criar momentos para que ela sinta a necessidade de pedir aquilo que precisa.

Um dos grandes problemas que os pais e educadores encontram é encontrar estratégias para remediar o atraso no desenvolvimento social do autista, que consequentemente traz prejuízos no relacionamento com outras pessoas e nas habilidades de comunicação. Sendo assim, identificar o que devemos ensinar a uma criança autista passa a ser fundamental, pois não se ajustam as formas habituais de avaliação. Baseados nestas informações, atualmente são três os métodos de aprendizagem destinados a crianças autistas: ABA – análise aplicada do comportamento; PECS – sistema de comunicação através de trocas de figuras e TEACCH – programa de aprendizado individualizado.

De acordo com Mello (2001), ABA, análise aplicada de comportamento, é um tratamento comportamental indutivo, que tem por objetivo ensinar a criança habilidades, por etapas, que ela não possui. Cada habilidade é ensinada, em geral, em plano individual, de maneira associativa a uma indicação ou instrução, levando

a criança autista a trabalhar de forma positiva. De acordo com a autora citada (2001, p.21) "o método ABA recebe como crítica a de supostamente robotizar as crianças, o que nos parece correto, já que a ideia é interferir precocemente o máximo possível, para promover o desenvolvimento da criança, de forma que ela pode ser maximamente independente o mais cedo possível" a esse método junta-se o uso funcional de figuras de comunicação, conhecido como PECS.

O método PECS, sistema de comunicação através da troca de figuras, foi desenvolvido com o intuito de ajudar crianças e adultos autistas e com outros distúrbios de desenvolvimento a adquirir capacidade de comunicação; método considerado simples de baixo custo e quando bem implantado apresenta resultados inquestionáveis na comunicação através de cartões em crianças que não falam, e na organização da linguagem verbal para crianças que falam, mas que precisam organizar a linguagem.

Outro método é o TEACCH, tratamento e educação para crianças autistas e com distúrbios de comunicação, segundo Cornelsen (2007), trata-se de uma intervenção bastante utilizada em todo o mundo, utiliza uma avaliação chamada PEP-R (perfil psicoeducacional revisado) para avaliar a criança, caracterizado como um programa de aprendizado individualizado. Como afirmam Gomes e Silva:

Neste método a programação individual de cada aluno é uma das ferramentas essenciais, pois possibilita o entendimento do que está ocorrendo, propicia confiança e segurança. As dificuldades de generalização indicam a necessidade de rotina clara e previsível. Indica visualmente ao estudante quais tarefas serão realizadas, além de instrumento de apoio para ensinar o que vem antes, o que acontece depois, proporcionando, o planejamento de ações e seu encadeamento numa sequência de trabalhos (GOMES e SILVA, 2007, p.3).

O Perfil- Psicoeducacional (PEP-R) é um instrumento de avaliação da idade de desenvolvimento de crianças com autismo ou com outros transtornos da comunicação. Serve como alicerce para a elaboração de um planejamento psicoeducacional de acordo com os pressupostos teóricos do modelo TEACCH. Foi concebido para identificar padrões de aprendizagem irregulares e idiossincráticos, destinados a crianças cuja faixa etária vai de um a doze anos. As áreas avaliadas são: coordenação motora ampla, coordenação motora fina, coordenação viso-motora, percepção, imitação, desempenho cognitivo e cognição verbal. Para cada área foi desenvolvida uma escala especifica com tarefa a serem realizadas (Schopler, Reichler, Bashford, Lansing & Marcus, 1990).

O PEP-R leva em consideração não somente atrasos do desenvolvimento, mas também respostas e comportamentos consistentes

com o diagnóstico do autismo, como por exemplo, a presença de ecolalia e maneirismos. Tais comportamentos são avaliados quanto à peculiaridade, frequência, intensidade e duração, com base naqueles itens descritos na Escala de Autismo infantil (CARS) (Schopler, Rechler, e Renner, 1988), a cooperação das crianças durante a aplicação do PEP-R é possibilitada através na minimização da necessidade da linguagem e de controle do tempo, apresentação de material atrativo e resistente, e flexibilidade em sua aplicação.

Baptista e Bosa (2002) são incisivos ao afirmar que as formas como os autistas comunicam suas necessidades não é imediatamente compreendida, se adotarmos um sistema de comunicação convencional. Assim sem preconceitos permite-nos entender o esforço que as crianças autistas desprendem para se fazer entender, lançam mão de ferramentas que as ajudam a ser compreendidas.

Observa-se o interesse dos métodos educacionais em desenvolver a socialização e sobre tudo a linguagem em crianças autistas, sendo a linguagem uma habilidade social, a criança autista tornando-se mais sociável, pode provavelmente, desenvolver uma linguagem melhor, assim como se dá em crianças como desenvolvimento normal, a linguagem, também em crianças autistas, se daria através do intercâmbio verbal no contexto social.

Nilsson (2004, p. 52-53) diferencia o aprendizado de uma criança autista e não autista em uma visão cognitiva. O autista apresenta pensamento literal concreto, visual, fragmentado. Ocorre um tipo de estímulo sensorial por vez, quanto que em uma criança não autista ocorre a coordenação de todas as modalidades sensoriais. "pessoas com autismo pensam de usa própria maneira associativa, e isto torna difícil de manter uma conversação, mesmo que estes tem a habilidade de usar a linguagem", assim os métodos educacionais citados acima, ABA, PECS, TEACCH, de cunho visual é de fundamental importância para a aprendizagem do autista, usar o lado visual como dispositivo de substituição é oferecer as pessoas com autismo informação facilmente compreensível sobre o que ele fará, em quem ordem se dará, o que vem depois de uma atividade ser terminada e onde as várias atividades deverão ocorrer.

Levando sempre em consideração as diferenças entre os educandos e suas particularidades podendo fazer adaptações de acordo com a realidade diagnóstica de cada criança e suas especificações. Neste sentido Nilsson defende que:

[...] ao usar a ideia de um programa diário visual individual, é fazê-la conter somente atividades enfadonhas que os alunos já conhecem sempre, apresentadas na mesma ordem. Assim a ideia perde sua função para a pessoa envolvida, temos de pensar no que poderia ser interessante para ele, de forma que os conteúdos do dia sejam um acordo entre as coisas que

julgamos que ele precisa fazer e coisas que ele prefere fazer. (NILSSON, 2004, p.57)

Amy (2001) afirma a importância de uma educação voltada para a percepção, na imitação e na motricidade, que são ferramentas indispensáveis à comunicação. Onde somente um método não é o bastante, mas sim a mistura entre eles, poder adaptar ao que é necessário no tempo certo e saber que assim poderemos estar contribuindo com o desenvolvimento das crianças autistas, objetivo maior para socialização. No entanto há de ser prudente quanto aos resultados, que não são o nosso tempo como aponta a autora citada (2001, p. 19),

"esperança e decepção são partes permanentes de um trabalho cujos resultados se medem ao microscópio, em que a noção de tempo se congela em um universo estático e fechado, e em que, dia após dia, o mesmo cerimonial se repete com seus rituais e estereotipias".

Portanto, as várias fontes de pesquisa sobre o autismo e suas peculiaridades, passam a ser inesgotável bem como inspiração para novas investigações que apontem melhores recursos e aplicações, para que se possa chegar ao objetivo maior de socialização.

ATUAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA FRENTE AO AUTISMO

Os autistas, devido às suas características peculiares, apresentam dificuldades de aprendizagem que requerem acompanhamento terapêutico. Por ser de origem orgânica e afetar também as questões emocionais, é obrigatório que haja uma equipe formada por psicólogos, neurologistas ou psiquiatras e outros profissionais.

Até o presente momento não é conhecida a cura para o transtorno, e sua gravidade oscila bastante, acarretando em diferenças significativas no quadro clínico individual.

De acordo com Carvalho e Cuzin (2008), o psicopedagogo deve trabalhar, visando sempre à minimização das limitações e a maximização das potencialidades do sujeito inserido no sistema. O profissional deve intervir adequadamente considerando as características individuais do cliente, pois devido a esta oscilação, o tratamento variará caso a caso.

Um tratamento adequado é baseado na consideração das comorbidades para a realização de atendimento apropriado em função das características particulares do indivíduo. A terapêutica pressupões uma equipe multi-e-interdisciplinar, tratamento médico (pediatria, neurologia, psiquiatria e odontologia) e tratamento não-médico (psicologia, fonoaudiologia, pedagogia, terapia ocupacional, fisioterapia e orientação familiar), profissionalizante e inclusão social, uma vez que a intervenção apropriada resulta em considerável melhora no

prognóstico.

Alguns sintomas do autismo se modificam ao longo da vida, alguns diminuem a intensidade, outros passam a fazer parte do contexto do indivíduo, a intervenção também deve acompanhar essas mudanças, ou seja, o planejamento deve ser estruturado e reestruturado de acordo com as etapas de vida do paciente.

Por ser uma síndrome que provoca desordens no desenvolvimento global, torna-se necessário um plano abrangente em todas as áreas (social, emotiva e cognitiva). Alguns autores defendem que as técnicas devem focar na melhoria do desenvolvimento das habilidades sociais e da capacidade de linguagem, enfatizam a importância de não encorajar comportamentos que se tornaram inapropriados com o passar do tempo.

Há abordagens que auxiliam no trabalho de desenvolvimento da comunicação e do ensino de meios alternativos para tal. Os comportamentos sociais também devem ser trabalhados, devido a tendência que possuem de apresentar comportamentos inadequados. Deve-se mostrar o que é certo e não tolerar o erro, para que este não se transforme em hábito.

É preciso estabelecer regras e limites no trabalhos com autistas, a fim de podermos ter o controle da situação e de auxiliá-los a lidar com algumas dificuldades, porém ainda que os estabelecimento de regras claras para lidar com essas dificuldades seja útil, saber como fazer amigos, entender os sentimentos e pensamentos das demais pessoas não são habilidades baseadas em regras que são aprendidas por meio do ensino. Essas habilidades são aprendidas por meio de vivências e interação, porém, aprender a interagir com outras tarefas é um trabalho árduo para o autista e o psicopedagogo deve promover meios para isto aconteça.

A escola tem papel fundamental no processo de desenvolvimento de qualquer indivíduo, tendo como objetivo máximo, auxiliar no desenvolvimento da aprendizagem de todo ser humano, independente de suas limitações, por isso é também necessária para o desenvolvimento do autista. Para Bonora (2010, p. 27):

A escola deve ser um local onde qualquer aluno consiga desenvolver seu potencial e superar seus limites. Através do psicopedagogo a eliminação de barreiras e a criação de estratégias que muitas vezes são simples e fazem parte da estratégia de ensino utilizado pelo professor irá possibilitar que o currículo escolar atenda todos os alunos.

Estando inserido em uma escola, o psicopedagogo deve auxiliar na adaptação do autista na interação com o meio social e na adaptação das crianças com desenvolvimento típico em relação ao autista, pois esta reciprocidade é necessária para que a interação seja completa e para que haja harmonia no ambiente escolar. Deve-se ter sempre em mente que o psicopedagogo, "é responsável

em conciliar as inesperadas situações que podem surgir como interferência no processo de ensino-aprendizagem" (Carvalho e Cuzin, 2008).

Devido ao fato de que as pessoas com autismo, têm dificuldades em compreender a linguagem figurativa, metafórica e ambígua, o psicopedagogo deve se comunicar da forma mais direta e clara possível, afim de evitar maiores problemas na comunicação, e orientar ao educador a agir da mesma forma, e assim evitar complicações.

Fornecer suporte para a família, auxiliando a diminuir o estresse provocado pelas circunstâncias é de grande valia, pois muitas famílias não possuem orientação adequada sobre como lidar com o problema e acabam se desgastando e trazendo maiores dificuldades para o contexto familiar; oferecer orientações e apoio pode trazer grande melhoria para o convívio e aumentar a qualidade de vida de toda família.

O psicopedagogo deve ter consciência de seu papel e responsabilidade profissional e social e acima de tudo deve respeitar, prezar e zelar por cada vida que for colocada sob seus cuidados, lembrando sempre que cada ser é único e que cada um possui singularidades que precisam ser respeitadas e que são estas diferenças que dão significado à vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É notório que a criança autista apresenta déficits na área social, na linguagem e comunicação e no comportamento e pensamento. Baseados nestas áreas e nos direitos das crianças com necessidades educacionais especiais, que necessitam de uma educação que respeite e considere suas limitações, é que através de estudos e pesquisas surgem novos métodos de intervenção de aprendizagem que atendam estas crianças. Evidentemente tais métodos de intervenção não solucionam os déficits, mas contribuem para somar com os trabalhos já desenvolvidos na área, visando melhorar a qualidade de vida das crianças autistas. Pesquisar o autismo é uma forma de ver o mundo, pensar de maneira diferente e compreender os limites do próximo, sem perder a ética e assumir o compromisso de quebrar paradigmas, e expandir nossa capacidade empática. Esta pesquisa alcançou seus objetivos ao entender que é possível incluir uma criança autista em sala de aula e fazer sem muitas dificuldades adaptações físicas e de currículo com o intuito de desenvolver as aptidões e inteligência desse aluno. Educar é um ato de amor, seja para com alunos com necessidades especiais ou não. O respeito às diferenças e ao aluno é essencial. Apesar de imposições e tropeços que o educador encontre pelo caminho, a dedicação e esforço mostram resultados fascinantes aos olhos. Intervir em casos de patologias comportamentais requer dedicação e esforço. Os psicopedagogos devem se preparar, pesquisando e

apropriando-se do conhecimento, para intervir de forma significativa e contribuir de fato para a vida do indivíduo. A intervenção deve ser realizada de forme completa e interligada com a escola e a família, pois, não há como dissociar uma da outra, visto que ambas fazem parte do contexto do indivíduo. Para isso, o profissional deve estar preparado para oferecer suporte a todas as partas, oferecendo orientações e fornecendo o apoio necessário e desejado. Desta forma, considera-se a importância de estudar e pesquisar sobre estratégias a fim não somente acolher as famílias dos indivíduos, como também possibilitar uma rede de informações e alternativas para apoiá-los para que possam estabelecer um novo tipo de relacionamento e de promover a saúde e o desenvolvimento adequado desta parcela da população.

REFERÊNCIAS

AMY, Marie Dominique. Enfrentando o autismo: a criança autista seus pais e a relação terapêutica. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BAPTISTA, Cláudio Roberto; BOSA Cleonice; e colaboradores. Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BEREOHFF, Ana Maria P. Autismo, uma visão multidisciplinar. São Paulo:

Gepapi, 1991.

BONORA, Lucilene Maria Batista. A intervenção psicopedagógica em casos de autismo. Artigo redigido para a conclusão de Curso de Pós-Graduação Latu Senso em Psicopedagogia. Centro Universitário Adventista de São Paulo – UNASP- Campus 2, na cidade de Engenheiro Coelho, 2010, sob orientação da Profa. Dra. Marinalva Imaculada Cuzin.

CARVALHO, Evodite Goncalves Amorim de; CUZIN, Marinalva Imaculada. (orgs). Psicopedagogia institucional e sua atuação no mercado de trabalho. Campinas-SP: FE/UNICAMP, 2008.

CORNELSEN, Sandra. Uma criança autista e sua trajetória na inclusão escolar por meio da psicomotricidade relacional. Universidade federal do Paraná, 2007.

CUBEROS, M.D.A; GARRIDO, A.A. Necessidades Educativas Especiais. Primeira edição. Editora Sinalivro, Lisboa, 1997.

GAUDERER, E. Christian. Autismo – Década de 80 - Uma atualização para os que atuam na área: do especialista aos pais. Ed. Almed, 2ª edição, 1987.

GOMES, Alice Neves, SILVA, Claudete Barbosa da. Software Educativo para Crianças Autistas de Nível Severo. In: 4º Congresso Internacional de Pesquisas em Design, 2007, Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/1913_1023.pdf> Acesso em: 24 ago. 2017.

MANTOAN, M.T.E. Inclusão escolar de deficientes mentais: que formação para professores? In: MANTOAN, Maria Teresa Egler (org.) A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon; Senca, 1997.

MELLO, Ana Maria S. Ros. Autismo: guia prático. 2ª ed. São Paulo: Corde, 2001.

NILSSON, Inger. Introdução a educação especial para pessoas com transtornos de espectro autístico e dificuldades semelhantes de aprendizagem. Congresso Nacional sobre a Síndrome de Autismo 2004. Disponível em <http://www.ama.org.br/download/Autismo-IntrodEducEspecial.pdf> Acesso em: 2 ago. 2017.

SCHOPLER, E., RECHLER, RJ, e RENNER, BR. A infância escala autismo. Los Angeles, CA: Ocidentais Serviços Psicológicos, 1988.

WING, L. GOULD, J. "As deficiências graves de interação social e anormalidades associadas em Crianças: Epidemiologia e Classificação", Revista de Distúrbios do Desenvolvimento e Autismo, 9, pp 11-29. 1979.

O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA

ELDA MARIA MARTINS DA SILVA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade do Paraná (2008); Graduação em Letras pela Universidade do Grande ABC (2008) Especialista em Docência do Ensino Superior pela FALC (2017); Professora de Ensino Fundamental II e Médio - na EMEF CEU PERA MARMELO e Professora de Língua Portuguesa – na Escola Estadual Professor Adamastor Baptista.

Este artigo busca apresentar e analisar as concepções e conceitos que envolvem a Gestão Democrática na Escola Pública. Neste sentido tem se uma análise de como o Projeto Político Pedagógico da unidade educacional pode contribuir para a efetivação da Gestão Democrática no âmbito escolar. Dentro deste tema temos como objetivo geral definir e conhecer os pressupostos da Gestão Democrática na Escola e temos como objetivos específicos apresentar os aspectos da legislação pertinentes ao tema de estudo e analisar e explicitar as definições e concepções do Projeto Político Pedagógico Educacional como elemento na consolidação da Gestão Democrática. O Projeto Político Pedagógico pode ser definido como projeto porque traz as propostas de ação a serem executadas, como político por ser a escola um local de formação de cidadãos conscientes e pedagógico porque organiza os projetos e atividades educativas relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Gestão Democrática; Projeto Político Pedagógico; Escola Pública.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa traz um estudo sobre a Gestão Democrática na Escola Pública e tem como objetivo geral apresentar os conceitos e definições sobre este tema e como objetivos específicos, analisar de que forma o Projeto Político Pedagógico pode auxiliar na consolidação da gestão democrática no ambiente escolar e apresentar alguns aspectos da legislação pertinente ao tema.

Esta pesquisa justifica-se à medida que é de fundamental importância, na escola pública, conhecer os princípios que regem a Gestão Democrática e como o Projeto Político Pedagógico se constitui como elemento fundamental para a consolidação da Gestão Democrática e Participativa.

Partimos então para o Problema da Pesquisa: De que forma o Projeto Político Pedagógico contribui para a efetivação da Gestão Democrática e Participativa na Escola Pública?

Um dos princípios de gestão pode ser caracterizado pelo reconhecimento da importância da participação das pessoas nas decisões e na democratização do processo pedagógico. A gestão escolar é responsabilidade do diretor de escola, porém, não só dele e tem como objetivo estabelecer a unidade e integração de todas as ações da escola de modo que se concentrem na formação e aprendizagem dos alunos.

A mudança de paradigma de administração para gestão vem ocorrendo nos sistemas de ensino e nas organizações, delineando perspectivas para uma gestão competente que garanta a participação das pessoas envolvidas no processo educacional, nas decisões, com o compromisso de melhoria dos resultados educacionais.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) constitui-se como um dos elementos de consolidação da gestão democrática da educação. O PPP é um documento que traz o conjunto de metas que se deseja alcançar para a concretização dos objetivos da unidade educacional.

O PPP pode ser definido como projeto porque traz as propostas de ação a serem executadas, como político por ser a escola um local de formação de cidadãos conscientes e pedagógico porque organiza os projetos e atividades educativas relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem.

Por meio do PPP o gestor reconhece e concretiza a participação de todos os atores envolvidos no processo educacional, na definição de metas para a garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos bebês e crianças, meninos e meninas, jovens e adultos, que são educados e cuidados na Unidade Educacional.

Com um PPP bem estruturado e elaborado num processo coletivo, tendo o compromisso com a qualidade social da educação, a escola ganha uma identidade clara e segurança para tomar decisões.

Cada Unidade

Educacional tem autonomia para a formulação do seu Projeto Político Pedagógico de forma coletiva e conjunta com todos os atores envolvidos no processo educacional. Este documento por conter tantas informações que caracterizam e dão "vida" a Unidade Educacional se converte numa ferramenta de planejamento e avaliação que todos os membros das equipes gestora e pedagógica devem consultar a cada tomada de decisão.

O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO COMO FORMA DE CONSOLIDAÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA

Uma gestão democrática na educação prevê a divisão de responsabilidades no processo de tomada de decisões envolvendo todos os segmentos da unidade educacional para a busca de soluções que se adequem as necessidades reais da escola. Um dos princípios de gestão pode ser caracterizado pelo reconhecimento da importância da participação das pessoas nas decisões e na democratização do processo pedagógico.

Pela peculiaridade democrática e pública de sua função, o dirigente escolar precisa ser democrático no sentido pleno desse conceito, ou seja, sua legitimidade advém precipuamente da vontade livre e do consentimento daqueles que se submetem à sua direção. Nesse sentido, há que se pensar em formas de escolhas democráticas que superem o anacrônico processo burocrático de provimento por concurso, bem como a clien¬telística nomeação político-partidária, as quais costumam, ambas, impingir aos trabalhadores e usuários da escola uma figura estranha à sua unidade escolar e a seus interesses mais legítimos. (PARO, 2010, p. 776).

O Projeto Político Pedagógico (PPP) constitui-se como um dos elementos de consolidação da gestão democrática da educação. O PPP é um documento que traz o conjunto de metas que se deseja alcançar para a concretização dos objetivos da unidade educacional e pode ser definido como projeto porque traz as propostas de ação a serem executadas, como político por ser a escola um local de formação de cidadãos conscientes e pedagógico porque organiza os projetos e atividades educativas relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem.

A existência do Projeto Político Pedagógico (PPP) é um dos pilares mais fortes na construção da gestão democrática e participativa nas Unidades Educacionais, sendo um plano orientador das ações e práticas pedagógicas. Por meio do PPP o gestor reconhece e concretiza a participação de todos os

atores envolvidos no processo educacional, na definição de metas para a garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos bebês e crianças, meninos e meninas, jovens e adultos, que são educados e cuidados na Unidade Educacional.

Com um PPP bem estruturado e elaborado num processo coletivo, tendo o compromisso com a qualidade social da educação, a escola ganha uma identidade clara e segurança para tomar decisões.

O Projeto Político-Pedagógico deve ser um documento vivo e dinâmico, que se constrói e reconstrói no coletivo em constante processo de reflexão, sendo, portanto, a história do percurso dos sujeitos que compartilham um mesmo território revelando princípios e práticas estabelecidas pela Unidade Educacional. (SÃO PAULO, 2015, p. 12).

Para a concretização do PPP o diretor de escola deve acompanhar e avaliar a sua execução de forma coletiva, em conjunto com a comunidade educativa, conselho de escola e supervisão escolar, garantindo os princípios da gestão democrática.

A equipe escolar deve planejar estratégias que possibilitem a construção de relações de cooperação que favoreçam a formação de parcerias, atendendo às reivindicações da comunidade local em consonância com os propósitos pedagógicos da unidade educacional e promovendo a efetiva participação de todos os envolvidos neste processo.

Garantir os processos de ensino e desenvolvimento e os direitos de aprendizagem dos alunos tendo como compromisso a qualidade social da educação.

O Projeto Político Pedagógico deverá prever as formas de organização da Unidade Educacional como os espaços e ambientes, os materiais, garantindo o acesso e a participação de todos os bebês e crianças, incluindo as com deficiências, transtorno global do desenvolvimento, superdotação ou altas habilidades, de diferentes etnias, classes sociais, culturas e religiões.

[...] No Brasil, a autonomia na escola encontra suporte na própria Constituição, promulgada em 1988, que institui a "democracia participativa" e cria instrumentos que possibilitam ao povo exercer o poder "diretamente". (Art 1º). No que se refere à educação, a Constituição de 1988 estabelece como princípios básicos: o "pluralismo de ideias e concepções pedagógicas" e a "gestão democrática do ensino público" (Art 206). Esses princípios podem ser considerados como fundamentos constitucionais da autonomia da escola (VASCONCELOS, 2000, p.44).

Cada Unidade Educacional tem autonomia para a formulação do seu Projeto Político Pedagógico de forma coletiva e conjunta com todos os atores envolvidos no processo educacional. Este documento

por conter tantas informações que caracterizam e dão "vida" a Unidade Educacional se converte numa ferramenta de planejamento e avaliação que todos os membros das equipes gestora e pedagógica devem consultar a cada tomada de decisão.

A discussão do Projeto Político Pedagógico, sua elaboração, reelaboração e revisão devem ocorrer nos momentos coletivos, como reuniões pedagógicas, conselho de escola, conselho de classe, dentre outros. O diretor como responsável pela articulação do PPP deve participar de todos esses encontros, levar material bibliográfico que possa embasar as discussões e registrar o que foi debatido, para então realizar as intervenções as alterações que forem necessárias.

Para a consolidação da gestão democrática do ensino público os gestores devem ter consciência da importância do PPP como um documento que vai nortear as ações ali desenvolvidas, não tratando este documento apenas como um documento burocrático cumprimento exigências legais.

O envolvimento da comunidade no trabalho de criação do PPP é de fundamental importância para o atendimento de seus propósitos, contribuindo para que a escola construa a sua identidade e tenha a segurança para tomar decisões, nos remetendo ao conceito de autonomia relativa, sempre respeitando a legislação vigente.

A autonomia precisa ser vista com cuidado, pois ao poder público transferir para a escola a responsabilidade da elaboração de seu projeto político pedagógico, transfere também a questão do seu sucesso ou fracasso, podendo ser uma estratégia de descompromisso e de transferência de responsabilidade por parte do Estado. (VASCONCELOS, 2000, p.173).

Quando a comunidade participa dos processos educativos, o trabalho do gestor é facilitado, pois todos são parte integrante deste processo e as decisões tomadas no coletivo fortalecem as relações desenvolvidas neste espaço educativo.

O PPP deve ser revisitado sempre que houver necessidade e revisto no inicio do ano letivo com a equipe escolar e todos os membros que compõe os segmentos da unidade educacional e deve ser um documento conhecido e acessível a todos.

É importante fazer uma avaliação periódica das metas e dos prazos para ajustá-los conforme necessário, a revisão do projeto é importante também para fazer um diagnóstico de como a instituição está avançando com base nos objetivos e metas ali traçados.

Grande parte de nossas escolas se encontra sem projetos, sem planos, sem direcionamento e reféns do imediatismo. Quando uma escola não tem projeto, ela se contenta em cumprir normas, ordens e a cuidar do disciplinamento. Porém, isso não garante uma formação cidadã para os alunos. Cabe então,

uma discussão da importância do PPP para a construção da identidade da escola, bem como reconhecê-lo como espaço de democratização da gestão escolar e de participação ativa dos alunos nesse processo. (ARAÚJO, 2009, p. 263).

O diretor de escola é a pessoa responsável por articular o PPP e deve garantir que o processo de criação do projeto seja democrático, é o responsável pelos recursos que serão mobilizados para que se consiga alcançar as metas e atingir os objetivos. O diretor escolar também é responsável pelos projetos com a comunidade e deve garantir a execução de maneira eficaz dos planos e metas.

A escola, com o seu PPP deve estar atenta a realidade local pois o que acontece naquele contexto interferem diretamente na tomada de decisões no âmbito escolar e nas questões relativas aos alunos e a comunidade local. O documento final, elaborado coletivamente, deve ser enviado e submetido ao conselho de escola, para que os representantes de todos os segmentos possam sugerir possíveis alterações. Em seguida, o PPP deve ser divulgado a todos - uma cópia fica acessível na secretaria da escola, tanto para consulta como para atualizações ao longo do ano, e uma cópia é entregue à Secretaria de Educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o término deste estudo e análise dos elementos apresentados constata-se que uma gestão democrática na educação prevê a divisão de responsabilidades no processo de tomada de decisões envolvendo todos os segmentos da unidade educacional para a busca de soluções que se adequem as necessidades reais da escola.

Um dos princípios de gestão pode ser caracterizado pelo reconhecimento da importância da participação das pessoas nas decisões e na democratização do processo pedagógico.

Desta maneira afirma-se que a mudança de paradigma de administração para gestão vem ocorrendo nos sistemas de ensino e nas organizações, delineando perspectivas para uma gestão competente que garanta a participação das pessoas envolvidas no processo educacional, nas decisões, com o compromisso de melhoria dos resultados educacionais.

O conceito de gestão de escola também se refere ao ambiente autônomo e participativo, onde todas as pessoas trabalham coletivamente em busca do alcance de objetivos comuns. Para que isso ocorra na prática é preciso definir os objetivos que se pretende alcançar e que todos os atores envolvidos neste processo estejam conscientes dos propósitos e objetivos que almejam.

A análise evidenciou que a autonomia pressupõe que todos os "atores" envolvidos, participem das decisões coletivamente, respeitando a legislação vigente que rege a gestão, neste sentido, é

que podemos afirmar que a autonomia é limitada, pois o grupo tem o poder de decisão, desde que amparados pela lei vigente.

Partindo dos elementos pesquisados e conforme pressuposto inicial desta pesquisa o Projeto Político Pedagógico (PPP) constitui-se como um dos elementos de consolidação da gestão democrática da educação. O PPP é um documento que traz o conjunto de metas que se deseja alcançar para a concretização dos objetivos da unidade educacional.

Por meio do PPP o gestor reconhece e concretiza a participação de todos os atores envolvidos no processo educacional, na definição de metas para a garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos bebês e crianças, meninos e meninas, jovens e adultos, que são educados e cuidados na Unidade Educacional.

Esta pesquisa evidenciou que com um PPP bem estruturado e elaborado num processo coletivo, tendo o compromisso com a qualidade social da educação, a escola ganha uma identidade clara e segurança para tomar decisões.

A equipe escolar deve planejar estratégias que possibilitem a construção de relações de cooperação que favoreçam a formação de parcerias, atendendo às reivindicações da comunidade local em consonância com os propósitos pedagógicos da unidade educacional e promovendo a efetiva participação de todos os envolvidos neste processo.

Cada Unidade Educacional tem autonomia para a formulação do seu Projeto Político Pedagógico de forma coletiva e conjunta com todos os atores envolvidos no processo educacional. Este documento por conter tantas informações que caracterizam e dão "vida" a Unidade Educacional se converte numa ferramenta de planejamento e avaliação que todos os membros das equipes gestora e pedagógica devem consultar a cada tomada de decisão.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Adilson César de. A gestão democrática e os canais de participação dos estudantes. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 3, n. 4, 2009. Disponível em: <http://esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/116/305> Acesso em 02/07/2017.

BARROSO, J. Autonomia e gestão das escolas. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação, 1997.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org). Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

Lei nº 16.271, de 17 de setembro de 2015 – Projeto de Lei nº 415/12, do Executivo, aprovado na forma de substitutivo do Legislativo. Aprova o Plano Municipal de Educação de São Paulo. Disponível em: <http://simec.mec.gov.br/sase/sase_mapas.php?uf=SP>. Acesso em 02/07/2017.

PARO, Vitor Henrique. Diretor Escolar: educador ou gerente? São Paulo: Cortez, 2015.

Paro. Vitor Henrique. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n.3, p. 763-778, set./dez. 2010. Disponível em: <http://www.vitorparo.com.br/wp-content/uploads/2014/06/aeducacaoapoliticaeaadministracao.pdf>. Acesso em 02/07/2017.

Paro. Vitor Henrique. Formação de Gestores Escolares: a atualidade de José Querino Ribeiro. Educ. Soc., Campinas, vol 30, n. 107, p. 453-467, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.vitorparo.com.br/wp-content/uploads/2014/06/formacaodegestoresescolares.pdf>. Acesso em: 02/07/2017.

Paro. Vitor Henrique. Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.28, n.2, p. 11-23, jul./dez. 2002. Disponível em: <http://www.vitorparo.com.br/wp-content/uploads/2014/06/implicacoesdocaraterpoliticodaeducacaoparaaadministracaodaescolapublica.pdf>. Acesso em: 02/07/2017.

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Padrões básicos de qualidade da Educação Infantil Paulistana: orientação normativa nº 01/2015. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME / DOT, 2015.

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Programa Mais Educação São Paulo: Subsídios para a implantação. São Paulo: SME/DOT, 2014.

VASCONCELOS, Celso dos S. Planejamento: projeto de ensino aprendizagem e projeto político pedagógico. 7ed. São Paulo: Libertad, 2000.

A CONSTITUIÇÃO DE 1988 E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE SAÚDE NO BRASIL: O ATUAL IMPASSE DO ACESSO À JUSTIÇA E O PODER JUDICIÁRIO NA JUDICIALIZAÇÃO DA SAÚDE

INGRID SPAGNOL PEREIRA

Graduada em Direito pela Universidade Estadual de Maringá – UEM (2017); Especialista em Políticas Públicas pela Faculdade Campos Elíseos – FCE (2017). Especialização lato sensu em andamento em Direito Civil, Processo Civil e Direito do Trabalho pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC/PR (2017). Advogada inscrita na OAB/PR.

Este artigo tem por escopo discorrer sobre o direito à saúde na Constituição Federal de 1988, bem como a necessidade de efetivas políticas públicas de saúde no Brasil. A importância do tema a ser retratado, consiste hodiernamente no aumento significativo de demandas judiciárias para a efetivação do direito à saúde, o que convencionou-se chamar de Judicialização da saúde. A pesquisa também retrata a importância do acesso à Justiça, enquanto acesso igualitário ao Poder Judiciário, diante das violações e negativas do poder público, quanto da ineficiência da saúde pública. Buscando a defesa dos direitos fundamentais constitucionalmente assegurados.

Palavras-chave: Direito à saúde; Política Pública de Saúde; Judicialização da Saúde.

INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988, inovando em matéria de saúde pública, diferentemente das anteriores, garantiu expressamente o direito à saúde como universal e igualitário. Sendo assim, diante da visível ineficácia do funcionamento da saúde pública, nos deparamos, ao longo de um curto período, o amplo acesso à Justiça, pois, diante da omissão dos poderes, o Judiciário se tornou um meio de concretização dos direitos sociais. Discutiremos especificamente sobre o direito à saúde. Sendo assim, na doutrina, tal questão emblemática é chamada de Judicialização da saúde.

Sendo assim, o objetivo geral deste trabalho, é estudar os princípios constitucionais garantidores do direito à saúde, bem como, o a necessidade de políticas públicas no Brasil. Ocorre que, constitui-se como objetivo específico, o atual impasse do acesso à Justiça a questão emblemática do Poder Judiciário na Judicialização da saúde.

O tema se torna indispensável, na medida em que tivemos um aumento significativo nos últimos anos, de demandas ao direito à saúde, ao Poder Judiciário, diante da necessidade de mais efetividade na saúde pública.

Ocorre que, na doutrina, o atual impasse entre os autores, consiste na polêmica dos recursos escassos, diante da demanda individual por medicamentos, ser superior ou significativa, quando comparada a demanda transindividual.

Desta forma, conforme os ditames constitucionais, estaremos diante de um desafio para os operadores do Direito, diante da necessidade de políticas públicas efetivas, a interferência judicial se torna indispensável, a ponto de demandar sacrifícios à tutela transindividual?

O DIREITO À SAÚDE NA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988

A Constituição Federal de 1988 inovou em matéria de saúde pública, segundo Mendes (2012, p. 483), "textos constitucionais anteriores possuíam apenas disposições esparsas sobre a questão, como a Constituição de 1824, que fazia referência à proteção de "socorros públicos" (art. 179, XXXI)".

Por isso, a Constituição de 1988, foi promulgada a "Constituição da República Federativa do Brasil", também conhecida popularmente como "Constituição Cidadã" que, como visto anteriormente, trouxe mudanças significativas à saúde pública, sendo a primeira a consagrar o direito fundamental de proteção à saúde, assegurada pelos artigos 6º e 196 a 200, da Constituição de 1988. No art.6°, da Constituição Federal de 1988, reconhece o direito a saúde, como um direito

social. Consequentemente, um direito de todos e dever do Estado (art. 196), garantir sua eficácia, como um direito fundamental. Em que pese, em princípio, no art. 1, inciso III, o legislador constituinte preocupou-se em construir pilares fundamentais, assegura a dignidade da pessoa humana, um princípio que fundamenta a nossa Constituição Federal.

O autor Mendes (2012, p. 483), destaca que "os direitos fundamentais sociais foram acolhidos pela Constituição Federal de 1988 como autênticos direitos fundamentais". Consequentemente, a União, Estados, Distrito Federal e Municípios, tem o dever fundamental na prestação da saúde.

Com isso, podemos citar os autores Brauner e Furlan, (2013), que demonstram a organização dos serviços de saúde pública:

As ações e serviços de saúde, previstos na Constituição Federal, mais especificamente no art. 196 até o artigo 200, constituem um serviço único organizado a partir da descentralização da competência, com a participação de órgãos federais, estaduais e municipais, objetivando um atendimento integral, também com a participação diretiva da comunidade (BRAUNER e FURLAN, 2013, P. 112).

Nesta esteira, o autor Mendes (2012, p. 487), defende que, "ao criar o SUS, o constituinte originário rompeu com a tradição até então existente e adotou uma rede regionalizada e hierarquizada, segundo o critério da subsidiariedade", conforme assegurado pelo artigo 23, II da CF/88.

Como visto, a saúde é regulada pela Constituição Federal, nos art. 196-200 e, pelas leis 8.080/90 (Lei orgânica do SUS) e 8.142/90 (Dispõe sobre a participação da comunidade na gestão do SUS e sobre transferências intergovernamentais de recursos financeiros). Por isso, por determinação constitucional (art. 23, II), os entes federativos possuem o dever de prestação de políticas públicas de saúde.

A INTERVENÇÃO DO PODER JUDICIÁRIO NA DETERMINAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE SAÚDE

Sendo a Dignidade da Pessoa Humana abarcada pela Constituição Federal, em seu artigo 1º, inciso III, "a dignidade da pessoa humana é o centro de irradiação dos direitos fundamentais, sendo frequentemente identificada como o núcleo essencial de tais direitos" (BARROSO, 2008, p.6). Pois, segundo Esquivel (2009, p. 37), "é igualmente condição de vida e dignidade da pessoa humana, e só tem sentido enquanto relacionado a esses valores fundamentais da Carta Política". Por isso, os direitos fundamentais do ser humano

precisam ser respeitados, sob pena de interferência do Poder Judiciário, nos conflitos em que a omissão dos outros poderes se fizer presente.

O princípio da Dignidade da Pessoa Humana constitui o centro de todo o ordenamento jurídico, pois, "a pessoa humana e sua dignidade constituem fundamento e fim da sociedade e do Estado, sendo o valor que prevalecerá sobre qualquer tipo de avanço científico e tecnológico" (DINIZ, 2010, p.16). Com isso, "na esfera da saúde pública e da saúde privada, os princípios constitucionais de dignidade da pessoa humana e proteção ao cidadão se tornam, não raro, um dos fundamentos do fenômeno da Judicialização da saúde" (CARLINI, 2014, p. 103).

Sendo assim, sob o ponto de vista histórico do Brasil, em que pese inúmeros processos de Estado e de Cidadania, a Constituição de 1988, o direito à saúde é reconhecido com status de direito fundamental, positivado no artigo 6º, e alcançando um reconhecimento de direito social, um direito de todos e dever do Estado, conforme assevera o artigo 196.

Como visto anteriormente, com a Constituição de Federal de 1988, tivemos mudanças significativas para a saúde, dentre elas, a diretriz para a criação da Lei 8.080/90 (Lei do Sistema Único de Saúde - SUS), formulando diretrizes básicas para a participação da comunidade na gestão do SUS. Desta forma, a autora Denizi Reais (2011, p.31) apresenta "o SUS como a principal política pública de saúde brasileira".

As políticas públicas são promovidas por meio dos Poderes Estatais para a efetivação dos direitos, "é a expressão polissêmica que compreende, em sentido amplo, todos os instrumentos de ação dos governos", (...) "podem se encontrar consubstanciadas em leis ou atos normativos, mas com eles não se confundem, pois decorrem do conjunto de atos e/ou de normas que implementam valores e objetivos albergados pelo ordenamento jurídico." (MÂNICA, 2008, p. 2-3).

Com isso, "não há um direito absoluto a todo e qualquer procedimento necessário para a proteção, promoção e recuperação da saúde (...), há um direito público subjetivo a políticas públicas que o promovam, protejam e recuperem a saúde" (MENDES, 2012, p. 484).

Sendo assim, "as políticas públicas possuem o objetivo de direcionar a atenção para as maiores necessidades, e focar ações e serviços para tais" (ABULEAC; ROSA e SAES, p. 37, 2012). Com isso, teremos a materialização dos direitos, objetivando a diminuição das desigualdades sociais e econômicas. E, para as mesmas autoras, "a CF/88 e as políticas públicas em saúde são termos indissociáveis, pois cada qual consolida as ações necessárias para uma mudança efetiva em saúde" (ABULEAC; ROSA e SAES, p. 47, 2012).

Na prática, diante do aumento excessivo da Judicialização da saúde, enfrentamos discursos sobre o

aumento dos gastos públicos com medicamentos em geral, sobretudo, tal afirmativa não merece prosperar, pois, Segundo Silva (2008), apesar do aumento dos gastos públicos com saúde, os direitos sociais não requerem uma abstenção estatal:

> Ao contrário do que ocorre com a realização e a proteção dos direitos individuais, a realização dos direitos sociais, ao depender de enormes gastos públicos, depende de decisões que extrapolam o simples raciocínio jurídico-formal. Em um cenário de recursos escassos, no qual não há dinheiro suficiente para resolver nem mesmo os principais problemas de saúde, educação e moradia dos indivíduos - e essa é a realidade em quase todos os países do mundo - é necessário que alguém tome a decisão sobre como e onde os recursos públicos serão alocados. (SILVA 2008, p.590).

Sabemos que, na realidade, temos consequências que impactam o orçamento público do Município. No entanto, o magistrado deverá intervir na Administração Pública, sempre cumprindo o princípio da Razoabilidade, garantindo-se o direito à saúde garantido pela Constituição Federal e determinando a execução das políticas públicas de saúde.

Partindo da análise da separação de Poderes, como concebido na Constituição Federal, não merece prosperar o argumento de que, o Judiciário não está incluído na legitimidade para interferir em questões legislativas, pois, sobretudo, concebemos a legitimidade do Juiz como assegurador de direitos e, determinante para a criação de políticas públicas.

No entanto, apesar dos esforços e dos resultados até aqui alcançados, para Dallari, (2008, p. 18), "a construção do direito à saúde, com toda a abrangência que lhe foi dada no texto constitucional, exigindo para sua garantia o controle popular das políticas públicas, tem sido efetivada com muita lentidão pelo Poder Judiciário".

Sob a análise do alto custo do medicamento pleiteado no Poder Judiciário, apesar da necessidade da efetivação do direito à saúde, tais excessos podem ser prejudiciais à sociedade, o que, segundo Barroso (2008):

> Trata-se de hipótese típica em que o excesso de judicialização das decisões políticas pode levar à não realização prática da Constituição Federal. Em muitos casos, o que se revela é a concessão de privilégios a alguns jurisdicionados em detrimento da generalidade da cidadania, que continua dependente das políticas universalistas implementadas pelo Poder Executivo (BARROSO, 2008, p. 2).

Para tanto, o questionamento crucial, será em debater a questão emblemática da Judicialização da saúde, na doutrina, ocorre um embate de posicionamentos. Passamos a analisar as duas concepções de debates.

O autor Germano Schwartz, um dos maiores defensores do direito à saúde,

assim dispõe:

Por ser um direito fundamental do homem à saúde um direito autoaplicável (art. 5º, §1, CF/88), essa compreensão passa a ser um dos pilares da efetivação de tal direito, como se demonstrará, destacando, assim, ao Poder Judiciário um papel decisivo nesse sentido (SCHWARTZ, 2001, p. 51).

Os autores Freitas e Vaz, criticam a desordem na alocação dos recursos, pois com a Judicialização excessiva, teremos uma desordem, comprometendo, até mesmo a efetivação destes direitos:

(...) agindo assim, verifica-se a desorganização da máquina pública, que ficará impedida de alocar racionalmente recursos públicos escassos. Visualiza-se, nesse panorama, que uma postura excessiva por parte do Poder Judiciário pode comprometer sobremaneira não só o orçamento público, mas a própria prestação jurisdicional, tornando-a sem efetividade e funcionalidade (FREITAS; VAZ, 2012, p. 234).

Para tanto, há que se ponderar, segundo o autor Mendes (2012, p. 483), "que as demandas que buscam a efetivação de prestações de saúde devem ser resolvidas a partir da análise de nosso contexto constitucional e de suas peculiaridades".

Diante da alegação de limitação de recursos orçamentários, na implementação dos direitos fundamentais, passou-se a sustentar, a teoria da reserva do possível, a fim de limitar a atuação do Poder Judiciário. Segundo Mânica (2008, p. 13), sob o argumento da denominada Reserva do possível, diante dos recursos escassos, "os recursos públicos seriam insuficientes para atender às necessidades sociais, impondo ao Estado sempre a tomada de decisões difíceis. Investir recursos em determinado setor sempre implica deixar de investi-los em outros" (BARROSO, 2008, p. 12).

Percebe-se, dessa forma, que não há posição unânime, no tocante a intervenção do Poder Judiciário, na determinação de políticas públicas. Dessa forma, mesmo diante da contraposição de interesses, há que defender e prevalecer, a segurança e a vida com dignidade, mesmo diante dos gastos excessivos, pois, para Barroso (2008, p. 3), "o Poder Judiciário, como consequência, passa a ter papel ativo e decisivo na concretização da Constituição". Desse modo, segundo ele:

Onde não haja lei ou ação administrativa implementando a Constituição, deve o Judiciário agir. Havendo lei e atos administrativos, e não sendo devidamente cumpridos, devem os juízes e tribunais igualmente intervir. Porém, havendo lei e atos administrativos implementando a Constituição e sendo regularmente aplicados, eventual interferência judicial deve ter a marca da autocontenção (BARROSO, 2008, p. 12).

Há que se ponderar, segundo Mendes (2012, p.515-516), pois, "ao deferir uma prestação de saúde incluída entre as políticas sociais e

econômicas formuladas pelo SUS, o Judiciário não está criando política pública, mas apenas determinando o seu cumprimento". Com isso, o mesmo autor expressa a necessidade de verificar se a falta de prestação de saúde decorre de: "a) Omissão legislativa ou administrativa; b) Decisão administrativa de não fornecê-la; ou c) Vedação legal expressa à sua dispensação". Com estes requisitos, "não tendo os entes federados comprovado ocorrência de grave lesão à ordem, à saúde e à economia pública capaz de justificar a excepcionalidade da suspensão de tutela" (MENDES, 2012, p.519).

Diante disso, também se faz necessário analisar a atuação dos Magistrados e contribuir para seu constante aperfeiçoamento, a exemplo disso, desde 2013 está em funcionamento no Tribunal de Justiça do Paraná, o NAT – Núcleo de Apoio Técnico, auxiliando os Magistrados nas ações que envolvam o direito à saúde . Com isso, entendemos a importância do Pode Judiciário na implementação do Direito à saúde, pois, segundo Barroso (2008, p.2), "As normas constitucionais deixaram de ser percebidas como integrantes de um documento estritamente político, mera convocação à atuação do Legislativo e do Executivo, e passaram a desfrutar de aplicabilidade direta e imediata por juízes e tribunais", assim, "o governo tem prioridade na implementação de políticas públicas que realizam direitos sociais, mas é dever dos juízes controlar essa realização e, caso necessário, complementá-la e corrigi-la" (SILVA, 2008, p.592).

Com o argumento, essencialmente no aumento de gastos com a Judicialização da Saúde, SILVA (2008, p. 593), assim assevera: "(...) esses "gastos institucionais", que são diluídos na efetivação de qualquer tipo de direito, devem ser deixados de lado quando se comparam os custos dos direitos sociais e econômicos, de um lado, com os custos dos direitos civis e políticos, de outro". Haja vista, estarmos diante do direito à vida, um mínimo existencial para uma vida digna, pois todos somos cidadãos, temos a garantia constitucional da dignidade da pessoa humana.

Outra questão envolvendo a políticas pública, é a quebra de patente de medicamentos de alto custo, propiciando maior efetividade à saúde. Segundo o autor Mendes (2012, p.485), isso aconteceu no Brasil, "maior exemplo é a quebra de patente de medicamentos para o tratamento da AIDS e o Programa Nacional de Doenças Sexualmente Transmissíveis". Reduzindo significativamente o número de mortalidade no país.

Por isso a importância de políticas públicas de qualidade, com a participação do Poder Público, pois, o autor SILVA (2008), aduz: "a realização dos direitos sociais e econômicos, por depender da implementação de políticas públicas, é tarefa que depende, sobretudo, do governo e das pressões da sociedade civil mobilizada.".

Desta forma, precisamos buscar ações afirmativas que propiciem uma política pública de qualidade, pois, o direito à saúde, constitui o nosso maior bem, o princípio de todos os direitos, está acima de tudo, assegurado pela Constituição Federal de 1988, com isso, faz-se necessário, sua eficácia material.

O ACESSO À JUSTIÇA E OS DESAFIOS DA JUDICIALIZAÇÃO DA SAÚDE NO BRASIL

Não há falar-se em amplo acesso à Justiça, temos, hodiernamente, um restrito acesso à Justiça. Elencamos, como principal motivo, o não conhecimento de direitos básicos do cidadão. O Judiciário possui o papel de diminuir as desigualdades sociais, no entanto, segundo Barroso (2008, p.15) "quando o Judiciário assume o papel de protagonista na implementação dessas políticas, privilegia aqueles que possuem acesso qualificado à Justiça, seja por conhecerem seus direitos, seja por poderem arcar com os custos do processo judicial.".

Dessa forma, diante das transformações políticas, econômicas sociais e sanitárias, o mundo contemporâneo tem sofrido transformações, com ela, acompanhado de novos conflitos sociais. Com isso, segundo os autores Motta, Ruediger e Riccio (2006, p.2) "o acesso à Justiça torna-se, então, um dos elementos centrais do processo de democratização nas sociedades contemporâneas".

Mas, os contornos do acesso à Justiça tem como ponto de partida, a obra de Cappelleti e Garth (1998), com discussões acerca da efetividade dos sistemas judiciários. Debates que influenciaram o plano normativo brasileiro já na Constituição de 1988, como o artigo 5º, inciso LXXIV; artigo 98; 134; 127 e 129, com a incorporação de direitos e garantias, e facilitando o acesso do cidadão à Justiça.

A partir do amplo acesso do cidadão à justiça, previsto pela Constituição de 1988, tivemos uma facilidade de acesso, o que, segundo Casanova (2014):

> Diz-se a crise da jurisdição a partir do século XX através da facilidade do acesso à justiça e especialmente pela explosão da litigiosidade, gerando um permanente desafio na busca pela constitucionalização e efetivação dos direitos e garantias individuais e coletivos fundamentais, (CASANOVA, 2014).

Os renomados autores, Mauro Cappelletti e Bryant Garth (1988), ressaltam:

> A expressão "acesso à justiça" é reconhecidamente de difícil definição, mas serve para determinar duas finalidades básicas do sistema jurídico – o sistema pelo qual as pessoas podem reivindicar seus direitos e/ou resolver seus litígios sob os auspicios do Estado que, primeiro deve ser realmente acessível a todos; segundo, ele deve produzir resultados que seja individual e socialmente justos. (CAPPELLETTI; GARTH, 1998, p. 3).

Dessa forma, o acesso

à justiça não se limita, apenas, à possibilidade de se ingressar em juízo, vez que para sua efetivação é imprescindível que se estenda este acesso a todos que necessitarem, disponibilizando-se meio para demandarem e se defenderem satisfatoriamente, inclusive quando se tratar de processo criminal (CINTRA; GRINOVER E DENAMARCO, 2007).

Ademais, o acesso à justiça previsto na Constituição Federal não garante o mero acesso aos órgãos do Poder Judiciário, mas o acesso à ordem jurídica justa, de forma efetiva e adequada, (WATANABE, 2011, p. 5).

Sendo assim, considerando o acesso à ordem jurídica justa, com pretensão de concretizar o direito constitucional à saúde, quais os desafios estamos enfrentando com a Judicialização da saúde? Podemos entender, no início, como dois principais problemas: o remédio pleiteado não consta na lista do SUS, por existir um similar; Ou, a má gestão administrativa levou a omissão do sistema de saúde, em quantidades insuficientes.

Com isso, por um critério de ponderação, precisaremos analisar de forma concreta, a razoabilidade da pretensão de tais fármacos. Diante disso, segundo Mendes (2012, p. 505), "se não cabe ao Poder Judiciário formular políticas sociais e econômicas na área da saúde, é sua obrigação verificar se as políticas públicas eleitas pelos órgãos competentes atendem aos ditames constitucionais do acesso universal e igualitário". Portanto, estará o Judiciário, satisfazendo o direito à saúde no caso concreto, um controle judicial dos atos e omissões administrativas.

Nesse sentido, sobre a intervenção do Judiciário no cumprimento do direito fundamental à saúde, temos a decisão proferida na ADPF-MC 45/DF, Ministro Celso de Mello:

Arguição de descumprimento de preceito fundamental. a questão da legitimidade constitucional do controle e da intervenção do Poder Judiciário em tema de implementação de políticas públicas, quando configurada hipótese de abusividade governamental. Dimensão política da jurisdição constitucional atribuída ao supremo tribunal federal. Inoponibilidade do arbítrio estatal à efetivação dos direitos sociais, econômicos e culturais. Caráter relativo da liberdade de conformação do legislador. Considerações em torno da cláusula da "reserva do possível". Necessidade de preservação, em favor dos indivíduos, da integridade e da intangibilidade do núcleo consubstanciador do "mínimo existencial". Viabilidade instrumental da arguição de descumprimento no processo de concretização das liberdades positivas (direitos constitucionais de segunda geração).

Conclui-se que, temos problemas, consequências e desafios para o orçamento público e a sociedade em geral, sobretudo, pairando sobre estes, a importância do direito à vida, pois, torna-se imprescindível seguir a Constituição Federal,

não violando a dignidade humana e o acesso à Justiça, como garantidores das políticas públicas de saúde.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A defesa da previsão dos direitos fundamentais previstos na Constituição de 1988, não poderá ser interpretada, sem a sua eficácia materializada. Hodiernamente, a eficácia está sendo associada, por meio do acesso à Justiça, sob a postura proativa do Poder Judiciário como efetivador do direito à vida, abarcando ações medicamentosas, tratamentos médicos, fornecimento de aparelhos ortopédicos, entre outros.

O que segundo Dallari (2008, p. 14), "É preciso que o legislador, o administrador e o juiz possam orientar-se em meio a tantas variáveis sociais, econômicas e culturais que participam da definição do estado de saúde das pessoas". Com isso, vislumbramos o papel cada vez mais presente do Poder Judiciário e Ministério Público, como mediadores de políticas públicas existentes. O que, contudo, precisamos combater, é o discurso de pensadores que defendem a separação de poderes de modo absoluto, sem diálogo entre eles. É preciso discutir o diálogo entre poderes, a efetividade dos poderes. Assim, teremos a implementação dos direitos sociais.

REFERÊNCIAS

ABULEAC, Fernanda Lessa; ROSA, Thabata Cristina Silveira; SAES, Sueli Gonzales. A constituição de 1988 e as políticas públicas em saúde no brasil. Revista de Gestão em Sistemas de Saúde. v.1, n. 1. 2012. p. Disponível em: <http://www.revistargss.org.br/ojs/index.php/rgss/article/view/9>. Acesso em: 27 Jul 2017.

BARROSO, Luis Roberto. Da falta de efetividade a judicialização excessiva: direito à saúde, fornecimento gratuito de medicamentos e parâmetros para a atuação judicial. Disponível em: < http://www.ufjf.br/siddharta_legale/files/2014/07/Barroso-A-Falta-de-Efetividade-%C3%A0-Judicializa%C3%A7%C3%A3o-Excessiva.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2017.

BRAUNER, Maria Cláudia Crespo; FURLAN, Karina Morgana. O crescente processo de medicalização da vida: entre a judicialização da saúde e um novo modelo biomédico. In: BRAUNER, Maria Cláudia Crespo; PIERRE, Philippe, (Org.). Direitos Humanos, saúde e medicina: uma perspectiva internacional. Rio Grande do Sul: Ed. Da FURG, 2013. p. 112.

CAPELLETTI, Mauro; GARTH, Bryant. Acesso à Justiça. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris, 1988.

CARLINI, Angélica. Judicialização da saúde pública e privada. Porto Alegre: Livraria do advogado Editora. 2014. p. 104.

CASANOVA, Vanessa. Políticas públicas frente às soluções extrajudiciais de conflitos: conciliação, mediação e arbitragem. Revista Jus Navigandi, ISSN 1518-4862, Teresina, ano 19, nº. 4140, 1 nov. 2014. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/30475>. Acesso em: 31 jul. 2017.

CINTRA, Antônio Carlos de Araújo; DINAMARCO, Cândido Rangel; GRINOVER, Ada Pellegrini. Teoria Geral do Processo. São Paulo: Malheiros Editores, 2007.

DALLARI, Sueli Gandolfi. A construção do direito à saúde no Brasil. Revista de direito sanitário. v. 9, n.3. São Paulo, 2008.

DINIZ, Maria Helena. O estado atual do biodireito. 7.ed. rev., aum. e atual. São Paulo: Saraiva, 2010.

ESQUÍVEL, Carla Liliane Waldow. Crimes contra a saúde pública: fraude alimentar. Curitiba: Juruá, 2009. p.37.

FREITAS, Francys Gomes; VAZ, Michelle de Freitas. Judicialização das políticas públicas de saúde: parâmetros e critérios objetivos para o fornecimento de medicamentos pelo estado. In: Instituições políticas, administração pública e jurisdição constitucional. FERREIRA, Gustavo Sampaio Telles; XIMENES, Júlia Maurmann. (Org). Florianópolis: FUNJAB, 2012. p.234.

Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=2c79b73d2716e947>. Acesso em: 27 Jul. 2017.

MÂNICA, Fernando Borges. Teoria da reserva do possível: direitos fundamentais e a intervenção do poder judiciário na implementação de políticas públicas. Revista Unibrasi. v.1, n.8, 2008. Disponível em: <http://revistas.unibrasil.com.br/cadernosdireito/index.php/direito/article/view/694>. Acesso em: 31 Jul. 2017.

MENDES, Gilmar Ferreira. Direitos fundamentais e controle de constitucionalidade: estudos de direito constitucional. 4ed. rev. e ampl. São Paulo: Saraiva, 2012. p. 483.

MOTTA, luiz Eduardo Pereira; RUEDIGER, Marco Aurélio; RICCIO, Vicente. O acesso à Justiça como objeto de política pública: o caso da defensoria pública do rio de janeiro. In: Cadernos EBAPE. BR, v.4, nº2, Jun 2006. p.2.

REAIS, Denizi oleiveira; ARAÚJO, Eliane Cardoso; CECÍLIO, Luiz Carlos de Oliveira Cecílio. Políticas públicas de saúde no Brasil: SUS e pacto pela saúde. Módulo político gestor. 2011. p.31. Disponível em: <http://www.unasus.unifesp.br/biblioteca_virtual/esf/1/modulo_politico_gestor/Unidade_4.pdf>. Acesso em 27 Jul. 2017.

SCHWARTZ, Germano André Doederlein. Direito a saúde: efetivação em uma perspectiva sistêmica. Porto Alegre: Livraria do advogado, 2001. p.51.

SILVA, Virgílio Afonso. O Judiciário e as políticas públicas: entre transformação social e obstáculo À realização dos direitos sociais. In: SOUZA NETO, Cláudio Pereira; SARMENTO, Daniel. (Org). Direitos Sociais: fundamentação, judicialização e direitos sociais em espécies. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2008. P. 587-599.

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO PARANÁ. Disponível em: <https://www.tjpr.jus.br/noticias/-/asset_publisher/9jZB/content/nucleo-de-apoio-tecnico-nat-vai-emitir-pareceres-tecnicos-na-area-do-direito-a-saude/18319?inheritRedirect=false>. Acesso em: 12 Ago. 2017.

WATANABE, Kazuo. Política Publica do Poder Judiciário Nacional para Tratamento Adequado dos Conflitos de Interesses. Revista de Processo (RePro). São Paulo: Ano 36, n. 195, maio/2011. p. 9.

A MÚSICA COMO ELEMENTO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

FABIO VALIM DOS SANTOS

Graduação em Ciências Físicas e Biológicas e Matemática pela FEOB - Faculdade Octavio Bastos (1997); Mestre em Educação, Comunicação e Administração pela Faculdade São Marcos (2007); Professor de Ensino Fundamental II - Matemática - na EMEF Antonio de Alcantara Machado, Diretor de Escola - na E.E. Prof. Ataliba de Oliveira.

Ouvir música, aprender uma canção, brincar de roda, realizar brinquedos rítmicos, são atividades que despertam, estimulam e desenvolvem o gosto pela atividade musical, além de propiciar a vivência de elementos estruturais dessa linguagem. A criança através da brincadeira relaciona-se com o mundo que a cada dia descobre e é dessa forma que faz música: brincando. Receptiva e curiosa, ela pesquisa materiais sonoros, "descobre instrumentos", inventa melodias e ouve com prazer à música de todos os povos. De forma ativa e contínua, a aprendizagem musical integra prática, reflexão e conscientização, encaminhando a experiência para níveis cada vez mais elaborados.

Palavras-chave: Desenvolvimento; Música; Brincar

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por objetivo explorar, conhecer o elemento música, bem como aprofundar a pesquisa sobre a história desta riquíssima atividade que é o "elemento música na educação infantil", pois a ludicidade da música sempre esteve presente no cotidiano das crianças.

Podemos falar que a linguagem é qualquer e todo sistema de signos que serve de meio de comunicação de ideias ou sentimentos através de signos convencionais, sonoros, gráficos, gestuais etc., podendo ser percebida pelos diversos órgãos dos sentidos, o que leva a distinguirem-se várias espécies de linguagem: visual, auditiva, tátil, etc., ou, ainda, outras mais complexas, constituídas, ao mesmo tempo, de elementos diversos. Os elementos constitutivos da linguagem são, pois, gestos, sinais, sons, símbolos ou palavras, usados para representar conceitos de comunicação, ideias, significados e pensamentos, (ALMEIDA & BARBOSA, 2005, p.10).

A função biológica e cerebral da linguagem é aquilo que mais profundamente distingue o homem dos outros animais. Podemos considerar que o desenvolvimento desta função cerebral ocorre em estreita ligação com a bipedia e a libertação da mão, que permitiram o aumento do volume do cérebro, a par do desenvolvimento de órgãos fonadores e da mímica facial, (ALMEIDA & BARBOSA, 2005, p.11).

Devido a estas capacidades, para além da linguagem falada e escrita, o homem aprendendo pela observação de animais, desenvolveu a língua de sinais, adaptada pelos surdos em diferentes países, não só para melhorar a comunicação entre surdos, mas também para utilizar em situações especiais como no teatro e entre navios ou pessoas e não animais que se encontram fora do alcance do ouvido, mas que se podem observar entre si, (BEYER & BRITO, 2003, p.8). [3][4]

O som é a propagação de uma frente de compressão mecânica ou onda longitudinal; esta onda se propaga de forma circuncêntrica, apenas em meios materiais que têm massa e elasticidade, como os sólidos, líquidos ou gasosos, quer dizer, não se propaga no vácuo, (BEYER &BRITO, 2003, p.9). [3][4]

Os sons naturais são, na sua maior parte, combinações de sinais, mas um som puro monotônico, representado por uma senóide pura, possui uma velocidade de oscilação ou frequência que se mede em hertz (Hz) e uma amplitude ou energia que se mede em decibéis. Os sons audíveis pelo ouvido humano têm uma frequência entre 20 Hz e 20 kHz. Acima e abaixo desta faixa estão ultra-som e infra-som, respectivamente, (BEYER & BRITO, 2003, p.10). [3][4]

Seres humanos e vários animais percebem sons com o sentido da audição, com seus dois ouvidos, o que permite

saber a distância e posição da fonte sonora: a chamada audição estereofônica. Muitos sons de baixa frequência também podem ser sentidos por outras partes do corpo e pesquisas revelam que elefantes se comunicam através de infra-sons, (BEYER & BRITO, 2003, p.11). [3][4]

Os sons são usados de várias maneiras, muito especialmente para comunicação através da fala ou, por exemplo, música. A percepção do som também pode ser usada para adquirir informações sobre o ambiente em propriedades como características espaciais (forma, topografia) e presença de outros animais ou objetos. Por exemplo, morcegos, baleias e golfinhos usam a ecolocalização para voar e nadar por entre obstáculos e caçar suas presas. Navios e submarinos usam o sonar; seres humanos recebem e usam informações espaciais percebidas em sons, (BEYER & BRITO, 2003, p.13).

O advento da tecnologia e principalmente da eletrônica permitiu o desenvolvimento de armazenamento de áudio e aparelhos de som para gravação e reprodução de áudio, principalmente música. São exemplos de fontes ou mídias o MP3, CD, o LP ou disco de vinil, e o cassete. Alguns dos aparelhos que reproduzem essas mídias, são o toca-discos e o gravador cassete. Desde seus primórdios, com a invenção do fonógrafo, essa reprodução eletrônica do áudio evoluiu até atingir seu auge na alta fidelidade, que faz uso da estereofonia. Instrumentos musicais: Cada instrumento produz as notas com timbres diferentes. As vibrações são criadas por toque ou sopro e cada instrumento tem o seu ressoador que amplifica os sons audíveis. Ex: no piano quem gera o som é a corda e quem ressoa é a caixa de ressonância, (BEYER & BRITO, 2003, p.13)

A MÚSICA E O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

A receptividade à música é um fenômeno corporal. Ao nascer, a criança entra em contato com o universo sonoro que a cerca: sons produzidos pelos seres vivos e pelos objetos. Sua relação com a música é imediata, seja através do acalanto da mãe e do canto de outras pessoas, seja através dos aparelhos sonoros de sua casa, (BRITO & SILVA, 2006,p.35). [8][9]

Em todas as civilizações costuma-se acalentar os bebês com cantos e movimentos. Quantas vezes vemos uma mãe balançar suavemente seu filhinho, ao som de alguma melodia, para acalmá-lo ou adormecê-lo? Na verdade, antes mesmo de nascer, ainda no útero materno, a criança já toma contato com um dos elementos fundamentais da música o ritmo, através das pulsações do coração de sua mãe, (BRITO & SILVA, 2006). [8][9]

Antes ainda de

começar a falar, podemos ver o bebê cantar, gorjear, experimentando os sons que podem ser produzidos com a boca. Observando uma criança pequena, podemos vê-la cantarolando um versinho, uma melodia, ou emitindo algum som repetitivo e monótono, balançando-se de uma perna para a outra, ou ainda para a frente e para trás, como que reproduzindo o movimento do acalanto.

Essa movimentação bilateral desempenha papel importante em todos os meios de expressão que se utilizam do ritmo, seja a música, a linguagem verbal, a dança etc., (SILVA, 2006, p.33).

As crianças sentem prazer em acompanhar as músicas com movimentos do corpo, tais como palmas, sapateados, danças, volteios de cabeça, mas, inicialmente, é esse movimento bilateral que ela irá realizar. E é a partir dessa relação entre o gesto e o som que a criança, ouvindo, cantando, imitando, dançando, constrói seu conhecimento sobre música, percorrendo o mesmo caminho do homem primitivo na exploração e na descoberta dos sons, (SILVA,2006,p.35).

Quando a criança entra em contato com os objetos, ela inicia a sua integração com o mundo sonoro, que é o embrião da música, e, nessa medida, qualquer objeto que produz ruído torna-se para ela um instrumento musical capaz de prender sua atenção por muito tempo. Portanto, a interação da criança com a música, como podemos observar já se inicia logo cedo, ouvir música é quase inevitável em nossa paisagem sonora, pois como foi dito, é interessante observar o reconhecimento dos bebês ao ouvir a voz da mãe, o barulho do pai chegando do trabalho, das cantigas de ninar para dormir, o barulho dos objetos ao cair, o que desperta na criança a curiosidade, a alegria, entusiasmo ocasionados pela sonoridade. Estando presente a música em nossas vidas, podemos então afirmar que a linguagem musical surge espontaneamente na criança por meio do contato com o ambiente sonoro da cultura na qual está imersa, na cultura do povo brasileiro (ROSA, 2000, pg.20).

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, (SILVA, 2006,p.40).

A linguagem musical tem sido apontada como uma das áreas de conhecimentos mais importantes a serem trabalhada na Educação Infantil, ao lado da linguagem oral e escrita, do movimento, das artes visuais, da matemática e das ciências humanas e naturais. Em países com mais tradição que o Brasil no campo da educação da criança pequena, a música recebe destaque nos currículos, como é o caso do Japão e dos países nórdicos. Nesses países, segundo Smole, (1996, p.123). O conhecimento musical é uma prática desde a antiguidade. Sabe-se que

a música também contribui para o campo da maturação social da criança. É por meio do repertório musical que nos iniciamos como membros de determinado grupo social. Por exemplo: Os acalantos ouvidos por um bebê no Brasil não são os mesmos ouvidos por um bebê nascido na Islândia; da mesma forma, as brincadeiras, as adivinhas, as canções, as parlendas que dizem respeito à nossa realidade nos inserem na nossa cultura, (BRITO & FERREIRA, 2000, p.29).

Segundo Hans-Joachin Koellreutter, "A música é uma linguagem, pois é um sistema de signos e, nela, se faz presente um jogo dinâmico de relações que simbolizam, em microestruturas sonoras, a macroestrutura do universo". Essa linguagem define-se pela criação de formas sonoras com base nos opostos e existe em tipos variados: tom, ruído e mescla. Além disso, diferentes modos lúdicos convivem no interior de uma mesma peça.

Conforme François Delalande, podemos relacionar as formas de jogo infantil Piagetianas com as três dimensões presentes na música: sensório motor, simbólico e com regras. Para traze-la para a sala de aula é preciso atenção ao modo como as crianças se relacionam com ela em cada fase de seu desenvolvimento.

Baseando-se ainda na teoria de Piaget em analogia aos estágios de atividade lúdica, se classificam as condutas da vivência em três categorias: a de exploração ou manipulação de objetos que produzam ruído, dos oito meses até os cinco anos; a de expressão, que representa o jogo simbólico na criança, dos cinco até os dez anos; e, a de construção, que é a preocupação em organizar a música, dar-lhe forma, dos seis ou sete anos, quando a criança passa a respeitar as regras no jogo, como as brincadeiras cantadas. Dessa maneira, a expressão musical infantil segue uma trajetória que vai do impreciso ao preciso, (BRITO & FERREIRA, 2000,p.32). [5][6]

Entre os dois ou três anos, pode-se variar a velocidade, intensidade, explorar e realizar sons de diversas alturas, de diferentes durações, sem a orientação de um pulso regular. Aos quatro anos, fazer música significa o contato com elementos pertinentes a ela. Não há ainda a preocupação em precisar alturas e durações, pois a criança desconhece os conceitos de melodia, ritmo e harmonia em sua forma tradicional, (BRITO & FERREIRA, 2000,p.40).

Além disso, a música também é importante do ponto de vista da maturação individual, isto é, do aprendizado das regras sociais por parte da criança. Quando uma criança brinca de roda, por exemplo, ela tem a oportunidade de vivenciar, de forma lúdica, situações de perda, de escolha, de decepção, de dúvida, de afirmação.

Fanny Abramovich, em memorável artigo, afirma:

Ò ciranda–cirandinha, vamos todos cirandar, uma volta, meia volta, volta e meia vamos dar, quem não se lembra de quando era pequenino, de

ter dados as mãos para muitas outras crianças, ter formado uma imensa roda e ter brincado, cantado e dançado por horas? Quem pode esquecer a hora do recreio na escola, do chamado da turma da rua ou do prédio, para cantarolar a Teresinha de Jesus, aquela que de uma queda foi ao chão e que acudiram três cavalheiros, todos eles com chapéu na mão? E a briga para saber quem seria o pai, o irmão e o terceiro, aquele para quem a disputada e amada Teresinha daria, afinal, a sua mão? E aquela emoção gostosa, aquele arrepio que dava em todos, quando no centro da roda, a menina cantava: "sozinha eu não fico, nem hei de ficar, porque quero o [...] (Sérgio? Paulo? Fernando? Alfredo?) para ser meu par". E aí, apontando o eleito, ele vinha ao meio para dançar junto com aquela que o havia escolhido [...] Quanta declaração de amor, quanto ciuminho, quanta inveja, passava na cabeça de todos (ABRAMOVICH, 1985, p. 59).

Essas cantigas e muitas outras que nos foram transmitidas oralmente, através de inúmeras gerações, são formas inteligentes que a sabedoria humana inventou para prepararmos o indivíduo para a vida adulta. Tratam de temas tão complexos e belos, falam de amor, de disputa, de trabalho, de tristezas e de tudo que a criança enfrentará no futuro, queiram seus pais ou não. São experiências de vida que nem o mais sofisticado brinquedo eletrônico pode proporcionar, no próximo capítulo, vamos descrever as fases do desenvolvimento da criança. (SHAFFER & FERREIRA, 2000, p.60).

AS FASES DO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

A visão interacionista é defendida em especial por Vygotsky (1896-1934) e Piaget (1896-1980). Sem nos aprofundarmos nos postulados que sustentam as concepções de desenvolvimento desses dois autores, gostaríamos, no entanto, de apontar algumas características que as individualizam.

Para Piaget, o conhecimento é elaborado pela criança, de acordo com o estágio de desenvolvimento cognitivo em que ela se encontra. A criança só conhece um objeto quando age sobre ele, transformando-o. Portanto, o conhecimento é consequência da ação individual, ou seja, é o resultado da ação do sujeito sobre o objeto.Vygotsky, por sua vez, acredita que a construção do real proceda do social para o individual. Para ele, a criança nasce em um mundo social e desde o nascimento vai formando uma visão desse mundo através da interação com adultos ou crianças mais experientes.

No que se refere à

aprendizagem, para Piaget, ela se subordina ao desenvolvimento, isto é, o desenvolvimento explica a aprendizagem. O desenvolvimento é um processo maturacional que ocorre antes e independentemente da aprendizagem. Esta, por sua vez, consiste em um processo externo que não tem um papel ativo no desenvolvimento.

Para este autor, os fatores internos são inicialmente mais importantes do que os externos. Ele explica que o desenvolvimento ocorre através de estágios, cuja sequência não pode ser alterada: um é pré-requisito do outro. Já para Vygotsky, o desenvolvimento e a aprendizagem são processos recíprocos. Quanto mais aprendizagem, mais desenvolvimento.

Piaget, por sua vez, acredita que o pensamento vem antes da linguagem, sendo esta apenas uma forma de expressão, uma vez que o pensamento é viabilizado pela coordenação dos esquemas sensório-motores e não pela linguagem.

Já Vygotsky defende que pensamento e linguagem são processos interdependentes desde o início da vida. A aquisição da linguagem pela criança possibilita o aparecimento da imaginação. Assim, ela adquire uma função central no desenvolvimento cognitivo. Percebe-se, portanto, que esses dois autores admitem que o organismo e o meio exercem ação recíproca e consideram que os fatores biológicos e sociais estão em constante interação no processo de desenvolvimento infantil e não podem ser separados um do outro.

Segundo Wadsworth (1992), Piaget definiu o desenvolvimento como um processo contínuo, no decorrer do qual ocorrem mudanças graduais, sendo através destas mudanças que os esquemas são modificados continuamente. Assim, com o propósito de explicar o crescimento cognitivo, Piaget dividiu o desenvolvimento intelectual em quatro grandes estágios: o sensório-motor; o pré-operacional; o das operações concretas e o das operações formais.

O primeiro estágio, sensório-motor, vai do nascimento aos dois anos. Nele, a criança ainda não "pensa", mas há o desenvolvimento cognitivo, na medida em que os esquemas são construídos. O estágio pré-operacional vai dos dois aos sete anos. Sua principal característica é o desenvolvimento da linguagem e a capacidade de representar, já o estágio das operações concretas, que vai dos sete aos doze anos, ocorre quando a criança começa a aplicar o raciocínio lógico para os problemas concretos, ou seja, o pensamento opera sobre os objetos manipuláveis. O último estágio, das operações formais, corresponde ao período da adolescência - dos doze anos em diante e se caracteriza pelo surgimento do pensamento abstrato. Nesse estágio, o indivíduo alcança seu nível mais elevado de desenvolvimento cognitivo.O período sensório-motor inicia-se, como já foi dito, a partir do nascimento

e se estende até os dois anos de idade. Caracteriza-se pela manifestação do pensamento da criança através de sensações (sensório) e movimentos (motor). O período sensório-motor é composto de seis fases:

1ª fase: Exercícios dos reflexos (do nascimento até um mês).

2ª fase: As primeiras adaptações adquiridas e a reação circular primária (um a quatro meses).

3ª fase: As reações circulares secundárias (quatro a oito meses). Nesta fase, há a coordenação entre visão e preensão. O bebê procura agarrar e manipular tudo o que vê, mas logo desiste se o objeto desaparece.

4ª fase: coordenação de esquemas secundários e sua aplicação às novas situações (oito a doze meses).

5ª fase: A reação circular terciária e a descoberta de novos meios por experimentação ativa (de doze a dezoito meses).

6ª fase: A invenção dos novos meios por combinação mental (dezoito a vinte e quatro meses).

Piaget define o segundo período do desenvolvimento cognitivo como pré-operacional (dos dois aos sete anos). Nele, o principal progresso que há em relação ao anterior é o desenvolvimento da capacidade que a criança tem de substituir um objeto, uma ação, situação ou pessoa por símbolos -palavras - o que significa que a inteligência da criança passa a realizar ações interiorizadas ou mentais: ela se torna capaz de usar esquemas simbólicos ou representacionais (função semiótica).

No âmbito desses esquemas simbólicos, surge uma nova capacidade: a imitação, processo que viabiliza a assimilação da realidade ao próprio "eu" da criança ou a acomodação de estruturas existentes ao meio físico e social. Segundo Piaget, o comportamento imitativo evolui gradativamente, passando da reprodução pelo sujeito de suas próprias ações, à reprodução de modelos, sejam eles adultos ou crianças de diferentes idades. Essa imitação de um modelo exterior se modifica quando a criança passa a usar o jogo simbólico, cuja preparação é iniciada no final do período sensório-motor, que é quando a criança imagina uma situação e imagina estar vivenciando-a.

A criança, neste período, não depende mais somente das sensações e de seus movimentos, mas já distingue um significado (imagem, palavra ou símbolo), daquilo que ele significa (objeto ausente). Ela dispõe de esquemas representativos, o que permite que represente um objeto ausente ou um evento não percebido por meio de símbolos. Ela já começa a compreender e estabelece algumas relações observadas no mundo que a rodeia, que dizem respeito aos outros e também aos próprios objetos.

Neste período, grande é o avanço da criança. Os símbolos e as representações lhe dão margem para compreender diferentes situações, a criança imita os sons, dança a música com os gestos, consegue

manusear o instrumento musical.

A criança começa primeiro, a usar símbolos que têm importância para ela. Depois, passa a utilizar símbolos para que algumas pessoas possam compreender o que quer transmitir. Neste período, ela já não brinca mais isolada, como no período anterior. A criança já atua no jogo simbólico: é o jogo do "faz-de-conta", em que tem a oportunidade de compreender melhor a realidade. Ela passa a representar, a mostrar sua emoção e seus desejos através da representação. E a linguagem a manifestação mais clara da função simbólica, embora ela apareça bem mais tarde. Quando se fala em comunicação, esta não está ligada somente à fala, mas também à linguagem corporal, através da qual a criança pode representar diferentes situações, usando seu próprio corpo (gestos, mímicas, dramatizações, imitações de gestos das músicas, repetições de sons).

REPERTÓRIO MUSICAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A seleção de escolhas de músicas para a construção e ampliação do repertório musical infantil tende-se a estender para escolhas de cantigas de rodas, não sendo, portanto, uma ampliação para a escuta das crianças de outros gêneros musicais. Dessa forma, desprezam-se os clássicos, pois se pensa que este não pode atingir o gosto da criança, ou porque o professor não está acostumado a ouvir este tipo de musica e não sabe como trabalhar com as crianças da Educação Infantil, (SHAFFER & FERREIRA, 2000,p.62).

A música é uma linguagem, uma linguagem que está por volta de outras linguagens e principalmente a linguagem corporal, portanto, expressão musical e expressão corporal caminham juntas no processo de construção e aquisição de um novo conhecimento.

Portanto, ao se ter um grupo de crianças e o professor ao colocar uma música e pedi-las para cantarem e estas não cantarem, só então balançar o pé, o corpo, ou a cabeça, pode-se ter uma certeza: as crianças estão cantando, não oralmente, mas, corporalmente.

(BRITO & FERREIRA, 2000).

E isto é música, música que pulsa ao ser internalizada no seu ritmo e melodia e pulsação através da expressão corporal. A preferência das crianças pelo estilo musical está principalmente influenciada pelos meios de comunicação de massa. Essas músicas muitas vezes possuem uma linha melódica e ritmos muito fáceis de ser acompanhada pelas crianças. Entretanto, o que se destaca mais nesses tipos de músicas sãos os ritmos, pois estes se encontram mais próximo de sua capacidade de percepção, (SHAFFER & BRITO, 1991,p.65).

Um exemplo claro é de quando colocamos um tipo

desses de música, a criança começa logo a dançar, não dança pela melodia, mas sim pela batida, pelo ritmo que sente que pulsa no seu corpo. Desta forma, vemos que a criança é um ser que está em desenvolvimento, e se ela só é acostumada a ouvir músicas populares (de massa), onde se prevalece o ritmo, como o professor pode ampliar o conhecimento musical e as propriedades musicais na criança? É de reconhecer a música como parte integrante da formação do homem é reconhecer que a ela é essencial. (SHAFFER & BRITO, 1991,p.67).

A música como estímulo do mundo exterior de nossa paisagem sonora, conhecimento na qual a escola é responsável em oferecer às crianças. Com isso, ensinar as crianças a ouvir música popular, folclóricas, clássica, erudita, é estimulá-las em sua musicalidade, desenvolvendo seus movimentos psicomotores como o ritmo, a oralidade, além do conhecimento melódico (capacidade sensorial), (SHAFFER&BRITO, 1991,p.70).

A MÚSICA NO CONTEXTO ESCOLAR

A música tem um importante papel no processo de formação da criança. É muito importante que crianças tenham contato com esta arte desde pequenas, e que ela seja inserida no currículo escolar. Segundo Bréscia (2003), no processo de alfabetização, isso acontece ensinando as letras, brincando com as palavras em forma de música, o que é também uma forma de chamar a atenção daqueles alunos mais agitados na sala de aula. Mas a música na educação tem muito mais importância do que isso, cientificamente comprovado, ela estimula diversas áreas do cérebro, e facilita o aprendizado. A iniciação musical é de suma importância, e ela deve acontecer o mais cedo possível.

A música compõe o cotidiano do ser humano por sermos envolvidos emocionalmente pela letra e melodia e ela libera em nós a consciência de que existe a inteligência intrapessoal. Fazendo uso deste poder da música, sua utilização, no aprendizado de novas línguas, pode ser bem-sucedida.

Neste sentido, a música pode ainda ser usada apenas como uma ferramenta lúdica, se levada em consideração, à hipótese de que o aprendizado ocorre como resultado de um processo sem tensão ou ansiedade. Pode-se ainda afirmar, que a música contribui para aumentar a qualidade da relação entre professor e aluno (inteligência Intrapessoal). O uso apropriado da música como ferramenta didático-pedagógica oferece aos alunos a oportunidade de integração das quatro habilidades da língua: ouvir, falar, ler e escrever, bem como permite a revisão de vocábulo e estruturas gramaticais, pois retratam a língua no seu contexto real (inteligência linguística) (GARDNER, 1995).

Segundo Para que as crianças possam exercer

suas capacidades de criar é imprescindível que haja riqueza e diversidade nas experiências dos professores para a musicalização. É preciso que os professores tenham consciência que a música no ensino-aprendizagem recria nas crianças e estabilizam aquilo já sabem sobre diversos conhecimentos, em uma atividade espontânea e imaginativa, porque a música desenvolve algumas capacidades como a atenção, a imaginação, a memória, a imitação e madurece também algumas capacidades de socialização por meio dessa interação.

Conforme o artigo "A musicalização no processo ensino-aprendizagem na Educação Infantil e séries iniciais" (BINOW, 2010), a música tem um papel importante no processo de formação de um indivíduo. É muito valioso que as crianças tenham contato com esta arte desde pequena, e que ela seja inserida no currículo escolar. No ato de cantar as crianças fazem sinais, gestos e representam a letra da música. Desta forma a música favorece a auto-estima das crianças, auxiliando a superar progressivamente as suas aquisições de uma forma criativa, porque a música dentro e fora da sala de aula contribui para a interiorização de determinados modelos de adultos em grupos sociais.

Muitos professores usam a música para ensinar conteúdos em sala de aula, enfim, ao processo de alfabetização, porque brincando com as letras em forma de música chama a atenção dos alunos, isso acontece mais na Educação Infantil, porque o professor exerce um papel importante nesse contexto e cabe a ele intermediar esta comunicação, podendo assim, encaminhar os alunos para enxergarem a questão da beleza estética da música e seus valores.

De acordo como (RCNEI), Referência Curricular Nacional da Educação Infantil (1998), a música no contexto da Educação Infantil vem ao longo da sua história, atendendo vários objetivos, alguns dos quais alheios às questões próprias dessa linguagem. Assim sendo em muitos casos, suporte para atender a vários propósitos, como a formação de hábitos, atitudes e comportamentos: lavar as mãos antes do lanche, escovar os dentes, respeitar o farol e etc.; a valorização de comemorações relativas ao calendário de eventos do ano letivo simbolizado no dia da árvore, dia do soldado, dia das mães e etc.; a memorização de conteúdos relativos a números, letras do alfabeto, cores e etc.; traduzindo em canções. Essas canções costumam ser acompanhadas por gestos corporais, imitados pelas crianças de forma mecânica e estereotipadas.

Ainda que esses procedimentos sejam repensados, muitas instituições encontram dificuldades para interagir uma linguagem musical ao contexto educacional, porque consta uma defasagem entre o trabalho realizado na área da música e nas demais áreas do conhecimento. Nesses contextos, a música é tratada como se fosse um produto pronto, que

se aprende a reproduzir, e não uma linguagem que cujo conhecimento se constrói.

Segundo o RCNEI, ouvir música, aprender uma canção, brincar de roda, realizar brincadeiras de ritmos e jogos, são atividades que despertam, estimulam e desenvolve o gosto pela a atividade. Quando a criança aprende a música ela integra suas experiências, suas vivências, a percepção e a reflexão.

Compreende se a música como linguagem e forma de conhecimento, por meio de brincadeiras e pela intervenção de professores ou do convívio social, a linguagem musical tem estruturas e características próprias. Produção centrada na experimentação e na imitação, tendo como produtos musicais a interpretação, a improvisação e a composição; Apreciação recepção tanto dos sons e silêncios quanto das estruturas e organizações musicais, buscando desenvolver por meio do prazer da escuta, a capacidade de observação, análise e conhecimento; Reflexão sobre questões referentes à organização, criação, produtos e produtores musicais (BRASIL, 1998, p.48).

O gesto e o movimento corporal estão intimamente ligados e conectados ao trabalho musical. A valorização musical implica tanto nos gestos como em movimento, porque o som é também gestos e movimento vibratórios, e o corpo traduz em movimento diferentes sons que recebe. O professor pode estimular nas crianças a criação de pequenas canções, fazendo rimas com seu próprio nome, e dos colegas, com nomes de frutas e cores, enfim assunto vivenciado no dia-a-dia. O trabalho com a música deve considerar, portanto, 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 do auto-conhecimento, além do poderoso meio de integração social (BRASIL, 1998, p, 49).

Considerando-se que a maioria dos professores de Educação Infantil, não tem uma formação especifica em música, o RCNEI sugere que cada profissional faça um continuo trabalho consigo mesmo, sobre a relação dessa linguagem que é a música. Sensibilizar em relação às questões referente 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).

Ao entender diferentes aspectos do desenvolvimento humano como físico, mental, social, emocional, a música pode ser considerada um agente facilitador do processo educacional. Nesse sentido os educadores devem sensibilizar e despertar para as possibilidades da música como

bem-estar e o crescimento das potencialidades dos alunos, pois ela fala diretamente ao corpo, à mente e as emoções.

Segundo os (PCN), Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte, para que a aprendizagem de música faça sentido na formação cultural e cidadã dos alunos, desde as séries iniciais, é necessário que todos tenham oportunidades para participar ativamente como ouvintes, intérpretes, compositores e improvisadores de sequências rítmicas, dentro e fora da sala de aula. Diz o documento:

> A escola pode contribuir para que os alunos se tornem ouvintes sensíveis, amadores talentosos ou músicos profissionais. [...] Ela pode proporcionar condições para uma apreciação rica e ampla, onde o aluno aprenda a valorizar os momentos importantes em que a música se inscreve no tempo e na história (BRASIL, 1997, p.56).

Cantos, ritmos e sons de instrumentos regionais e folclóricos. A música vai invadir salas, pátios e jardins das escolas do país. A disciplina defendida por um dos mais talentosos maestros brasileiros, Heitor Villa-Lobos (1887-1959), volta a ser obrigatória na grade curricular dos ensinos fundamental e médio. Para especialistas, a aprovação da Lei nº 11.769 em agosto de 2008, significa uma formação mais humanística dos estudantes, na qual serão desenvolvidas habilidades motoras, de concentração e a capacidade de trabalhar em grupo, de ouvir e de respeitar o outro (CHAMARELLI, 2009). Conforme Kishimoto (1999, p.35):

> [...] essas mudanças serão possíveis quando os professores encararem com tranquilidade as modificações no seu papel. De acordo com as abordagens psicogenéticas, o ponto de partida é o entendimento de que o indivíduo é o centro da busca do seu próprio conhecimento e a aprendizagem é o produto da atividade do sujeito e depende do desenvolvimento de suas estruturas cognitivas.

Nesse sentido, o professor tem um papel: é ele que desestabiliza que estimula que promove oportunidades de o aluno realizar suas trocas com o meio social, que desequilibra que desafia, enfim, ele deixa de ser detentor de todo saber e autoridade para se tornar um interlocutor que auxilia na busca de soluções para conflitos cognitivos ou, numa palavra, assume o papel de mediador.

A MÚSICA NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM

Segundo Máralém (1982), as crianças de zero a seis anos recebem crescente atenção por parte dos pesquisadores em ciências humanas. Particularmente, novas necessidades sociais referentes à educação da criança, em contextos sociais diversos, não só a família, mas também as creches e as pré-escolas, necessitam de investigações que aprofundam o que sabemos sobre seu modo de ser e de desenvolver.

A criança com a sua capacidade de interagir com parceiros diversos em diferentes situações, no almoço, nas brincadeiras, nas atividades voltadas para a apropriação da língua escrita, porém, revela um mundo que os educadores muitas vezes menos prezam, por estarem ocupados em garantir uma perspectiva de tratamento às crianças em geral, que não as considera como sujeitos de seu próprio desenvolvimento. "Nas experiências musicais a interação contínua entre a diferenciação e a integração leva a uma compreensão cada vez mais aprofundada dos textos musicais em estudo"(MÁRSICO, 1982, p.26).

De modo geral, a criança inicia esta etapa apresentando um desenvolvimento limitado de linguagem e da habilidade da fala. Entretanto, aos 5 anos seu vocabulário já esta bem aumentado e a maior parte das dificuldades de articulação está superada. Naturalmente a entrada para a escola (jardim de infância) promove um rápido crescimento da linguagem e da habilidade da fala. Quanto ao sistema muscular, os músculos maiores estão mais desenvolvidos do que os menores. A criança tem necessidades de atividade física constante e sua lateralidade deve estabelecer-se neste período. A atenção é relativamente curta a princípio. A fixação da atenção vai depender do interesse e da atividade que se lhe propõe.

A criança comumente se mostra ativa e afetuosa, mas é por vezes agressiva quando contrariada. Algumas são tímidas e encontram dificuldades para expressar ideias e sentimentos. São muito egocêntricas e individualistas.

Quando em grupo, a comunicação entre elas fica num plano rudimentar e ligam-se mais a ações materiais. Assim como os jardins de infância foram criados para preparar a criança para receber melhor e mais adequadamente o ensino primário, também a educação musical de uma criança deve ser precedida de atividades que desenvolvam nela o senso do ritmo musical, a audição (no seu nível sensorial e rítmico - melódico), de modo a aguçar-lhe a sensibilidade auditiva e memória com elementos musicais elementares e necessários ao desenvolvimento da musicalidade. Musicalizar a criança nada mais é do que lhe

desperta a expressão espontânea e as potencialidades latentes (MÁRSICO,1982, p.39).

A música pode e deve entrar como uma educação não formal, valorizando e facilitando o ensino-aprendizagem. No entanto, as atividades de musicalização favorecem a inclusão de crianças portadoras de necessidades especiais. Pelo seu caráter lúdico e de livre expressão, não apresentam pressões nem cobranças de resultados. Auxilia a percepção, estimula a memória e a inteligência. Favorece o bem-estar das potencialidades dos alunos, pois ela fala diretamente ao corpo, à mente e às emoções. A música treina o cérebro para formas relevantes de raciocínio. Dada a importância que a música assume para o homem, ouvir e fazer música passou a ser para as pessoas uma possibilidade capaz de proporcionar a alegria da realização pessoal, o enriquecimento de seu mundo interior, uma nova forma de comunicação.

Gainza (1988), nos mostra que não são somente as crianças que devem ser educadas e que a educação precisa continuar durante toda a vida. Porém, quando não temos mais o interesse em aprender, não sentimos ânimo, é sinal de que nossa alegria e plenitude estão se esgotando, nossa força vital está sumindo. E a música é um fator chave que nos ajudará nesse processo de conservação para mantermos viva nossa curiosidade pelo saber e para o nosso constante desenvolvimento.

De acordo com Gainza (1988), atualmente a Pedagogia é marcada pelo crescente amadurecimento dos conhecimentos psicológicos. E o ensino por meio da música é um fator muito relevante nesse sentido, e que é utilizada também como forma de motivação tanto no processo cognitivo, como também nos processos de crescimento psicológicos dos alunos e despertando a atenção dos educadores para a importância da educação musical e musicoterapia. Toda atividade musical é uma atividade a qual o individuo se mostra, e permite, portanto que o observador treinado, o observe e perceba seus aspectos positivos e negativos, seus bloqueios, seus conflitos, suas dificuldades, etc...

E essa percepção é fundamental para que se consiga ensinar os alunos no mesmo nível e para que compreenda a capacidade de cada um, e a partir desse conhecimento e dessas informações o professor vai organizar sua estratégia, seus métodos e seu projeto para criar os melhores meios de desenvolvê-los, e então atingir seu objetivo na resolução dos problemas (GAINZA, 1988).

Contudo, o comportamento dos alunos principalmente na sua forma de aprender muito tem haver com suas experiências vividas e como esse aluno está psicologicamente e emocionalmente. Assim cada indivíduo é único e cada um tem sua forma de aprender. Por isso muitas vezes uns rendem mais que outros.

A desatenção em relação à formação musical

no Brasil ainda é constante e causa a preocupação dos professores e também dos poderes públicos. Portando, regredimos muito nesse sentido, posto que, não a há a valorização da música no processo de ensino-aprendizagem na maioria das escolas. Portanto mesmo com tantas mudanças, novas tecnologias, informações e fontes disponíveis, a música continua tendo um papel fundamental na aprendizagem. A música ajuda também como fonte de observação do professor para que ele crie meios avaliativos mais justos, com maior igualdade e respeito às condições de cada um.

A música já é um conteúdo obrigatório em toda a Educação Básica, ministrado por professores especialistas ou unidocentes. É o que determina a Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Cabe aos educadores organizar as aprendizagens fundamentais da linguagem musical para que os alunos construam conhecimento crítico e sensível, para além da vivência de jogos musicais e das aprendizagens da escrita musical que, evidentemente, integram um bom planejamento do ensino de música até o final do Ensino Fundamental.

Para Gardner (1995, p.21), as inteligências múltiplas sugerem que existe um conjunto de habilidades, que cada indivíduo as possui em grau e em combinações diferentes. "Uma inteligência implica na capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos que são importantes num determinado ambiente ou comunidade cultural". São, a princípio, sete: inteligência musical, corporal-sinestésica, lógico-matemática, linguística, espacial, interpessoal e intrapessoal. A inteligência musical é caracterizada pela habilidade para reconhecer sons e ritmos, gosto em cantar ou tocar um instrumento musical

Gardner destaca, ainda, que as inteligências fazem parte da herança genética humana, todas se manifestam em algum grau em todas as crianças, independente da educação ou apoio cultural. Assim, todo ser humano possui certas capacidades essenciais em cada uma das inteligências, mas, mesmo que um indivíduo possua grande potencial biológico para determinada habilidade, ele precisa de oportunidades para explorar e desenvolvê-la.

Gardner (1995), em resumo, a cultura circundante desempenha um papel predominante na determinação do grau em que o potencial intelectual de um indivíduo é realizado. Sendo assim, a escola deve respeitar as habilidades de cada um, e também propiciar o contato com atividades que trabalhem as outras inteligências, mesmo porque, segundo o autor, todas as atividades que realizamos utilizam mais do que uma inteligência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Face ao exposto pode-se concluir que ouvir música, aprender uma canção, brincar de roda, realizar brinquedos rítmicos, são atividades que despertam, estimulam e desenvolvem o gosto pela atividade musical, além de propiciar a vivência de elementos estruturais dessa linguagem. A criança, através da brincadeira, relaciona-se com o mundo que a cada dia descobre e é dessa forma que faz música: brincando, (BRITO & SILVA, 2006,p.45).

Receptiva e curiosa, ela pesquisa materiais sonoros, "descobre instrumentos", inventa melodias e ouve com prazer a música de todos os povos. De forma ativa e contínua, a aprendizagem musical integra prática, reflexão e conscientização, encaminhando a experiência para níveis cada vez mais elaborados. Trabalhar com música significa integrar experiências que envolvem a vivência, a percepção e a reflexão, encaminhando-as para níveis cada vez mais elevados de expressão e ampliação do conhecimento de mundo, (SHAFFER&FERREIRA,2000).

Na Educação Infantil, a música está presente em todos os momentos da rotina escolar, tornando-se uma fonte de prazer, aprendizagem e auto-expressão. Se na nossa escola não apresentarmos recurso para trabalhar com os nossos alunos, podemos trabalhar mesmo que seja com as sucatas, para que eles possam buscar, através do tempo e do espaço com a música, e ter a cultura de todos os povos através de uma maneira gostosa que é o lúdico. "Se a nossa escola não apresentar recurso para trabalhar com os nossos alunos, poderemos trabalhar com sucatas, para que eles possam, através do tempo e do espaço com a música, se apropriarem da cultura de outros povos de uma maneira agradável".

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Napoleão Mendes de. Gramática metódica da língua portuguesa. São Paulo (SP, Brasil): Saraiva, 2005.

BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino de arte: anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Pespectiva. Porto Alegre: Fundação IOCHPE, 1991. (Estudos).

BEYER, Esther. Idéias em Educação Musical. Porto Alegre: Editora Medição, 1999 BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Referencial curricular nacional para a educação infantil. V. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITO, Teca Alencar de. A música como uma das formas de conhecimento de mundo: a proposta do Referencial Nacional para Educação Infantil. In: VII Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical, 1998, [?] p. 83-87.

BRITO, Teca Alencar de. Música na educação infantil. São Paulo: Peirópolis, 2003.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. 'Dicionário da língua portuguesa'. Rio de Janeiro (RJ, Brasil): Nova Fronteira, 2000.

http://www1.folha.uol.com.br/folha/bbc/ult272u62045.shtml. Sítio eletrônico acessado em 15/08/2017.

A expressão musical para crianças da pré-escola. Leda Maria Giuffrida Silva. Série Idéias, n. 10. MÚSICA,2002.

Autor:, BRITO, TECA ALENCAR DE. Título:, MÚSICA NA EDUCAÇO INFANTIL : PROPOSTAS PARA A FORMAÇO INTEGRAL DA CRIANÇA o Paulo: FDE, 2006.

SHAFFER, R. Murray. O ouvido pensante. Tradução Marisa de o. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991.

AQUINO, Thiago, Brincadeiras e cantigas de roda, 2012, http://www.educacaofisica.com.br/index.php/blogs-ef/entry/brincadeiras-e-cantigas-de-roda#sthash.l34Cr7fQ.dpuf

12. FERRAZ, et.al, A música no processo ensino aprendizagem,2013 http://serra.multivix.edu.br/wp-content/uploads/2013/09/bianca_04.pdf

BULLYING E CYBERBULLYING CONCEITO E PREVENÇÃO

LUCIANA LIMA DE GODOY

Graduação em Ciências Biológicas (2006) e Pedagogia (2016) pela Universidade Nove de Julho-Uninove; Especialista em Análises Clínicas pela Universidade Nove de Julho- Uninove (2009); Ensino de Ciências e Biologia pelo Centro Universitário Clarentiano (2014); Psicopedagogia Institucional pela Faculdade Campos Elíseos (2016). Professor de Ensino Fundamental II - Ciências - na EMEF Franklin Augusto de Moura Campos, Professora de Educação Básica – Biologia - na EE Érico Veríssimo.

O presente trabalho, tem como foco principal, entender o conceito do termo Bullying e Cyberbullying. De origem inglesa e sem tradução no Brasil, é utilizada para qualificar comportamentos violentos no ambiente escolar, sendo uma prática que envolve, tantos meninos como meninas, na sua frequência adolescentes. (Silva ,2010). São comportamentos frequentes de agressões físicas e verbais, afim de constranger e causar sofrimento a quem recebe. Já o cyberbullying, essas ofensas, ultrapassa o ambiente escolar, e suas agressões se torna pública, nas redes sociais e na mídia, afim de expor a pessoa a situações desrespeitosas e de humilhações, sendo postadas para milhares de pessoas verem. A pesquisa, embasada em referências bibliográficas, foi dividida em três capítulos. O primeiro define os termos de Bullying e Cyberbullying. No segundo capítulo, trata-se dos processos legais, e a lei seguida no nosso país, assim como, vítimas e alguns suicídios. No terceiro capítulo, finaliza com a conscientização, e como podemos perceber que os nossos jovens, estão passando por essa situação, afim de sanar qualquer danos, sendo eles psicológicos e físicos.

Palavras-chave: Bullying; Cyberbullying; Agressões; Depressão;

INTRODUÇÃO

Com o avanço e o uso constante das tecnologias, temos uma geração de "crianças digitais", mais conhecidas como a nova geração Z, pois a mesma diariamente utiliza recursos tecnológicos, tais como a própria internet. A cada dia que passa, a sociedade do século XXI, está mais dependente dessa tecnologia desenfreada, desenvolvendo assim a cultura nas tecnologias, no qual, chamamos de cibercultura. (Santos et al. 2013)

Segundo Nonato, Pimenta & Pereira (2012), com o uso natural dessa tecnologia, e o tempo rápido para a comunicação, os jovens conseguem desenvolver várias ações ao mesmo tempo, como escutar músicas, buscar informações, jogos interativos.

Para Comn & Burge (2009), a tecnologia e muitos sites, blogs, e redes sociais, trata-se de uma mídia que é criada pelo seu próprio público, logo, não existe um editor, redator, sendo assim, o que é divulgado nas redes sociais, não tem uma supervisão.

É totalmente significantes esses avanços, as TICs - Tecnologias de Informação e Comunicação, podemos observar as vantagens, assim como as desvantagens, devido a utilização de crianças e até adultos, ficam a exposição de suas vidas, conteúdos impróprios, podendo causar sofrimentos e experiências ruins. (Ponte & Vieira 2006). Nessa situação, podemos citar o cyberbullying, que refere-se a atos hostis, como ofensas, ameaças e humilhações, que recorrem aos meios de tecnologia. (Tavares, 2012). Podendo até mesmo, resultar em constrangimentos e situações drásticas, como massacres e suicídios, sendo um problema a ser discutido mundialmente. Ferreira (2013).

O presente trabalho, visa a informação e a conscientização sobre as práticas do uso das tecnologias, o cyberbullying, suas consequências e prevenção.

O USO DAS TECNOLOGIAS CONCEITO DE BULLYING E CYBERBULLYING

Devido ao desenvolvimento desenfreado das novas tecnologias da informação e da comunicação (TICs), a população e as gerações atuais estão sendo influenciadas, devido a facilidade e a rapidez de informações, surgindo novas oportunidades e formas de comunicações, que podem ser saudáveis, assim como podem trazer tristezas, logo estamos nos referindo as práticas de bullying nas redes sociais, ou seja, o cyberbullying que trata-se de agressões verbais por meios eletrônicos (Pereira, 2011), complementando Prados & Fernández (2007), as tecnologias, acaba interferindo com o próprio estilo de vida das pessoas, as crenças, as tradições, comprometendo assim as suas relações pessoais

sociais.

Essa nova criação de forma alternativa para a comunicação, gera novas interações entre os indivíduos, que vão além de contato/ espaço físico, nesse caso, podemos vincula-se a espaços escolares e do lar, rompendo o próprio convívio e interação. (Trolley & Hanel, 2010).

Em pesquisas sobre a utilização dos meios sociais, realizado por diversos países, pode-se perceber que o público que mais utiliza-se esses meios trata-se de jovens entre 16 – 24 anos, que utilizam cerca de 90% desse tempo acessando meios de informação e internet, refere-se a conversas, chats, blogues, páginas sociais, em 2010, pesquisas da ANACOM, em Portugal, obteve um aumento de compras de telefone móvel, em que crianças de 6-17 afirmam ter um telefone móvel. (Pereira, 2011)

Se a tecnologia nos traz conforto, pois podemos fazer inúmeras pesquisas, e dar asas à imaginação, mas também o mal uso, com pessoas mal intencionadas, comentem crimes virtuais, de forma constante, comprometendo a estrutura plena da pessoa, afetando as questões sociais, psicológicas, e em caso na escola afeta totalmente o rendimento escolar. (Santos et al, 2013)

Sendo assim, citamos o termo bullying, que é expressa nas ações, da pessoa ou um grupo de pessoas perante a outra, ações de agressões, ameaças, ou formas de intimidação, sendo premeditadas e repetidas constantemente, dependente de diferentes posições financeiras e sociais, sendo realizadas em um mesmo período e o mesmo espaço, já o termo cyberbullying, trata-se da fragmentação do conceito bullying, pois essa intimidação ultrapassa os espaços físicos, como principal fonte de manuseamento das tecnologias, expondo a vítima de todas as formas (Freire et al 2013).

Para Tavares (2012), o cyberbullying, é uma forma semelhante de bullying, afetando assim os níveis de estabilidade psicológica, sua autoestima, seu rendimento escolar, e até mesmo a sua socialização perante a outras pessoas, de forma a não ter relações sociais saudáveis. Segundo Bomfim (2011), o cyberbullying trata-se de mensagens vulgares, agressivas, humilhações e xingamentos, que propaga tanto no ambiente escolar como fora dele, que as vítimas são ameaçadas e expostas, isso ocorre com rapidez e com frequência.

Segundo Freire et al (2013), o autor Pinheiro (2009) foi o pioneiro a trabalhar o tema cyberbullying, caracterizando em 3 momentos/ fases.

A fase 1, inicia o processo de bullying, que caracteriza como pré-cyberbullying, com uso de imagens distorcidas das vítimas, telefonemas, textos falsos e caluniados.

A fase 2, já trata do cyberbullying efetivamente, com textos, fotos divulgados nas redes sociais.

A fase 3 ou bullying digital, ocorre o reflexo de consequências com o uso das

tecnologias, ou seja, vídeos, fotos, difamações, ameaças, entre outros.

Para Costa & Vale (1999), é na escola, que ocorrem as situações perturbadoras para os alunos, podendo resultar na própria violência, vandalismo e comportamentos agressivos, que compromete o bem estar dos alunos. Para Santos et al (2013), muitas vezes, a prática é ocorrida em sala de aula, podendo subsidiar crimes via internet, com mensagens, que o autor passa a ser outra pessoa, com perfil falso, com dizeres difamatórios, vexatórios e caluniadores, promovendo intrigas, humilhações e sofrimento a quem é a vítima.

Diante desse momento, de grande repercussão sobre o bullying nas redes sociais, os investigadores da Alemanha, Espanha, Irlanda, Reino Unido, Portugal, Bulgária, Noruega e Suíça, desenvolveram um manual de formação para professores na área de cyberbullying, afim de sanar algumas necessidades ao que precisam. Formou-se o projeto Cyber Training que tem como principal objetivo, fornecer orientações claras e recursos para profissionais da educação, agentes e jovens, e maiores informações de como trabalhar esse assunto, na forma de minimizar qualquer tipo de dano profundo ao psicológico da pessoa. (Pereira, 2011).

PROCESSOS LEGAIS

No Brasil, em 09 de novembro de 2015, foi assinada e decretada a lei nº 13,185. No qual define o tema bullying, como atos de violência, podendo ser física ou psicológica, atos de intimidação, humilhação ou discriminação, em espaços físicos ou por meios de instrumentos tecnológicos, sendo elas, ações:

- verbais (xingar, insultar, criar apelidos constrangedores)
- moral (difamar, fazer calúnias, rumores, falto testemunhos)
- sexual (assediar, abusar)
- social (excluir, isolar)
- psicológica (amedrontar, chantagear, intimidar, manipular)
- físico (agredir, bater)
- material (roubar, furtar, destruir o que não lhe pertence)
- virtual (adulterar, manipular imagens, dados resultando no constrangimento e sofrimento do próximo)

A lei também visa, programas para capacitar docentes e equipes pedagógicas. Orientação dos pais, família e responsáveis, apoio de psicólogos. (Diário Oficial da União, 2015)

FATOS HISTÓRICOS

Casos de massacres em escolas, no qual os agressores declararam ser vítimas de bullying. Em 20 de abril de 1999, Eric Harris e Dylan Kelebold, provocaram a morte de 13 jovens, na escola Columbine nos Estados Unidos, os agressores antes do massacre deixaram documentos, blogs, onde descreviam que eram vítimas de bullying. Em 16 de abril de 2007, um jovem coreano Seung Hui Cho, matou 32 pessoas e feriu outras 17 no estado da Virginia, em um campus da faculdade Polytechnic Institute e State University. (Ferreira, 2013). No Rio de Janeiro em 7 de abril de 2011, a Escola Municipal Tasso da Silveira, também teve seu massacre, por um ex- aluno Wellington Menezes de Oliveira, que assassinou 12 alunos, no qual o mesmo, tem seu histórico de adoção, sexualidade, e ser vítima de bullying na escola que ocorreu o massacre. (Lopes, 2012). E a partir desse ocorrido no Brasil, que iniciou as medidas preventivas e a sensibilização sobre o Bullying no país (Ferreira, 2013)

ALGUNS CASOS DE SUICÍDIOS

Em Portugal, o jovem Leandro Filipe de 12 anos, morreu afogado ao se atirar do Rio Tua, era vítima frequentemente de agressão por colegas mais velhos. Outro caso, foi em outubro de 2011, uma criança de 10 anos, se suicidou por enforcamento, por ser vítima de bullying. Ryan Patrick Halligan, com apenas 13 anos, também se enforcou em 07 de Outubro de 2003, e Amanda Todd, jovem canadense de 15 anos, enforcou-se após serem vítimas de bullying e cyberbullying. (Ferreira, 2013).

Famosos que conseguiram superar o bullying e cyberbullying, Justin Bieber, que também fez uma homenagem a uma vítima Casey Heynes. Kate Winset, sofria na adolescência por causa do seu peso. O cantor Emimen, mudava de escola a cada 3 meses, devido a ver vítima de bullying, em situações de até ir ao hospital, por conta dos ferimentos. Michael Phelps, um nadador olímpico, foi vítima devido ao seu jeito desajeitado e suas orelhas. Demi Lovato, que foi vítima de xingamentos, e pediu para sua mãe ter aulas particulares em casa, deixando de ir para a escola, seu sofrimento causou a depressão, a solidão e a automutilação. (Ferreira, 2013)

Nesse momento, podemos também nos deparar com a influências dessas mídias, no caso jogos suicidas, como o da Baleia Azul ou Blue Whale, esse animal tem o símbolo do jogo, pois quando se sente "fragilizadas" comente suicídio, encalhando em águas rasas. Logo, trata-se de um ritual, que os organizadores tem como principal objetivo, recrutar mais seguidores, adolescentes com a base familiar enfraquecida, no qual, esses jovens se sentem

desorientados, frágeis, em constante tristeza e angústia, se envolvendo nesse jogo, que os chamados "curadores", tem a ilusão de curar essas angústias, esse sofrimento, muitas vezes cometido por bullying, no qual, o adolescente tem que fazer 50 desafios, tais como a prática de automutilação, afim de esquecer a dor que carregam, e seu último desafio é retirar a própria vida. (Oliveira, 2016).

Para Duque, Pereira & Leal (2017), esses animais não são suicidas, mas os motivos por qual ocorre sua morte, ainda não foram esclarecidas, associam-se a sua falha na localização. Sendo um jogo que supostamente teve origem na Rússia, devido à ser o país com maior índice de suicídio entre jovens, e se alastrando mundialmente.

PREVENÇÃO

Segundo Freire & et al. (2013), muitas vezes, o que falta para a prevenção e o combate ao cyberbullying, é a falta de formação ou a informação dos pais e da escola, com esse avanço da tecnologia, fica totalmente inviável retroceder com as TICs, e a própria necessidade da nova geração utilizar e se comunicar. Podemos rever algumas ações, que ocorre inicialmente no ambiente escolar e conscientizar os jovens, pois temos acesso a computadores, uso de celular, a própria escola, tem a responsabilidade de garantir um ambiente seguro, com suporte emocional, no qual ocorra o respeito mútuo, focando apenas na aprendizagem, promovendo a autoestima. Mas para se obter êxito, se faz necessário o trabalho em equipe, ou seja, todos se envolverem na ação, tais como: docentes, não-docentes, psicólogos, coordenadores, gestão, pais, alunos, autoridades locais e funcionários da escola), para assim se criar um ambiente agradável e saudável para a convivência e socialização.

Para Perrotti (2010), a escola também tem um papel essencial para a conscientização dos alunos, em questão da utilização da forma correta da internet, e desenvolver ações de campanhas educativas, para assim criar o sentimento de empatia perante ao próximo, promover um currículo que atenda às necessidades dos alunos, criar projetos e incluir no PPP – Projeto Político Pedagógico da escola, sugerir metodologias utilizando a tecnologia.

Para Azevedo (2011), no ambiente escolar, é indispensável identificar o combate ao cyberbullying, que a equipe pedagógica tenha consciência dos danos que isso pode afetar na vida de uma criança. Sendo assim, se faz necessário um programa de formação para os educandos, para assim, fornecer técnicas e formas de identificar e prevenir, para assim, conscientizar os alunos e coibir essa forma desagradável de agressividade.

Outra ação importantíssima para a prevenção, é a participação ativa dos pais nesse processo, que tem como principal objetivo é a Educação, é fundamenta, que os pais exerçam uma relação de diálogo e confiança no seu lar, que os pais, estejam sempre presentes no processo sendo ele de aprendizagem, de respeito ao próximo, de valores, crenças e culturais, e que desenvolvam o respeito e limites com o uso das TICs, sendo assim, os pais, devem acompanhar e auxiliar os filhos nessa tecnologia, para assim, conhecer os interesses e até os perigos do mal uso, sendo assim, é indispensável a presença ativa dos pais nesse processo. Freire, I & et al. (2013). O melhor meio de prevenção ao combate das ações do cyberbullying, é evitar que as ações de manifestem, e tal assunto deve ser envolvidos jovens, pais e professores. (Tavares, H. 2012)

A mídia também, em ação de conscientizar o fato, descreve uma série Trirteen Reasons Why, ou seja, os 13 porquês, que segundo Oliveira (2016), descreve um resumo analítico sobre a série, que retrata a história de uma jovem estudante, Hannah Backer, como um alerta ao mundo vazio no olhar de uma adolescente, que sofria tanto de depressão como sendo vítima de bullying e cyberbullying, narrando sua própria vida, e as tentativas sem sucesso, que acabou tirando sua própria vida, descrevendo os principais motivos e pessoas que contribuíram para sua decisão. Sendo um dos maiores alertas para termos um novo olhar para nossos jovens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho, buscou contribuir, para podermos entender melhor as pessoas que são vítimas de bullying, assim como também as agressoras, que no seu passado foram vítimas. Pois são pouco compreendidas, no qual, as pessoas acham que é drama, quer "chamar a atenção", e não nos atentamos aos pequenos detalhes.

Presenciamos muitos jovens incompreendidos, que sofrem algum tipo de constrangimento, humilhações perante a outros jovens, e por sua vez, ficam guardando para si, podendo ser vítimas mesmo da própria solidão e depressão, no qual, procuram ajuda, e uma forma de anemizar seu sofrimento é a automutilação, ou até mesmo o próprio suicídio.

Devemos ter um olhar mais humanístico para o próximo, nossos jovens, mostram sinais de depressão e de vítimas de violência, muitas vezes, as práticas ocorrem nas escolas, aonde, nossos adolescentes, estão fragilizados, sozinhos, então a conversa quando chegar em casa, é essencial.

Todos nós acabamos contribuindo para que essa prática continue, quando chegamos em nossas casas, e não perguntamos aos nossos filhos como foi seu dia, toda vez que vemos eles tristes, não damos a devida atenção,

e achamos que isso passa, mas não passa, e só piora, não fazendo nada para mudar, as configurações familiares estão mudando, pais separados, trabalhos dobrados, a exclusão do educar, só gera crianças vítimas da sociedade.

Logo, é necessário que isso mude, quantos jovens precisamos perder para que a sociedade possa perceber que esses adolescentes precisam de um direcionamento, de conversas, de se sentirem protegidos, cabe a todos uma ação, tanto os professores, os funcionários da escola, os alunos, os pais a sociedade se conscientizem que o ato de humilhar o outro, gera danos que podem ser irreversíveis.

REFERÊNCIAS

CARDOSO. Andrea & BONFIM. Ana Paula Rocha. "As mídias sociais e a globalização do bullying". Simpósio em tecnologias digitais e Sociabilidade – SIMSOCIAL, Mídias Sociais, Saberes e Representações. 13 e 14 de Outubro de 2011. Salvador.

COMM. Joel & BURGE. Ken O poder do twitter: estratégias para dominar seu mercado e atingir seus objetivos com um tweet por vez. 1 ª ed. São Paulo. ed. Gente, 2009.

COSTA. Maria Emília & VALE. Dulce Violência nas Escolas. Ciências da Educação. Linda –a-Velha. Instituto de Inovação Educacional- Lisboa. (1999).

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO- Lei 13.185, Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Visualizado em 12/09/2017. Disponível http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=09/11/2015&jornal=1&pagina=1&totalArquivos=96.

DUQUE. Tânia & PEREIRA. Catarina & LEAL. Dora - Baleia Azul – Uma nova forma de comportamentos autolesivos. Rev. Serviço de Psiquiatria. Hospital Prof. Dr Fernando Fonseca, 08 jun. 2017.

FERREIRA. Maria Isabel Matias Os Jovens, a escola e o Cyberbullying. Instituto Politécnico de Castelo Branco, Escola Superior de Educação. Tese de Mestrado em Intervenção Social Escolar. Jun. 2013.

FREIRE. Isabel & A LVES. Maria & BREIA. Paula. Ana & CONCEIÇÃO. Diana & FRAGOSO. Lenia. Cyberbullying e Ambiente Escolar: Um Estudo Exploratório e Colaborativo entre a Escola e a Universidade. Revista Portuguesa de Pedagogia. Ano 47-2, 2013. p.43-64

LOPES. Anchyses Jobim Considerações Sobre o Massacre de Realengo. Periódicos Electrónicos em Psicologia. Estudos de Psicanálise | Belo Horizonte MG | n. 37 | p. 25–44 | Julho/2012

NOVATO. Murillo Nascimento & PIMENTA, Thaís Ariane Ferreira & PEREIRA. Francis José. "Geração Z: Os Desafios da Mídia Tradicional". Em: XIV Congresso de Ciências da Comunicação na Região Nordeste – Recife - PE – 14 a 16/06/2012). p. 1-10.

OLIVEIRA. Bruno- Entre as 13 razões e os 50 desafios: Um resumo analítico da série Thirteen Reasons Why e dos desdobramentos do chamado jogo da Baleia Azul. Resav, Pretolina-PE, vol.6, n.11, p.172-175 dez.2016.

PERROTI. Edmir. (2010). “Infoeducação: objeto educacional do século 21”. Em: Revista TV Escola, Tecnologias de Educação/ MEC, Brasília, 3ª ed. p. 24 - 25, Dezembro.

PONTE. Cristina & VIEIRA. Nelson. Crianças e Internet, Riscos e Oportunidades - Um desafio para a agenda de pesquisa nacional. Universidade Nova de Lisboa, 2006. Disponível no link http://www.fcsh.unl.pt/eukidsonline/docs/EU_Kids_ OnlineVersao170707.pdf. Visualizado no dia 12/09/2017

PRADOS. M. A. H. e Fernández, I. M. S. (2007). “Ciberbullying, um problema de acasso escolar”. Em: RIED, v. 10, n.1. p. 17-36.

SANTOS. Jucelio Soares & BATISTA. Ana Jussara Lourenço & PINTO. Andrio dos Santos & WEIAND. Augusto. A Cibercultura na educação e a integração do bullying. 2º Seminário Nacional de Inclusão Digital, 08 à 10 de abril de 2013.

TAVARES. Hugo. Cyberllying na adolescência. Nascer e Crescer. Revista de pediatria do centro hospitalar do Porto. set. 2012, vol. XXI, nº 3.

TROLLEY. Bárbara & HANEL. Constance. Cyber kids, cyber bullying, cyber balance. Califórnia. Editora Corwin. A sage company, 2010.

ESTADO E EDUCAÇÃO – A PROFISSIONALIZAÇÃO DO OFÍCIO DOCENTE NO BRASIL

SAMIRA DE SANT' ANNA LOPES

Graduação em História pela Universidade de São Paulo (2011); Especialista em Interdisciplinaridade pela Universidade Cidade de São Paulo (2014); Diretora de Escola - na EMEF Alberto Santos Dumont; Professora de História do Ensino Fundamental II e Médio - na EMEF Gal Paulo Carneiro Thomaz Alves.

Tendo por objetivo entender o processo de profissionalização dos professores no Brasil, após pesquisa qualitativa ancorada em extensa revisão bibliográfica, verificou-se a necessidade do estudo do contexto histórico envolto neste ínterim, inclusive em relação ao percurso de profissionalização do ofício docente em outros países, de forma a se evidenciar a trajetória pela qual a prática educativa, vinculada antes ao ambiente doméstico e familiar, passa inicialmente aos cuidados da Igreja para, posteriormente, com o advento do capitalismo e da ideologia burguesa, se tornar atribuição essencial do Estado que, através da institucionalização do sistema educacional e da tentativa constante de controle sobre o mesmo, se torna decisivo para a profissionalização dos profissionais da educação.

Palavras-chave: Estados Modernos; Ofício Docente; Institucionalização da educação.

INTRODUÇÃO

Atualmente, assistimos as constantes lutas dos professores, especialmente aqueles pertencentes à rede pública de ensino, por melhores condições de trabalho e reconhecimento social. Ao mesmo tempo, também é clara a importância atribuída à educação pela sociedade, vista por grande parte das pessoas como única via de ascensão social. Portanto, e paradoxalmente, enquanto educadores buscam agregar valor social e material a seu trabalho, a sociedade exalta os feitos da educação no desenvolvimento pessoal e social, sem, contudo, voltar-se para um dos sujeitos vitais do processo educativo: o professor.

A contradição da situação atual envolvendo a educação e os sujeitos envolvidos deve ser entendida com vistas a um longo processo de valorização e desgaste do ofício docente, processo esse permeado pela participação ativa do Estado, que, ao institucionalizar o sistema educativo, característica vital dos Estados Modernos na ordem econômica capitalista, também buscou formas de controle sobre esse sistema, interferindo, dessa forma, tanto na organização e administração do mesmo, quanto nos diversos aspectos referentes ao ensino em si e aos professores, vistos como principais responsáveis pelos resultados alcançados pela educação. Desse modo, o Estado tomara para si o papel de principal mentor do sistema educacional nacional, e, paralelamente, acabará por gerar tanto a profissionalização do ofício docente, como também as representações sociais envolvendo esses profissionais, hora vistos como "salvadores da pátria", hora vistos como os principais responsáveis pelos insucessos da educação.

Assim sendo, torna-se fundamental, para o entendimento do contexto educacional atual, uma profunda análise do percurso histórico pelo qual se chegou à profissionalização dos professores no Brasil, sendo que, para isso, é inicialmente primordial a compreensão das mudanças ocorridas no mundo moderno com o advento do capitalismo, principalmente no que se refere à emergência dos Estados Nacionais Modernos. O Brasil, enquanto parte deste mundo em que a nova ordem econômica traria também em seu bojo significativas mudanças sociais e culturais, buscará seguir os passos dos Estados Modernos Europeus, nos quais a educação se transformará em palavra de primeira ordem na busca da consolidação das nações e desenvolvimento de seus povos. Assim, a institucionalização da educação e o controle sobre os sistemas educativos se tornaram uma constante nos Estados Modernos, o que se refletirá no Brasil.

É de vital relevância destacar que o ofício docente já existia muito antes do advento dos Estados Modernos, sendo que a significativa mudança que ocorrerá será com relação às interferências do Estado e de seu papel na profissionalização

do ofício. Este contexto também se repetirá no Brasil, onde múltiplas formas de ensino e transmissão de conhecimentos coexistiam muito antes da intervenção do Estado. Essas formas diferenciadas de ensino não desaparecerão, contudo, o Estado tomará para si a tarefa educativa e tentará invalidar e desqualificar as demais formas. Desse modo, faz-se indispensável um breve estudo a cerca da gênese e constituição do ofício docente no Brasil, para, em seguida, abordar a questão da profissionalização do ofício.

Cabe ainda ressaltar a existência de diversos estudos que envolvem a temática, trabalhando desde a questão da relação entre o nascimento dos Estados Modernos e os sistemas educativos, até a gênese do ofício e o papel do Estado na profissionalização. Neste sentido, buscou-se analisar diferentes autores e relacionar suas ideias no sentido de construir um relevante embasamento teórico que subsidiasse o entendimento conclusivo de que o Estado foi fundamental no processo de profissionalização dos professores. Ademais, em vista do recorte temático escolhido, se fez necessário um estudo mais aprofundado apenas do contexto brasileiro, visto que, mesmo existindo similaridades do processo de gênese e profissionalização do ofício docente com outros Estados Modernos, as peculiaridades referentes a cada Estado, e em especial no caso brasileiro com suas peculiaridades e mudanças nos regimes políticos e administrativos ao longo do período analisado, tornaram de suma importância o foco específico do estudo a ser realizado para uma melhor compreensão do mesmo.

A ORIGEM DOS SISTEMAS DE ENSINO MODERNOS

Ao pensarmos na profissionalização do ofício docente é necessário primeiramente entendermos o contexto no qual essa se processará. Segundo Nóvoa (1991, p.110), para compreendermos os sistemas de ensino modernos devemos buscar suas origens no século XV, quando começa a reaparecer uma preocupação com a educação. Se no antigo sistema feudal não se vislumbrava a possibilidade de mudanças sociais, o surgimento da burguesia, com uma ideologia totalmente diferente daquela pertencente ao homem medieval, encontrará na educação o pilar que justifica e possibilita uma sociedade transformável, onde o homem, bem como sua posição dentro desta sociedade, é mutável. Assim, Nóvoa (idem, p.111) defende que o desenvolvimento dos sistemas de ensino moderno se dará durante um longo processo, dentro deste contexto inédito onde há novas e complexas relações sociais, bem como novas representações e orientações sobre o mundo e a sociedade. De acordo com o autor, essas mudanças na visão de mundo do homem ocidental incluem:

A instauração de uma ética protestante do trabalho, [...] A efetivação de toda uma série de normas, dizendo respeito notadamente ao "uso do corpo" e que são igualmente signos sociais de distinção. A "civilização dos costumes", [...] O desenvolvimento de uma nova concepção de infância, enquanto classe de idade diferenciada, que se torna um centro de atenção e preocupação. [...] O ajustamento de um conjunto de procedimentos e de técnicas para esquadrilhar, controlar, medir, corrigir indivíduos, para os tornar ao mesmo tempo "dóceis e úteis". É a inauguração da "sociedade disciplinar" [...]. (NÓVOA, 1991, p. 112).

Nóvoa (1991) destaca que neste primeiro momento, entre o século XV até a segunda metade do século XVIII, a educação estará a cargo da Igreja. Isto porque os conflitos religiosos da Reforma e Contra Reforma acabarão por transformar a relação dos fiéis com a religião, ao atribuir a responsabilidade pela salvação ao indivíduo, e não mais a religião como um todo. Dessa forma, nasce a obrigação de conhecer as doutrinas e a Bíblia, o que gera a necessidade do domínio da leitura e da escrita, e, por, conseguinte, a uma demanda pela aprendizagem inexistente anteriormente. Nesta nova conjuntura, "a escola era uma opção possível, mas logo se tornará um investimento social inevitável." (p.113). Portanto, sob o domínio inicial da Igreja, o papel educativo, antes delegado as comunidades e famílias, se deslocará para as instituições escolares, que não cessaram de desenvolver-se até o século XVIII (NÓVOA, p. 115).

Todavia, Nóvoa (1991) atenta para o fato de que no século XVIII diversas mudanças ocorreram, tanto de ordem econômica, quanto cultural e social. O surgimento dos Estados Nação, a revolução industrial, o capitalismo nascente e as transformações relativas a moral e os costumes - que tendem a se afastar de concepções estritamente religiosas - vão exigir um novo modelo educativo, que responda as exigências da incipiente sociedade moderna. Neste novo cenário, "O Estado toma o lugar da Igreja e assiste-se a um processo de institucionalização e de estatização dos sistemas escolares", que, entretanto, "trata-se muito mais de um deslocamento da autoridade de tutela que de uma verdadeira ruptura" (NÓVOA, p. 116). Em outras palavras, a educação, cada vez mais valorizada desde o século XV, deixará de ser responsabilidade da Igreja, passando as mãos do Estado, num movimento que demonstra claramente o deslocamento dos centros de poder e influência da sociedade. Isto porque a instituição escolar era vista como importante peça para manutenção da ordem social, através da reprodução das normas e da transmissão cultural, e, portanto, parte indispensável no processo de fortalecimento e consolidação dos emergentes Estados Modernos e de seus projetos futuros.

Nesse ínterim, cabe

atenção ao trabalho de Varela e Alvarez-Uria, que destaca as condições sociais que julgam terem sido fundamentais para o surgimento da escola nacional, os quais são:

> 1. a definição de um estatuto da infância. 2. a emergência de um espaço específico destinado a educação das crianças. 3. o aparecimento de um corpo de especialistas da infância [...]. 4. a destruição de outros modos de educação. 5. a institucionalização propriamente dita da escola [...]. (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p. 69).

Relacionando o estudo de Nóvoa (1991) ao de Varela e Alvarez-Uria (1992), portanto, podemos associar o surgimento do sistema de ensino moderno, ou da chamada escola nacional, as mudanças sociais e culturais acarretadas pelo advento dos Estados Nacionais, que, por sua vez, desenvolveram-se em resposta as nascentes exigências da nova ordem econômica, o capitalismo.

A DESQUALIFICAÇÃO E DESVALORIZAÇÃO DE OUTRAS FORMAS DE EDUCAÇÃO

Varela e Alvarez-Uria (1992, p. 83) destacam, dentre as condições citadas, que a escola originou-se enquanto instituição social enfrentando outras formas de socialização e transmissão de conhecimentos e, assim sendo, sua instauração causou um processo de desqualificação e desvalorização das outras formas de educação existentes que não se relacionavam ao poder político instituído. Isso porque, segundo os autores, a burguesia vislumbrava as classes populares como um perigo constante e iminente a seu domínio, e, portanto, buscou diferentes formas de intervenção em suas relações, representações, aspirações e visões de mundo. Neste cenário, a escola terá como objetivo preservar as crianças de todos os vícios, erros e defeitos correlacionados as classes populares, e iniciar-lhes na cultura dominante, a única verdadeiramente legítima. Paralelamente, enquanto desvincula as crianças pobres da cultura de sua comunidade, a escola também as desclassifica e individualiza, tornando-as mais facilmente manipuláveis e adaptáveis a ideologia dominante, o que, em última instância, leva a uma propagação e enraizamento da nova ordem social burguesa. (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p. 87).

Varela e Alvarez-Uria (1992, p. 83) defendem ainda que, esse longo processo pelo qual se deu a desvalorização e destruição de outras formas de educação existentes, na Europa, ocorreu após o advento dos colégios jesuítas. Em paralelo, os jesuítas também são considerados os primeiros professores na História da Educação Brasileira. (GONDRA; SCHUELER, 2008, p. 155). Os jesuítas foram considerados um

dos mais poderosos e eficientes instrumentos da dominação européia frente aos nativos de suas colônias, através do processo de aculturação e expansão do cristianismo. Processo esse facilitado pela elaboração de eficazes e modernos mecanismos institucionais de educação e transmissão cultural, pelos quais os jesuítas ficaram marcados no imaginário referente a educação. (GONDRA; SCHUELER, 2008, p. 156).

Até a sua expulsão no século XVIII, os jesuítas, e mais tarde outras ordens religiosas, constituíram-se como os principais responsáveis pela educação no Brasil. Entretanto, os autores ressaltam a "heterogeneidade de sujeitos, formas, espaços e práticas educativas difusas, formais e informais, que coexistiram nos variados grupos sociais e étnicos." (GONDRA; SCHUELER, 2008, p. 158). Ou seja, se perante o Império Português a educação estava a cargo das ordens religiosas, na prática cotidiana diferentes formas de transmissão de saberes e conhecimentos aconteciam em variados espaços sociais, com agentes e processos de ensino-aprendizagem próprios. Ademais, como destacou Antonio Rugiu (1998, apud GONDRA; SCHUELER, 2008, p. 159):

"o ofício da docência, para além de se constituir atividade relacionada aos grupos de letrados [...] conservou, por muitos séculos, uma dupla função, simultaneamente artística e técnica, o que lhe imprimia características artesanais e corporativas, tal qual ocorria com outros ofícios urbanos, propriamente manuais".

Isto porque, segundos os autores, por muito tempo não houve uma clara distinção entre os mestres das primeiras letras e os mestres e artesãos das corporações de ofícios, que, em alguns casos, possuíam ambas as funções. De fato, o ofício docente, tanto no Brasil quanto na Europa, não teria uma severa especialização profissional até fins do século XIX, e era comum que os professores exercessem outras profissões concomitantemente. (GONDRA; SCHUELER, 2008, p. 159).

No Brasil, é somente após a expulsão dos jesuítas em meados do século XVIII - tanto do Brasil quanto de todo o Império Português - que começa a ocorrer um processo de laicização da educação, com a vinda dos chamados professores régios. (VILLELA, 2000, p. 95). Esses professores encontraram uma ampla gama de práticas educativas, sendo obrigados a conviver e concorrer com mestres leigos e religiosos que ensinavam as primeiras letras ou disciplinas isoladamente, tanto nas áreas urbanas quanto nas rurais. (GONDRA; SCHUELER, 2008, p. 161). Todavia, o próprio processo de seleção dos professores régios efetuados em Portugal já implicava em um monopólio do Estado sobre a concessão das licenças para ensinar, o que deixa claro a intenção oficial de submeter os professores, tanto os públicos quanto os

particulares, as normas e regras impostas pelos poder estatal. (GONDRA; SCHUELER, 2008, p. 164). Os autores destacam ainda que, mesmo com a evidente interferência do Estado, a gênese do estatuto profissional dos professores acarretou diferenciações entre os mesmos, existindo distinções, por exemplo, entre professores régios e mestres de primeiras letras, professores de áreas rurais e áreas urbanas, entre os que possuíam licenças de caráter precário ou permanente, e até mesmo entre as condições de trabalho em si e as remunerações de cada um. Ademais, a maior diferenciação ocorria entre os professores públicos e os particulares, sendo que os últimos permaneceram como a maioria no Império Português e também constituíam a maior parte dos mestres no Brasil durante o período imperial. (GONDRA; SCHUELER, 2008, p. 165).

Portanto, os autores ressaltam o fato de que a profissionalização dos professores não aconteceu de forma homogênea, e nem gerou um mesmo estatuto profissional para todos. Todavia, é de fundamental importância entendermos como ocorreu esse processo, que culminou nas diferenciações profissionais existentes até hoje, e para isso os autores recorreram a Nóvoa (1987, apud GONDRA; SCHUELER, 2008, p. 161), que identificou os diferentes estágios da profissionalização docente em Portugal, como segue abaixo:

> "o exercício a tempo inteiro da atividade docente (ou, pelo menos, como ocupação principal); a criação, pelas autoridades públicas ou estatais, de um suporte legal para o exercício da atividade, sob forma de diploma ou licença; a criação de instituições específicas para a formação especializada e longa dos professores; a constituição de associações profissionais representativas do grupo profissional [...]."

O PROCESSO DE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

Já com relação ao processo ocorrido no Brasil, os autores citam os estudos de Catani (2003, apud GONDRA; SCHUELER, 2008, p. 163), que assinalou semelhanças com os processos ocorridos em outras sociedades ocidentais, destacando como vitais para o amadurecimento da profissão docente no país os seguintes fatores:

> "a emergência de uma rica produção de imagens e representações sobre o ofício, a estatização do magistério, a formação de associações profissionais, a proliferação de revistas e periódicos pedagógicos e o processo de feminização do magistério."

Gondra e Schueler (2008, p. 163) evidenciam ainda que esses diferentes fatores, somados a introdução

de novos saberes científicos e instituições formadoras, como as Escolas Normais criadas no Brasil no século XIX, demonstram de forma evidente que, se a gênese da profissão docente não foi exatamente uma criação do Estado-nação, em contrapartida foi a sua intervenção nesse processo que acabou por constituir um corpo de professores vinculados ao poder público, o que representou um momento de significativa importância para a funcionarização dos docentes, etapa essa, por sua vez, fundamental para a profissionalização dos mesmos.

Em seus estudos, Villela (2000, p. 97) segue um caminho similar, afirmando que, se diversas formas e modelos de educação coexistiram por muito tempo no Brasil, é com a vinda de D. João VI, no século XIX, que se assiste a um progressivo controle do Estado sobre a educação formal e o início de uma normatização da profissão por parte do poder público. Defende também que as formas e modelos escolares elaborados anteriormente pela Igreja foram mantidos, com a diferença fundamental daquele que passaria a manter o controle do sistema educativo: o Estado. Desse modo, um novo corpo de docentes surge, recrutados e vigiados pelo poder estatal, os quais, diante do projeto de laicização da educação, veem a possibilidade de ter assegurado um novo estatuto sócio profissional, mesmo que, por outro lado, tivessem que se subordinar a autoridade do poder público. Assim, a funcionarização é entendida pela autora como um processo que atendeu aos interesses tanto do Estado, buscando garantir o controle do sistema educativo, quanto dos professores, enquanto maneira de garantirem maior autonomia e independência frente a questões locais e regionais. (VILLELA, 2000, p. 98).

Entretanto, mesmo que o processo de assimilação do sistema educacional pelo Estado tenha sido aceito pela maioria dos professores, ainda em meados do século XIX a maior parte dos alunos brasileiros eram atendidos em escolas particulares ou domésticas, e não na rede pública de ensino. É somente ao longo do século XIX, com a instituição e fortalecimento do Estado imperial, que o sistema educacional público passa a ser mais significativo, assumindo inclusive "as características de uma luta do governo do estado contra o governo da casa". (FILHO, 2000, p. 146). Isso porque, assim como visto em outros Estados modernos ocidentais, a escolarização passa a ser entendida como uma das formas de exibição e fortalecimento das estruturas estatais, tornando-se, portanto, indispensável a valorização do modelo de educação proposto e mantido pelo Estado em detrimento de outros modelos e formas de ensino.

Em consonância com a gradativa importância atribuída ao sistema público educacional, o Estado imperial investirá também na instalação das Escolas Normais públicas. Todavia, se as primeiras

tentativas de viabilização e instalação das Escolas começam na primeira metade do século XIX, Dias (2008, p. 75) afirma que é somente no período do segundo liberalismo, com a consolidação das ideias liberais de educação popular, obrigatoriedade da instrução primária e liberdade de ensino que ocorrerá a estabilidade dessas instituições. Dessa maneira, o autor defende que, por volta de 1870, já havia certo consenso em torno da ideia das Escolas Normais enquanto instituições normalizadoras e produtoras de regras da conduta dos professores, aspectos esses fundamentais para um melhor controle por parte do poder público. (DIAS, 2008, p.76).

Portanto, destaca-se a ligação entre o fortalecimento do Estado brasileiro, a valorização do sistema educacional público e a profissionalização docente em si, na medida em que o próprio poder estatal passa a controlar e normatizar não somente a contratação dos professores e sua conduta dentro do ambiente escolar, como também a própria formação docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após as análises e estudos efetuados até o momento, podemos chegar a algumas conclusões essenciais para o entendimento da profissionalização docente. Primeiramente, ficou clara a relação entre a emergência dos Estados-nação e os sistemas educacionais modernos. Na medida em que o surgimento e a consolidação de uma nova cultura, ancorada nos valores e ideais burgueses, começa a se espalhar por todo o mundo ocidental, ocorre também o reaparecimento de uma preocupação com a educação, agora entendida como ferramenta que possibilita a ascensão econômica e social. Se durante a Idade Média a educação era restrita aos nobres e com um viés voltado sobretudo a questões religiosas, já que a mutabilidade social era praticamente impensável, com a ascensão burguesa e dos ideias Iluministas a educação passa a ser de interesse de todos, de um lado daqueles que aspiram um melhor posicionamento social, de outro daqueles que a encaram como forma de controle e dominação.

Assim, se ao mesmo tempo será pregado a necessidade da educação para todos como um modo de crescimento e desenvolvimento do ser humano, por outro será de interesse da classe dominante utilizar essa mesma educação como forma de transmissão e perpetuação de sua cultura e seus valores. Para isso, o Estado assumirá para si a tarefa de educar a população, através da criação de um sistema de ensino moderno que se tornará o eixo do processo educacional, em detrimento de outras formas e modelos educativos, sobretudo aqueles antes praticados no ambiente doméstico e familiar. A educação agora passa a ser dever e responsabilidade do Estado, que, em contrapartida, tem o controle sobre todo o sistema

educacional, bem como sobre os seus profissionais.

Se mesmo com a tentativa de desqualificação de outros modelos de ensino o sistema educacional moderno demorou certo tempo para se aprimorar e consolidar - sobretudo no Brasil, onde diversas formas de aprendizagem coexistiram e muitas vezes predominaram até meados do século XIX - como também os professores exerciam o ofício muito antes do advento dos Estados-nação e já ocorria progressivamente uma profissionalização, é somente após a influência e interferência do poder público que esse processo se intensificará. Inicialmente, o Estado tomará para si o sistema educacional que antes estava essencialmente sobre controle da Igreja. Em seguida, começara um processo de laicização da educação, ao mesmo tempo em que criará regras e normas para aqueles que desejassem lecionar, de forma que, mesmo que não estivessem trabalhando diretamente na rede pública, todos os professores fossem obrigados a seguir certas normas e padrões de conduta. As licenças ou diplomas transformaram-se, portanto, numa exigência não somente para se manter certos padrões de qualidade educacional, mas, e notadamente, como um modo do Estado ter controle sobre quem poderia ou não exercer o ofício, e como deveria ser feito.

Continuando o objetivo de institucionalizar o sistema educacional, o Estado passará a contratar professores especificamente para a rede pública, gerando um movimento de funcionarização dos mesmos, movimento este que atendeu a interesses de ambos os lados, já que os professores passaram a ter uma maior autonomia e independência, especialmente nas esferas locais e regionais, e em contrapartida o Estado passou a ser a principal autoridade. Mesmo que dentro do próprio sistema educacional público tenham surgido diferenciações entre os professores, diferenças essas que se destacam ainda mais em relação àqueles empregados na rede particular, a profissão docente em geral começa se estabilizar e valorizar, especialmente após o surgimento das associações profissionais, que tinham como objetivo formar uma identidade profissional, assim como representar os interesses e valores do grupo não somente perante as autoridades, como para toda a sociedade em geral.

Ademais, como derradeira forma de controle, o Estado imperial passará também a investir na criação de Escolas Normais e outras instituições formadoras do corpo docente no Brasil, controlando assim não somente os professores na prática cotidiana, como também a própria produção de conhecimentos à cerca da profissão, bem como a consolidação de diversas normas e condutas em relação à atuação docente. Portanto, já não bastando as regras para ingresso e manutenção da profissão, o poder estatal passa também a atuar na própria construção da identidade e formação dos professores.

Em suma, podemos dizer que ao longo deste estudo ficou claro a relação e a vital importância do Estado para a profissionalização dos docentes nas sociedades ocidentais, assim como no Brasil. Se não é possível afirmar que este foi um movimento proposital do Estado moderno, até por ser um processo que vinha ocorrendo progressivamente, por outro lado é bastante óbvio que a intervenção dos poderes estatais foi fundamental para a estabilização e valorização da profissão. Assim, podemos concluir que, mesmo não tendo ocorrido de forma direta e intencional, o Estado teve um papel central na profissionalização do ofício docente, enquanto consequência de sua interferência e influência no sistema educacional e na vida social como um todo.

REFERÊNCIAS

DIAS, M. H. Escola Normal de São Paulo do Império. In: ARAUJO, J.C.S; FREITAS, A.G.B; LOPES, A.P.C. (Org.) As Escolas Normais no Brasil – Do Império a República. Campinas: Alínea, 2008, p. 75-89.

FILHO, L. M. F. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, E. M. T. (Org.) 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 135-151.

GONDRA, J.G; SCHUELER, A. Educação, poder e sociedade no Império Brasileiro. São Paulo: Cortez, 2008, p. 155-219.

NÓVOA, A. Para o Estudo Sócio-histórico da Gênese e Desenvolvimento da Profissão Docente. Teoria & Educação. Porto Alegre, n. 4, 1991, p. 109-139.

VARELA, J; ALVAREZ-URIA, F. A Maquinaria Escolar. Teoria & Educação. Porto Alegre, n.6, 1992, p. 68-96.

VILLELA, H.O.S. O Mestre-Escola e a Professora. In: LOPES, E. M. T. (Org.) 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 95-134.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REDE DE POSSIBILIDADES

RITA DE CASSIA SODERO SALLES TURNES

Professora da Educação Infantil e Ensino Fundamental Ida Prefeitura do Município de São Paulo em Emei Perimetral I – Paraisópolis; Professora de Ensino Fundamental do Colégio Visconde de Porto Seguro (1º Ano); Formada em Pedagogia Plena, Orientação Educacional e Administração Escolar na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP); Formada em Psicopedagoga Clínica e Institucional na Faculdade Santo Amaro; com Especialização em Educação Infantil (FEUSP). Estudos encaminhados sobre Educação Ambiental, Educação para a Diversidade e Inclusão.

O objetivo deste texto é proporcionar por meio de aporte teórico, uma breve reflexão a respeito da formação de professores na Educação Infantil. A situação da educação em nosso país é bem discutida em todas as esferas da sociedade: escolares, políticas, familiares. Contudo, temos alguns indícios de que podemos fazer algo pela educação de todos, no sentido positivo da intencionalidade: levar os professores a terem uma formação continuada e de valor significativo para nossa sociedade. Começamos falando do conceito histórico de infância e de escola, de algumas possibilidades de trocas entre professores, o papel do coordenador nesta luta diária na escola e, ainda, a maneira de fazer este trabalho com intuito de conhecer o outro, dando voz ao grupo de professores que pretende refletir e falar sobre sua rotina com os pais, os colegas professores, e as crianças, de forma construtiva e a favor de sua carreira. A reflexão, a observação e a troca de conhecimentos entre os professores em geral, nos faz acreditar numa intervenção mais adequada e, ainda, mais envolvente aos olhos da criança e do adulto.

Palavras-chave: Formação; Professores; Crianças; Reflexão; Observação.

INTRODUÇÃO

Relatos históricos apontam que o conceito de infância é uma ideia recente e que apesar de sempre existir criança, a infância não era considerada importante. (SARMENTO, 2004; Ariés,1981).

Se atualmente as crianças são vistas como seres em processo de formação e desenvolvimento, na Idade Média, como afirma Ariés (1981) elas eram consideradas como adultos em miniaturas.

Outra informação relevante: por meio da inserção da mulher no mercado de trabalho, sentiu-se a necessidade de criar espaços em que elas pudessem ser "guardadas" em um abrigo seguro enquanto os pais trabalhavam. Reforçando assim, a tese de que as instituições de educação infantil tinham o caráter assistencialista em que predominava o cuidado das necessidades fisiológicas das crianças, desprezando a função de educar.

Desta forma, acredita-se que a partir das mudanças sociais ocorridas no tempo, a ideia de infância passou a ser pensada e construída.

Aos poucos as crianças passaram a ser reconhecidas como sujeitos de direitos a educação, saúde, bem como, moradia, alimentação e proteção.

Infelizmente, após tantas lutas e conquistas ainda há aqueles que consideram as instituições de educação infantil como um espaço de guarda das crianças enquanto seus pais e responsáveis trabalham.

Paiva e Santos (2012) reconhecem que a educação infantil passou a ser considerada como um ambiente (e não espaço) importante de socialização, proporcionando a construção de uma educação de qualidade na qual requer profissionais que saibam reconhecer as especificidades desse ensino.

A respeito da formação de professores, a LDB 9394/96 apresenta, no título VI do art. 62:

"A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal".

Apesar de ser reconhecido por muitos como um elemento importante para a sociedade, os professores são desvalorizados, visto que, em relação ao status social sua situação econômica é desprivilegiada. Sabemos, entretanto, que para trabalhar na educação infantil é necessário ter um conhecimento teórico e prático adequados, pois a tese de que para educar e cuidar de criança basta ser mulher é uma ideia pejorativa, denegrindo o verdadeiro sentido da educação infantil.

O documento introdutório do RCNEI (1998) aponta que há uma necessidade de preparar adequadamente os profissionais

que almejam trabalhar com a educação infantil, pois é notório observar que o papel destes profissionais vem sofrendo variações ao longo do tempo. O documento destaca que:

"O que se esperava dele há algumas décadas não corresponde mais ao que se espera nos dias atuais".

Nessa perspectiva, os debates têm indicado a necessidade de uma formação mais abrangente e unificadora para profissionais, tanto de creches como de pré-escolas, e de uma reestruturação dos quadros de carreira que leve em consideração os conhecimentos já acumulados no exercício profissional, que possibilite a atualização profissional. (BRASIL, 1998,p.39).

Assim, compreende-se que o trabalho do professor de educação infantil é complexo e necessita, assim como qualquer professor, de uma valorização social.

Ser crítico, curioso e persistente são apenas algumas das características de um professor, seja ele de qualquer nível escolar, necessárias à profissão. Gostar de crianças, jovens e adolescentes passou a ser prerrogativa insuficiente a aquele que almeja uma profissão longínqua, séria e duradoura.

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES

Nada substitui um bom professor. A frase, do renomado professor universitário e reitor da Universidade de Lisboa, António Nóvoa, exemplifica o que os estudos e as pesquisas indicam: o aluno aprende mais com professores que levam consigo um consistente repertório cultural, pedagógico e metodológico, e que sejam apaixonados pela profissão e acreditem nas potencialidades dos estudantes. O lugar da formação continuada é a escola. É um momento reflexivo, centrado em casos reais, para a construção de práticas pedagógicas.

Não há excelência acadêmica sem a premissa da qualificação dos profissionais. E os professores têm papel de destaque, pois são eles que estão à frente das aulas, entusiasmando, motivando, orientando, ensinando e aprendendo com os alunos. E também é na sala de aula onde as relações de confiança, respeito e cumplicidade determinam um aprendizado efetivo.

A escola vem desempenhando, atualmente, novos papéis na sociedade, que passa por constantes mudanças, e o professor, por sua vez, tem uma parcela significativa nesse processo, pois é o responsável pela mudança de atitude e pensamento dos alunos no decorrer dos anos. Sendo assim, o educador do século XXI precisa estar preparado para os novos e crescentes

desafios desta geração, que está hiperconectada e tem diferentes fontes de conhecimento à sua disposição em tempo integral.

Nos dias de hoje, a formação acadêmica e a licenciatura são apenas uma das etapas do longo processo de capacitação dos educadores.

Segundo o professor António Nóvoa, em entrevista para a revista Nova Escola, o aprender contínuo é essencial para a profissão:

"A formação é um ciclo que abrange a experiência do docente como aluno (educação de base), como aluno-mestre (graduação), como estagiário (práticas de supervisão), como iniciante (nos primeiros anos da profissão) e como titular (formação continuada). Esses momentos serão formadores somente se forem objeto de um esforço de reflexão permanente."

A ideia de que há uma diversidade grande de pessoas que querem aprender/ensinar, nos leva a uma infinidade e maneiras de fazer acontecer uma troca de experiências em um contexto escolar: aulas invertidas, informatizadas, à distância, de forma retórica, oral, com práticas próximas aos alunos, com questionamentos (e não com certezas); e não apenas na escola.

O PAPEL DA ESCOLA NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

O professor deve buscar por novos conhecimentos que contemplem a sua profissão, bem como suas características pessoais. No entanto, a escola também tem um papel importante nesse processo de formação continuada, já que o desenvolvimento da profissão está amplamente relacionado ao ambiente no qual o educador exerce sua atividade.

Partindo desta convicção, a instituição de ensino precisa investir constantemente na formação de sua equipe pedagógica. Isso pode acontecer por meio de reuniões, oficinas, workshops e estudos de caso, pelos quais possam ser debatidos diversos tópicos com diferentes metodologias de trabalho. Ao final, a prática docente estará aprimorada e, assim, permitirá a ampliação do repertório do professor e a discussão de atualidades.

Com isso, sabemos que é frequente necessitarmos do outro para tomada de consciência de nossas dificuldades e possibilidades. Daí a importância da troca de experiências entre os profissionais. As situações conflituosas da prática cotidiana podem impulsionar cada pessoa a lutar ou a desistir de ser professor. Além de termos, em nossas relações na escola, direta afinidade com nossas experiências de vida e com a constituição de nossa identidade, precisamos dialogar, favorecer a reflexão

e a tomada de decisão frente aos desafios da profissão. E em conjunto, o sentimento de equilíbrio no processo de ensino e aprendizagem da docência parece-nos menos equivocado.

O coordenador pedagógico pode ter um papel muito rico na formação continuada dos professores quando se dispõe a exercer a escuta, a facilitar as reflexões e as tomadas de decisão. Assim, propicia a aprendizagem, fortalece e mobiliza a identidade do professor e do grupo de professores entre si, ao mesmo tempo em que constituiria sua própria identidade como coordenador.

Fazer pensar sobre os dilemas do dia a dia da sala de aula, o contexto do grupo em que trabalha, realizar mudanças e tomar decisões importantes, tudo faz parte do planejamento das ações do professor, de experimentar soluções, revê-las, recriá-las. Nesse contexto, o professor atua como investigador, pesquisador, renovando sua sala de aula e reforçando a ideia da importância da intencionalidade do educador na sua prática.

A ideia de registrar, analisar e trocar com outros professores as melhores intervenções ao seu grupo, contando com a intencionalidade do professor que está diretamente ligado às crianças envolvidas, faz com que possamos ampliar as possibilidades de sucesso entre o que queremos ensinar e como queremos ensinar. Segundo Almeida (1998),

"Não existem regras fixas, estradas sinalizadas, nem uma bússola, para nos indicar o caminho.

Haveremos de abrir a picada ao caminhar.

Saberemos fazer uso de nossas singularidades, de nossos sentidos, de nossa razão e de nossas paixões, para colocá-las à disposição de um projeto de uma sociedade mais justa. Um tal projeto é ao mesmo tempo solidário e coletivo, estético, científico e político".

Desta forma, aprendemos socializando, trocando com o outro, percebendo caminhos que passam por nossas crenças ou não, fazendo-se experimentar possibilidades responsáveis e que, por muito tempo, poderá modificar a educação do século XXI.

Terminamos esta breve discussão fazendo referência à nossa professora Kishimoto (2005, p. 186), quando diz que "somente a integração da formação inicial e continuada e a reflexão sobre a prática dos(as) professores(as) pode alterar significativamente o cotidiano infantil".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação do professor está relacionada com a formação do cidadão, portanto um professor crítico, autônomo, cooperativo, criativo e responsável é um professor que educa para a cidadania. Tal formação dever ser permanente, articulada à prática, pois é na experiência cotidiana que o professor reconhece as suas limitações, as necessidades imediatas de um fazer docente coerente com as especificidades infantis.

A formação continuada, em serviço ou permanente, são termos amplamente usados no momento. Enfocam a formação como processo, perspectiva que abraçamos, pois coloca o sujeito-professor no lugar do fazer-se/desfazer-se contínuo; sujeito em construção, autor de um diálogo constante entre a teoria e a prática.

Assim, para que a Educação Infantil se constitua como um importante segmento no processo educativo, é preciso que os professores busquem, constantemente, atualização de seus saberes docentes. O professor não pode limitar-se à sua formação inicial, é necessário estar sempre em processo de formação para aperfeiçoar suas práticas e buscar cada vez mais melhorias para esse segmento.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. M. Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo: Loyola,1998.

ANDRADE, J. Planejamento das atividades para a educação infantil: contribuição para o desenvolvimento da criança. Disponível em: http://www.artigonal.com/educacao-infantil-artigos/planejamento-das-atividades-para-a-educacao-infantil-contribuicao-para-o-desenvolvimento-da- crianca7023769.html . Acessado em: 13 jul. 2015

ARIÉS, Philippe. Os dois sentimentos da infância. In: História Social da Criança e da Família.

2ªed. Rio de Janeiro: LTC, 1981. p. 156-164.

Brasil. Ministério da Educação. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Vol.I _ Brasília: MEC/SEF, 1998.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Pedagogia e a formação de professores (as) de Educação Infantil, São Paulo, 2005. Disponível em:< http://mail.fae.unicamp.br/~proposicoes/textos/48_artigos_kishimototm.pdf>. Acessado em: 25 jul. 2013

_____. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. Aprendizagem do adulto professor. São Paulo: Loyola, 2006.

REVISTA NOVA ESCOLA – Entrevista com o professor Antonio Nóvoa: https://novaescola.org.br/conteudo/212/entrevista-educador-portugues-antonio-novoa. Acessado em: 16 ago. 2014

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: M. J. Sarmento e A. B. Cerisara, Crianças e Miúdos. Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Edições Asa, 9-34, 2004.

Revisado por Editor do Webartigos.com

A EDUCAÇÃO ESCOLAR CRISTÃ, A PERSPECTIVA EDUCACIONALPÓS-MODERNA, O CONSTRUTIVISMO E O ATUAL CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO

SUÉLITON AZEVEDO COSTA

Graduação em pedagogia pela Universidade Metropolitana de Santos (2016); Especialista em Docência de Ensino Religioso pela Faculdade Campos Elíseos (2017); Professor de Ensino Fundamental I na EMEF. Prof. Mario Marques de Oliveira.

A educação escolar no Brasil se encontra em estado de calamidade, isso é o que constatam os resultados de avaliações externas que, mesmo sendo questionáveis, fornecem dados para se fazer uma análise mais geral. Um dos problemas, largamente comprovados na esfera educacional deste país é a indisciplina, a falta de compromisso com o estudo e até casos de violência física ou demonstrada de outras formas. Assim sendo, este trabalho faz uma crítica à visão de mundo pós-moderna e ao construtivismo por conceberem o ser humano como essencialmente bom e, por isso, divulgarem amplamente uma defesa da "autonomia" que, na verdade nada mais é do que permissividade e não direcionamento de aprendizagem, prática esta que tem se tornado motivo principal do caos instaurado na educação brasileira. O texto também menciona o grande educador Paulo Freire e sua epistemologia, mas critica seus posicionamentos coerentes com as linhas de pensamento descritas acima. Diante deste contexto, apresenta-se um conceito novo, ou talvez, um nome novo para um conceito antigo, uma Pedagogia Redentiva. Esta propõe como ponto de partida, a tomada de parâmetros éticos e morais cristãos como alicerce de uma educação coerente e, portanto, a revisão e o questionamento das teorias aceitas no âmbito acadêmico.

Palavras-chave: Educação escolar; Visão Pós-moderna; Construtivismo; Pedagogia Redentiva; Epistemologia.

INTRODUÇÃO

Dentre os diversos fatores que permeiam o cenário educacional brasileiro, surge a terrível constatação, por meio de programas de avaliações externas como o PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – e o SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, por exemplo, do fracasso no qual o nível da aprendizagem brasileira está imerso. Sabe-se que muitas críticas são feitas pela grande maioria dos educadores a esses sistemas avaliativos, todavia é algo quase que consensual que a educação escolar neste país se encontra dramaticamente pífia. Assim sendo, este trabalho buscará fazer uma análise sobre a visão Pós-moderna a respeito da educação escolar, bem como do construtivismo, filosofias estas, amplamente aceitas e adotadas como base da educação nacional, não só nos meandros da academia, mas também nos textos oficiais que ancoram o sistema público de educação. Destinar-se-á, também, um olhar crítico para a filosofia e pedagogia de Paulo Freire.

A análise focará fatores demonstrativos do fracasso mencionado porque estes são parte integrante desta realidade em que se encontram nossas instituições escolares. Para tanto, tomar-se-á como referência principal o livro: O que estão ensinando aos nossos filhos? Uma avaliação crítica da pedagogia contemporânea, escrito por Solano Portela. O autor faz uma distinção muito pertinente entre Educação Religiosa e Educação Escolar Cristã – um ponto muito importante de ser destacado para evitar possíveis confusões na interpretação do texto aqui tratado. Ao passo que aquela está direcionada à proposta doutrinária e evangelística, portanto relegada a esfera do proselitismo apenas, esta abarca conhecimentos múltiplos.

O termo Educação cristã poderia ficar restrito à designação da instrução, em todas as áreas do conhecimento, que é ministrada sobre o reconhecimento do Deus criador e daquilo que nos é revelado em sua Palavra sobre os seus atributos e nossas pessoas. Assim ele é utilizado nos países de língua inglesa. Assim tem sido utilizado também em nossa terra, mas sempre correndo o risco de confusão com o termo Educação Religiosa. Por essa razão temos migrado para utilização do termo mais longo, mais claro e preciso: Educação Escolar Cristã. Este último termo é mais utilizado neste livro. (PORTELA, 2012, P. 132).

O objetivo geral deste trabalho, por outro lado, é olhar criticamente a indisciplina, a violência, o descaso e a falta de compromisso com a aprendizagem que, de maneira frequente, protagonizam nas escolas, desgastam e até aterrorizam o cotidiano dos seus profissionais e dos

próprios alunos. Questionar a visão que a academia e os documentos oficiais têm do ser humano, responsável parcial ou até mesmo principal, pelo aumento das transgressões de leis, regras e princípios pré-estabelecidos e propor uma concepção humanística, porém não permissiva, tendo como referência àquela que Jesus Cristo nos presenteou, são os objetivos específicos.

A intenção, neste momento, não é defender a transferência intelectual de todo um sistema educacional, seja ele público ou privado, para os moldes de uma escola confessional cristã, até porque o Brasil é um país democrático e sua educação deve ser laica, como diz a legislação. Mas é possível aplicar princípios desse modelo para que se construa uma educação saudável e de qualidade, não só para seus profissionais, mas também para todo corpo discente.

O descaso pelo cumprimento de leis e regras sociais que caracterizam os deveres do cidadão, bem como a ausência de conduta moral na sociedade brasileira está, inquestionavelmente, mais perceptível nos espaços educativos. Isso porque as discussões educacionais no campo acadêmico têm, como já citado anteriormente, aceitado de forma parcial, sem uma crítica coerente as visões de mundo: moderna e pós-moderna no sentido do relativismo moral. Por conseguinte, toda decadência educacional brasileira, seja ela em caráter de aprendizado ou de estrutura é reflexo de um povo transgressor, o qual pertence à maior parte da população.

As teorias científicas e produções filosóficas que promovem tal visão de mundo e concebem o ser humano como bom em essência e que, por causa disso não necessitaria de padrões morais impostos externamente, portanto, defendem esse humanismo exacerbado, não são as únicas culpadas pelas distorções éticas e morais do povo brasileiro, visto que tais imperícias vêm acompanhando a história deste país, desde o século XV com a chegada dos portugueses. Porém elas serviram e ainda serve de base para o alastramento e multiplicação daquilo que já era crítico. Há que se colocar, no entanto, que parte desta gente vive em meio ao efeito da liberdade proposta pela falta de autoridade desde antes mesmo das formulações da visão de mundo citada.

No âmbito acadêmico, há inúmeras discussões sobre o problema em questão e, notáveis pensadores têm debruçado sobre o fato da situação agonizante, a qual se encontra a educação escolar brasileira, porém nota-se certo "criticismo burro", ou seja, uma parcela de críticos denunciando, num contexto político-econômico, as injustiças, as desigualdades sociais, a violência cometida por determinada classe sobre outras, algo feito com muita sobriedade e nobreza, já que tais situações são inegáveis, porém erram em detectar as contradições e incoerências identificáveis e destoam

completamente na hora de propor soluções. Portanto tratar a questão de modo relevante e com a seriedade que o cenário exige se tornou indispensável.

A VISÃO DE MUNDO PÓS-MODERNA E O ATUAL CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO

O pós-modernismo, segundo Jonh Macarthur, "é o nome dado a um movimento intelectual e cultural que se contrapõem ao modernismo" (MACARTHUR, 2005, P .201). Este corpo teórico é composto por tendências diversas como o Pós-estruturalismo, o Relativismo, o Feminismo, o Multiculturalismo, entre outras, que emergiram em importância intelectual na segunda metade do século XX. O movimento vem ganhando força no amanhecer do século XXI: ele sustenta a crítica político-econômica neo-marxista, posiciona-se em defesa das "minorias" e desconsidera todo tipo de verdades absolutas. A enciclopédia virtual Wikipédia, assim conceitua o pós-modernismo:

O relacionamento entre a pós-modernidade e a Teoria Crítica, a Sociologia e a Filosofia é ferozmente contestado, e os termos "pós-modernidade" e "pós-modernismo" são difíceis de distinguir, sendo o primeiro muitas vezes o resultado do posterior. O período tem tido diversas ramificações políticas: suas "ideias anti-ideológicas" parecem ter sido positivamente associadas com o movimento feminista, aos movimentos de igualdade racial e a favor dos direitos dos homossexuais, a maioria das formas do anarquismo do final do século XX, de movimentos pacifistas e vários híbridos destes com os atuais movimentos antiglobalização. Apesar de nenhuma dessas instituições abarcarem inteiramente todos aspectos do Movimento Pós-Moderno, todos eles refletiram ou pegaram emprestado alguma de suas ideias mais centrais... Segundo o francês Jean-François Lyotard, a "condição pós-moderna" caracteriza-se pelo fim das metanarrativas. Os grandes esquemas explicativos teriam caído em descrédito e não haveria mais "garantias", posto que mesmo a ciência já não poderia ser considerada como a fonte da verdade. (WIKIPEDIA, Acesso em: 05 de ago. 2017).

Após o breve conceito descrito, muitas críticas poderiam emergir, mas por causa da fidelidade ao tema aqui tratado, toda análise direcionará à realidade educacional brasileira que, por sua vez, nunca alcançara patamares de qualidade, embora nos últimos tempos, seja notável o alcance da universalização do ensino, em detrimento de uma qualidade que pouco se notava.

A inexistência de verdades

absolutas, segundo propõe o campo teórico mencionado, contribui sobremaneira para o estado caótico em que se encontra a instituição escola neste país. Não precisa ser especialista no assunto para concluir que não havendo verdades imutáveis, logo não há princípios, leis ou regras de convivências sólidas. Portanto se um aluno agredir físico ou verbalmente um colega ou professor, não necessariamente ele estará errado, visto que partindo desse ponto de vista, a agressão pode não ser manifestação de agressividade. Para citar outro exemplo, se um educador resolve tomar bebida alcoólica no horário de trabalho, em sala de aula, partindo-se desta linha de pensamento, ele não estará cometendo equívoco algum, tudo depende do ponto de vista, afinal a verdade é sempre relativa.

A desordem e o caos encontram cenário ideal para se manifestarem e vêm se multiplicando nas últimas décadas, não só nas dependências escolares, mas no meio político, por exemplo. Em se tratando das instituições escolares no Brasil, a violência seja ela física ou manifestada de outras formas, é mais perceptível porque a escola lida com formação de mentes pensantes, por conseguinte, na ausência de parâmetros de moralidades ou de princípios que regulamentam a convivência coletiva, tornar-se indicativo de permissão para transgredir. Sobre este quesito, assim disserta Solano Portela:

> Deveríamos entender que a busca do conhecimento sem discernimento leva ao envolvimento com as mais diversas questões que competem entre si pelo prêmio de irrelevância suprema na vida que se descortina aos futuros cidadãos. (PORTELA, 2012, P.65).

Diante das colocações efetuadas até agora, poderão surgir as seguintes indagações: Se há princípios e padrões morais absolutos, quem terá a incumbência de impô-los? Qual grupo ou classe na sociedade se apresenta como detentores ou guardiões desses princípios ou padrões de moralidade? A qual esfera social que tais valores beneficiam? A estas questões, apenas uma resposta bastaria: Deus, o criador do universo e de tudo que nele há, obviamente criou esses parâmetros para servirem de limites a toda humanidade afetada pelo pecado e sua consequente tendência à autodestruição, (basta, para isso, atentarmos, por exemplo, aos constantes períodos de guerras na história da humanidade), tanto para os que nele creem quanto para os que não creem. No entanto, respeitando quem escolhe não aceitar a existência desse Senhor triuno, propõe-se o que Solano Portela chama de lei natural.

> ...Canibais normalmente procuram sanção divina (de suas divindades) para suas práticas de alimentação, mas a maioria da humanidade discorda de suas práticas e julgamento do certo e errado...Tanto a lei natural quanto a especial (revelada) nos ensina o que

é certo e o que é errado... (PORTELA, 2012, P.76).

Sendo assim, há preceitos morais aceitos universalmente (pela maioria da humanidade), que devem ser valorizados e introduzidos nesta nação, mais especificamente nos perímetros educacionais para que se possa evitar o emaranhado de contradições, incoerências e anomalias presentes nesses espaços. Por isso, há que se ter outro olhar, para estas filosofias ou teorias epistemológicas como o Construtivismo, o Sócio-interacionismo, dentre outras voltadas à educação escolar com reflexo do pensamento pós-moderno. A Educação Escolar Cristã genuína, neste contexto, com sua visão de ser humano procedente da bíblia, especificamente a respeito do problema tratado, contribuirá sobremaneira com os pressupostos educacionais neste país. Há, obviamente, portanto, que se rever de maneira justa, crítica e imparcial a perspectiva pós-moderna que tanto disserta e permeia os campos acadêmicos brasileiros, dizendo-se neutra, mas, o que verdadeiramente fazem é promover o ateísmo. Trata-se de uma perspectiva, porém, que, apesar de imersa em muitas contradições, não é insignificante e, portanto, contribui imensamente, salvaguardada as devidas proporções, ao âmbito pedagógico.

A PREDOMINÂNCIA DO CONSTRUTIVISMO NO CENÁRIO EDUCACIONAL BRASILEIRO

Nas sociedades, especialmente as ocidentais, a escola funciona como um espelho que reflete os seus padrões. É neste contexto que o Construtivismo, emerge como âncora pedagógica na sociedade brasileira imediatamente após um momento da história marcado por um curto, mas terrível período de repressão política, artística e intelectual – a ditadura militar de 1964 a 1985. No momento atual, esta filosofia está tão arraigada no cenário educacional que as políticas públicas voltadas à educação, sejam elas conservadoras ou progressistas, de "direita" ou de "esquerda" a adotam massivamente. Vemos princípios construtivistas na LDBEN 9394/96, nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, em programas de alfabetização como o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, entre outros.

As universidades e instituições de ensino superior também, por conseguinte, têm apresentado essa filosofia com uma ênfase sem precedentes, por isso infere-se que conceitos a respeito de tal perspectiva, estão expostos de tal maneira nos âmbitos das discussões pedagógicas que dispensariam apresentações. No entanto, uma síntese para se fazer uma nova análise, sempre é pertinente.

Piaget foi um precoce estudioso e pesquisador. Ele nunca acreditou em testes de QI, mas na realidade possuía um bastante elevado. Aos 11 anos, em 1907, já era o assistente

do museu de história natural de Neuchâtel, na suíça, sua cidade natal. Piaget interessou-se intensamente por biologia e com 21 anos de idade, em 1917, já possuía cerca de 25 trabalhos publicados nesta área, na qual obteve o seu doutorado. Seu interesse por esse ramo da ciência iria nortear trabalhos subsequentes em outros campos, ao ponto que considerou a biologia "uma nova dimensão: como ciência da vida, pode ter a chave de explicação de todas as coisas". Cedo desenvolveu o apreço pela metodologia científica que o levaria a revolucionar o campo da psicologia educacional e da pedagogia, realizando experiências e pesquisas, em vez da simples emissão de ideias. (PORTELA, 2012, P. 45)

O conhecimento seria uma espécie de resultado das interações de pessoa com o meio onde vive. É o que garante o Construtivismo. Esta teoria é medianamente complexa, porém em caráter de resumo, dir-se-á que para tal concepção, todo conhecimento provém de uma construção que se forma desde a mais tenra infância, na interação com objetos, por meio dos quais, as crianças mantêm contato. Para os construtivistas o conhecimento é subjetivo e individual, não gerado de transmissão, como se acreditava há tempos longínquos. O professor, neste cenário, assume papel apenas de agente facilitador da aprendizagem. Sendo assim, o controle do professor ou dos pais no processo educativo da criança, poderá ser prejudicial, sobretudo se estes não tiverem conhecimento a respeito dos estágios de desenvolvimento. Estariam, supostamente, desrespeitando o individualismo de cada ser (PORTELA 2012). Assim dissertam Claudia Davis e Zilma de Oliveira, sobre esses estágios, etapas ou períodos:

Piaget definiu o desenvolvimento como sendo um processo de desequilibrações sucessivas. Entretanto, esse processo, embora contínuo, é caracterizado por diversas fases, ou etapas, ou períodos. Cada etapa define um momento de desenvolvimento ao longo do qual a criança constroi certas estruturas cognitivas. Segundo Piaget, o desenvolvimento passa por quatro etapas distintas: a sensóriomotora, a pré-operatória, a operatório-concreta e a operatório-formal. (DAVIS E OLIVEIRA, 1994, P.39).

O Construtivismo, para Solano Portela, não é apenas uma metodologia pedagógica, mas uma filosofia da educação com conteúdos epistemológicos comportamentais que busca estabelecer o "como aprender". Sobre a questão moral, na prática, a visão piagetiana equivale a afirmar que as pessoas são totalmente desprovidas de referencial de moralidade ao nascer, bem como não possuem inclinação para o mal. Sendo assim, a interferência adulta, para essa filosofia, num processo de imposição, ou ensinamento de valores à criança é prejudicial e as bases de moralidade podem ser perfeitamente construídas pelas relações que meninos e meninas estabelecem (PORTELA, 2012). Esse tipo de dedução

parte do princípio de que as pessoas são moralmente neutras e, por conseguinte, as crianças poderiam construir seus próprios sistemas de valores.

No entanto, é facilmente verificável a tamanha contradição de tal forma de pensamento na realidade educacional. Por vezes, nos momentos de intervalos, ou reuniões de professores, a queixa da indisciplina, da violência e da falta de compromisso com o aprendizado é assustadoramente expressada por educadores. Não há paz para se trabalhar em um ambiente tomado por problemas tão graves. Por outro lado, a ausência de direcionamento causa na maioria dos alunos uma sensação de abandono ao serem deixados à própria inclinação, mesmo que não admitam isso publicamente. Por isso, em razão de sua imaturidade – defendida pelo próprio Piaget quando propõe os citados estágios, tendem a "construir" formas alternativas de satisfação, buscando preencher o vazio interno com práticas que produzem alegria superficial, imediatista, irresponsável e até perigosa, em detrimento de uma vida regrada por disciplina e compromisso, cujo sentimento de dever comprido e de autocontrole dá luz a verdadeira felicidade. Mais uma vez citando Portela comprovar-se-á que:

A ausência de direcionamento é o que o construtivismo defende. Na prática, essa situação está expressa nos versos acima, mas o resultado de tal omissão não é conhecimento construído, mas o caos educativo implantado. Com tantos anos de prática desta filosofia, não podemos nos surpreender quando a frustração e a indisciplina tomam conta de nossas salas de aula. Não deveríamos ficar abismados porque os alunos deixados à sua inclinação natural, começam a "construir" formas hedonísticas de satisfação e são levados à marginalidade e às drogas (PORTELA, 2012,P.65).

O valor dado ao não direcionamento moral, expresso pela maioria dos autores construtivistas, é, também, explicitamente nocivo ao conceito de família, no sentido da esfera organizacional hierárquica desta instituição e de seu direito de instrução nos caminhos da verdade bíblica ou de leis naturais, já citadas neste trabalho. Hislam (2006) menciona que as crianças, a partir do nascimento, "constroem" conhecimento de seus papeis sexuais, preferências e maneiras de brincar de cada gênero e, indiretamente, os adultos influenciam nos parâmetros das brincadeiras infantis. Dividir brinquedos em "coisa de menino" e "coisa de menina" é reflexo da cultura e da história de uma dada sociedade, portando torna-se algo imposto, não sendo uma escolha natural das crianças. Assim, segundo a autora, é preciso oferecer mais oportunidades para as brincadeiras, evitando a perpetuação de supostos estereótipos nos casos do racismo e do sexismo, por exemplo, como se preconceitos e arrogâncias não fizessem parte da tendência que o ser humano tem de praticar o mal e brincadeiras permissivas fossem contribuir para aprendizagem de humildade e respeito.

O PENSAMENTO DE PAULO FREIRE E O CENÁRIO EDUCACIONAL CONTEMPORÂNEO

Não há como falar sobre educação, sem mencionar o grande educador brasileiro – Paulo Freire. Essa ilustre personagem revolucionou a epistemologia educacional mundial com seu olhar crítico para as tendências pedagógicas tradicionais e lançou seu nome na história ao denunciar as desigualdades sociais, conscientizando pessoas sobre o papel de subserviência que as elites imponham a estas, ensinando-as a cobrar seus direitos e lutar contra as desigualdades. O nobre pensador, no entanto, erra ao adotar uma visão anacrônica baseada em estruturas político-econômicas que sucumbiram no leste europeu e em outras experiências ao redor do mundo, exatamente por não admitirem um espaço em que haja pecado e, desta forma, coloca-se no ser humano uma capacidade de autonomia plena, de um "autodomínio", em que este, totalmente desconectado de padrões morais balizadores, guiaria as rédeas de uma sociedade habitável para todos, sem prejuízo algum. O pensamento de Freire, portanto, está fortemente relacionado à visão de mundo pós-moderna, a qual já foi discutida anteriormente, e com teorizações pedagógicas também já analisadas.

As contradições a respeito das questões morais identificadas nestas concepções são tão gritantes que, mesmo já mencionadas, necessitam de novas abordagens. Em uma de suas obras, o autor indica que é necessário recorrer à esperança para superar "situações limites" na luta constante por uma vida melhor. No entanto essa esperança progressista se transforma em desesperança total, ao passo que nunca ultrapassa a linha da incerteza e do anseio, para uma espera de certeza redentora. Paulo Freire em seu livro, Pedagogia da Autonomia, reflete sobre esse constante "inacabamento".

Como professor crítico, sou um "aventureiro" responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se. Repito, porém, como inevitável, a franquia de mim mesmo, radical, diante dos outros e o mundo mesmo é a maneira radical enquanto me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e inconsciente do inacabamento (FREIRE, 1996, P.21e22).

Analisando de uma perspectiva filosófica, sabe-se que o célebre autor faz um discurso nos moldes do existencialismo, cujo pensamento se alinha com a ideia de que o homem é um ser inacabado, incompleto. Como discutir o existencialismo não é parte coerente do tema em questão, não importará, no momento adentrar neste assunto. O problema, entretanto, voltará a ser a não direção moral, a constante incerteza e, portanto, paradoxalmente contrariando ao título de uma das obras do

importante educador – Pedagogia da Esperança, a esperança em questão vira desespero nas vozes dos educadores que lutam para sobreviver em meio à indisciplina e à desordem das salas de aula e dos pátios das instituições.

COMO TRATAR AS INCOERÊNCIAS MORAIS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA, A LUZ DE UMA PEDAGOGIA REDENTIVA

Apesar das disparidades relatadas, há muitos pontos de contato entre premissas educacionais cristãs e alguns conceitos pedagógicos da atualidade. Mesmo havendo preceitos antagônicos, que se configuram como pedras fundamentais na academia e, por isso, via de regra, não são questionados, Solano Portela identifica algumas confluências que existem nas propostas:

O contato com a questão da complexidade, transversalidade e transdisciplinaridade... Essa visão se harmoniza com o fato de que não somos origem e fim em nós mesmos, mas procedemos do Deus incompreensível – ele é juiz e doador da vida e do conhecimento... Na cosmovisão cristã, a ideia de complexidade, e, com muito mais propriedade, os conceitos afins de transversalidade e interdisciplinaridade têm amplo abrigo. Afinal todo conhecimento deriva de Deus e Cristo é o ponto convergente de todo raciocínio – o LOGOS (PORTELA, 2012, P.261 e 262).

Há ainda, de acordo com Portela (2012) outros pontos de convergência, como: A questão da individualidade (singularidade); os quatro pilares da educação para o século XXI divulgados pela UNESCO; a constatação, pela educação dos males sociais (práticas opressoras largamente denunciadas nos meios educacionais); com o Construtivismo, por incrível que pareça (na proposta de ambiente escolar mais interativo, colaborativo e participativo) e com partes da pedagogia de Paulo Freire.

Neste contexto, surge a necessidade de mobilização de educadores comprometidos com uma cosmovião cristã para a tarefa de formar uma Pedagogia Redentiva que busque adequar e preencher as necessidades do sistema educacional público brasileiro, o qual agoniza intensamente e clama por socorro, tanto nas questões epistemológicos quanto nas questões que envolvem comportamento, entrelaçando-se. Esta proposta deve inserir uma mecânica do conhecimento na vida dos alunos, de modo que estes se tornem cada vez mais estudantes, comprometidos com o que fazem. Porém, para isso, tal perspectiva deve partir de uma visão, na qual o ser humano precisa sempre, mesmo pelo fato de ser incompleto, de valores morais e éticos para que se tenha uma base, um alicerce. Só assim, solidificar-

se-á um parâmetro essencial, no qual se possa edificar, com segurança e organização, um sistema desejável de educação.

Por causa do respeito ao estado laico que a democracia nos proporcionou, o artigo não indica a Pedagogia minimamente pensada acima como balizadora singular de todo sistema nacional de educação. Todavia, a intenção é propor discussões, cujas bases teóricas possam conter este viés de pensamento, o qual percorre na contramão de caminhos que levaram a educação escolar brasileira ao estado em que se encontra hoje.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dura realidade em que a educação brasileira, comprovadamente vive é inerente ao reflexo, não apenas de uma sociedade doente ético e moralmente, mas também de concepções pedagógicas e filosóficas permissivas e contraditórias. As teorias que adotam como princípio, a visão de mundo pós-moderna, bem como o Construtivismo, também pós-modernista, têm contribuído imensamente ao quadro caótico, o qual se instaurou no meio educacional brasileiro nos últimos anos, no tocante a uma variedade de questões epistemológicas, mas, em particular, no trato da permissividade e do não direcionamento moral.

A violência, a indisciplina, a falta de comprometimento, altamente identificável na maioria das escolas deste país, em particular nos grandes centros urbanos, se tornaram marca indiscutível do fracasso educacional, o qual, o Brasil duramente tem que digerir. A sociedade em questão nunca desfrutara de uma educação de qualidade, no entanto, o cenário se encontra tão maléfico que, nem mesmo aos profissionais, em alguns casos, são oferecidas condições mínimas de trabalho, como segurança, por exemplo. Portanto, não há mais o que se pensar, a não ser questionar as bases de tamanho incômodo na busca de um processo educacional justo, coerente, ético e promotor de valores como respeito, caráter, decência, humildade, honestidade, etc.

Neste ínterim, nasce um conceito novo, ou talvez, um nome novo para um conceito antigo, uma Pedagogia Redentiva. Esta perspectiva, no entanto, ainda se encontra em estado de "gestação", por isso é pertinente que o tema seja re-debatido, re-discutido, uma vez que não se encerra com este trabalho. Que essa nova epistemologia seja adotada por acadêmicos comprometidos com uma educação de qualidade, a qual o sistema educacional deste país tanto carece, debruçando, teorizando e produzindo em consonância ética com a moral redentora proposta por Cristo.

Assim sendo, não se trata apenas de criar um criticismo epistemológico qualquer, mas de assumir com empenho máximo, a responsabilidade pela transformação urgente que o problema exige. As sociedades organizadas precisam ter a humildade de

reconhecer quando algo em seu interior não caminha bem para então, encaminhar propostas, discutir, debater, apresentar possíveis soluções e partir para uma ação final, buscando não cair no risco de um sofismo existencial, o qual apresenta apenas inquietações e lamúrias sem chegar a conclusões definitivas. A educação escolar brasileira carece muito de ações com verdadeiro princípio transformador, no qual o ser humano seja visto como ele realmente é: Incompleto e inconstante; inacabado e, as vezes inconsequente; limitado e incapacitado, em algumas situações, de proteger a si mesmo; destrutivo e tendencioso ao mal.

REFERÊNCIAS

BARROS-MENDES, Adelma; CUNHA, Debora Anunciação; TALIS, Rosinalda. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: Alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares. Disponível em<http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_3_Unidade_6_MIOLO.pdf>. Acesso em 02 de ago. 2017.

BÍBLIA SAGRADA, Novo testamento. 4ª. ed. Barueri-SP. Sociedade Bíblica do Brasil, 2009, 1664p.

BRASIL. LEI Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 08 de ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Brasília: v.2, MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em 10 de ago. 2017.

DAVIS, C. & OLIVEIRA, Z. Psicologia na educação. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1994.

DUBEUX, Maria Helena Santos; TELES, Rosinalda. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: Planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento: projetos didáticos e sequências didáticas. Disponível em <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_1_Unidade_6_MIOLO.pdf>. Acesso em 06 de ago. 2017.

FERREIRO, Emilia e TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática da autonomia. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

HISLAM, Jane. Experiências do brincar diferenciadas pelo sexo e pelas escolhas das crianças. In: MOYLES, Jane et. al. A experiência do brincar. Porto Alegre: ARTMED, 2006. p. 50-52.

MACARRTHUR, John. Pense biblicamente!: Recuperando a visão cristã de mundo. Rio de Janeiro: Hagnos, 2005.

PORTELA NETO, Francisco Solano. O que estão ensinando aos nossos filhos?: Uma avaliação crítica da pedagogia contemporânea apresentando a resposta da Educação Escolar Cristã. São José dos Campos: Fiel, 2012.

PÓS-MODERNIDADE. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2017. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=P%C3%B3s-modernidade&oldid=48909050>. Acesso em: 05 de ago. 2017.

A IMPORTÂNCIA DA MOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

FABIANA GALVÃO ROMEIRO NUNES

Graduação em Ciências biológicas modalidade médica pela Universidade de Santo Amaro (2000); Especialista em Ciências da Saúde pela Universidade de Santo Amaro (2005); Graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Nove de Julho (2010); Graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2011); Professora de Educação Infantil PMSP – no CEI Prof Maria Margarida Rodrigues de Oliveira – Guida.

Entender a Arte como uma interação intersocial e cognitiva implica em afirmar que no desenvolvimento da sociedade e da auto maturidade dos sujeitos, há diversas linguagens de expressão e comunicação humana, entre elas a linguagem artística de criação e exteriorização, por vezes de informação a qual não se consegue expressar por meio da verbalização. A presente pesquisa apresenta reflexões sobre a possibilidade de exploração das artes no ensino da primeira infância, entendendo-a como parte do processo de autoconhecimento do sujeito. Para a produção do presente texto de embasamentos teóricos e bibliográficos buscou-se uma metodologia de pesquisa de abordagem qualitativa, utilizando-se de instrumentos de coleta de dados uma pesquisa bibliográfica limitada a reflexões sobre a arte educação e sociologia. Nota-se que, por vezes educadores procuram mediar diretamente o desenvolvimento das artes a partir de suas preferencias, no entanto, a autorreflexão sobre a relação com a arte se faz imprescindível para uma abordagem significativa.

Palavras-chave: Imaginação; Artes; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

A participação das crianças nas rotinas culturais, acontece desde muito cedo. O brincar é a primeira forma de cultura do indivíduo. A cultura é algo que pertence a todos e que nos faz participar de ideais e objetivos comuns. A cultura é o jeito das pessoas conviverem, se expressarem, é o modo como as crianças brincam, como os adultos vivem, trabalham, fazem arte. Mesmo sem estar brincando com o que denominamos "brinquedo", a criança brinca com a cultura. Ao brincar a criança recria, traduz a sua realidade como o adulto faz ao filosofar, escrever ou ler e interpretar poesias. Tanto as crianças como os adultos ao brincar tem contato com experiências culturais.

Pensar avidamente numa busca em compreender a interação intersocial e cognitiva que as dinâmicas artísticas impactam diretamente em compreender que no desenvolvimento da sociedade e da auto maturidade dos sujeitos, há diversas linguagens de expressão e comunicação humana.

O sujeito humano tem a capacidade de criar utilizando-se da ludicidade, exteriorizando realidades intimamente pessoais, como conhecimento e percepção de mundo, por meio da música, das artes plásticas, cênicas, visuais, etc.

Entende-se ainda que a criança se comunica com o mundo e explora seu pensamento podendo também desenvolver o movimento, a cognição, a afetividade, o conhecimento do próprio corpo e a aprendizagem da interação com os outros. Portanto, a arte acaba sendo uma maneira de a criança se conhecer e repensar o mundo e sua realidade a qual está inserido, no decorrer de uma atividade de criação ou apreciação.

O presente estudo parte do problema de como as atividades artísticas podem influenciar o desenvolvimento infantil.

Ciente deste contexto sociocultural e cognoscível da arte, este artigo de Pós Graduação em Educação Infantil teve metodologia uma pesquisa bibliográfica, fundamentada em referenciais de Educação Infantil, didática de ensino e Arte educação, tendo por objetivo a observação da arte como instrumento de relacionamento interpessoal de exteriorização cognitiva, oportunizando momentos de interação para com a mediação direta ou indireta nos primeiros anos de escolarização. Como objetivo específico para a pesquisa, buscou-se observar como procede-se o ensino da arte no ambiente escolar de Educação Infantil.

A reflexão justifica-se por muitas vezes a arte ser vista como atividade de pouca importância no desenvolvimento da motricidade infantil, quando outros autores apresentam reflexões contrárias.

Considera-se imprescindível a percepção e comunicação de que o professor deve refletir sobre

a própria prática e oportunizar momentos de comunicação durante a criação, de modo a favorecer o aprendizado da criança, como desenvolvimento integral do sujeito.

CONCEITO DE CONSTRUÇÃO DE PAPÉIS

As Ciências Sociais, no final do século XIX e início do século XX, conceituaram interações sociais como mudanças comportamentais, no intuito de se obter a explicações sobre o desenvolvimento humano, buscando o estudo das relações e não o estudo de fatos isolados. Segundo Vygotsky (1986) e Wallon (1966), o desenvolvimento humano não decorre de ações isoladas de fatores genéticos que buscam condições para o seu amadurecimento, nem, tampouco, de fatores ambientais que agem sobre o organismo controlando seu comportamento. Ocorrem, indubitavelmente, por meio de trocas interativas e recíprocas de informações, orais ou sensitivas, que se estabelecem durante toda a vida entre fatores biológicos e sociais, e entre indivíduo e meio, cada aspecto influindo sobre o outro. Nesse sentido, as características do indivíduo e o conhecimento que ele tem em relação ao mundo, são construídos especialmente nas relações interpessoais nas quais se envolve e que levam a atribuir sentido as situações, e a apropriar-se de formas de agir, sentir e pensar vigentes na cultura.

Na interação da criança em determinado tempo e espaço com outros seres humanos em práticas sociais ocorrendo em contextos históricos concretos e, por consequência, simbólicos, com suas tecnologias, valores e seus modos de pensar e expressar emoções, que se dá a gênese do pensamento, a construção do conhecimento e a constituição de si mesmo como sujeito, pelo indivíduo (BOURDIEU, 1996). Sendo assim, a ideia de interação social aproxima da noção de ação conjunta da relação Eu e Outro, porém indo além e abrangendo o social, enquanto conjunto de normas, valores e representações. Na exploração da arte e outros objetos cognoscíveis simbólicos, expressam-se suas predisposições, daí a necessidade de compreender melhor os processos interativos.

Para o professor a compreensão de como se coordenam entre as crianças as diversas situações da vida cotidiana tornará possível entender como a criança se apropria de modos culturais que, significam e recriam o mundo, o que promove o desenvolvimento de sua forma de agir, sentir e pensar.

Para George Herbert Mead (MEAD, 1982), o ser humano é um animal simbólico, cujo comportamento revela intencionalidade, gestos significantes ou papéis, são interiorizados, assim como os gestos (ou papéis) complementares, constituindo a linguagem.

Uma vez que o indivíduo pode tomar o papel do outro e ver-se como o outro o faria, ele pode fazer indicações a si mesmo, selecionar aspectos da situação e pensar alternativas de ação.

Desta forma os gestos, tornados objeto cognoscível e simbólico, sendo, passíveis de interpretação, são interiorizados e tornam-se esboços mentais, possibilitando que o indivíduo se coloque, mentalmente, no lugar do outro e desperte em si mesmo a atitude que sua reação provoca no parceiro. Este processo leva ao desenvolvimento da uma fala interna, ou seja, o pensamento.

A experiência interpessoal desde o nascimento leva a criança a desenvolver certas habilidades para responder aos gestos dos parceiros e também assumir o papel deles na situação respondendo também a seus próprios gestos. Como exemplo tem-se o ajuste dos gestos de mãe e bebê em situações concretas e que formulam os primeiros passos no processo da criança dispor-se no papel do receptor para captar um significado mais global de uma situação.

Nas interações com vários parceiros, a criança aprende a assumir diferentes personagens e se colocar numa perspectiva diferente da sua e a reagir às suas próprias ações como os outros fariam, ela apreende os papéis que existem na família e em outros contextos do qual tem conhecimento (BRUNER, 1997).

Quando desenha, a criança reflete sobre os posicionamentos sociais e a identidade a qual percebe cada indivíduo no meio social, por vezes assumindo-os durante a atividade. O processo de desenvolvimento inicia com a imitação pela criança, num segundo estágio desempenha vários papéis em jogos e brincadeiras de representação, assim, a criança constrói um papel generalizado, no qual vê a si mesma e a seus comportamentos, a partir dos papéis concretos que pessoas assumem na interação com ela. Com isso, ela desenvolve seu self e faz indicações a si mesma, constituindo sua mente (MEAD, 1982).

Jacob Levy Moreno (MORENO, 1974), também considera a ideia da construção de papéis e identidades como uma mudança de padrões culturais, no sentido de que o individuo pode revitalizar os modelos culturais e os sistemas psicológicos até então organizados.

Para ele o individuo está envolto em um mundo em constante transformação em que o ininterrupto fluir das situações leva os indivíduos, que delas participam, a atribuir-lhes constantemente novos significados, criando novas respostas, novos atos que os integrem a elas. Em resposta a cada situação, com expressão das emoções, pensamentos e ações, a espontaneidade surge como fator biológico inato (MORENO, 1974). Por meio dela os indivíduos criariam comportamentos, conhecimento, a linguagem e o próprio "self". O conjunto de respostas que o indivíduo dá a uma situação constituiria

um papel complementar ao papel dos outros indivíduos. O aprendizado de papéis permite ao individuo viver os vários polos de uma cadeia interativa. Moreno divide o longo processo de aprendizagens de papéis nas seguintes etapas:

Segundo Zilda M. de Ramos Oliveira (2011), a grande contribuição de Wallon para a compreensão do desenvolvimento humano foi explicar a base orgânica do pensamento ligada às emoções vividas com o adulto que cuide da criança em situações interpessoais.

Para ele os processos de desenvolvimento cognitivo e de formação do eu caminham juntamente e são processos sócio históricos em constante reformulação que é formada na interação do sujeito com outros indivíduos, por meio de assimilações e diferenciações recíproca. Wallon define o termo "meio" considerando duas concepções, a de ambiente, ou campo de aplicação de condutas, e a de recurso como condição de desenvolvimento. Assim o indivíduo vai interagindo com o meio físico, (o das reações sensório-motoras e objetivos atuais), como também gradativamente com o meio simbólico, o da representação. De forma que os dois meios se interferem e criam contradições e conflitos.

Para Vygotsky (1986, p. 33), "os processos mentais devem ser considerados como fatos da realidade objetiva e estudados dialeticamente em seu desenvolvimento histórico". O ponto central da teoria de Vygotsky tem o homem como um conjunto de relações sociais interiorizados e exteriorizados no indivíduo. Portanto a interação da criança com membros mais experientes da cultura originam processos biológicos elementares e funções psicológicas superiores. Ou seja, "sujeito e objetos são criados na constante interação do homem na atividade prática socialmente significativa" (OLIVEIRA, 2011, p. 55).

A internalização de relações sociais envolvendo a criança e parceiros mais experientes da cultura - originam as funções psicológicas superiores, que são mediadas por signos. Vygotsky direciona a observação para a linha tênue entre suas ações e as ações de outrem, conforme explica Oliveira (2011, p.55),

> (...) os indivíduos se apropriam do que inicialmente lhes é exterior e usam-no para orientar e controlar suas próprias ações. O dinamismo dessa interação faz com que o indivíduo gere novos 'instrumentos' de comportamento a depender das condições de produção existentes naquele tipo de sociedade, e internalize a própria relação social e os mediadores simbólicos nela existentes.

Segundo Marcell Mauss (2003), toda construção e desenvolvimento do corpo, não somente do adulto como o da criança, assim como as técnicas corporais que são desenvolvidas, são específicos de cada sociedade, em sua forma, em seus hábitos próprios, modo de caminhar, gesticular, e tudo o mais formam uma

"idiossincrasia social", que constituem a natureza do social do habitus, ainda que variem não simplesmente com os indivíduos e suas imitações, mas, sobretudo, "com as sociedades, as educações, as conveniências e as modas, com os prestígios" (MAUSS, 2003, p. 204). Para Marcell Mauss (2003), a criança, assim como o adulto, imita atitudes, ações, posturas e predisposições as quais percebe êxito quando praticadas por outras pessoas, em especial aquelas as quais nutrem certo prestigio.

Fator predominante para a socialização é a convivência e comunicação dentro dos grupos. Para Peter Ludwig Berger (1985), a característica indivisível da humanidade caracteriza-se pela comunicação e linguística. Como paradoxo, a linguística submete a signos hierárquicos na interação social, sejam religiosas, de classes, etnias ou culturas. Deste modo, o homem cria princípios e é condicionado a ele, como por exemplo a Sociedade como produto do homem a qual condiciona o próprio a sua existência, não podendo viver sem ela (BERGER, 1985). Todos vivem em grupos e, o conjunto de hábitos compartilhados, em determinado tempo e espaço, conduzem os indivíduos a exteriorização de suas posturas, disposições e ocupações nos ambientes de interação social, diretamente relacionados ao capital social, cultural e econômico os quais predispõe cada interiorização desta interação social (BOURDIEU, 1997). Assim, é imprescindível a todo indivíduo a consciência e respeito às diversidades sociais e culturais, cabendo às instancias, com as quais a criança se socializa, o devido cuidado para fomentar essa consciência.

Assim, os adultos quando em interação com as crianças tentam incorporá-las, desde o nascimento, na esfera simbólica da cultura vigente, em conformidade com os significados historicamente construídos e também seus modos de comportamento e de operar a informação. Os sujeitos adultos utilizam seus modos de lidar com o conhecimento interagindo com o raciocínio espontâneo da criança, promovendo seu desenvolvimento. À medida que a criança imita o processo adulto de resolver um problema ou simplificar um assunto, ela pode analisar a experiência conjunta e diferenciar os papéis envolvidos na solução da tarefa. Neste constante diálogo entre crianças e adultos desde o nascimento, acontece à assimilação da experiência, gostos e preferencias de muitas gerações e de formação de pensamento. Sendo assim no ambiente social da criança, onde em suas interações com o adulto ou membro mais experiente, servem para a auto regulação, constituindo uma fala interna. A criança pode então realizar diálogos internos impondo-se uma atitude social, conforme observa os padrões de comportamento ao seu redor, ou seja os papéis e, posteriormente exterioriza-la em suas brincadeiras ou artes.

A IMAGINAÇÃO E O CONCEITO DE ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL DE VYGOSTSKY

Conforme Ana Beatriz Cerisara (apud KISHIMOTO, 2008, p. 125), para Vygotsky, a atividade criadora é condição de todos seres humanos, inseridos numa cultura. A autora esclarece que a imaginação não é um divertimento ocioso da mente, uma atividade descolada e sim uma função vital e necessária. No mecanismo psicológico da imaginação e da atividade criadora, a realidade assume um papel e com ela se relaciona.

Para Vygotsky (2009, p. 19), a imaginação parte de uma relação com a realidade divergindo da visão de que fantasia e imaginação estejam ligadas ao irreal. A primeira forma é a linha principal do desenvolvimento na idade infantil e a qual é discorrida a seguir.

Toda obra imaginária constrói-se, sempre, em elementos tomados da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa. Até as criações mais fantásticas, numa análise científica como, por exemplo, dos contos, mitos, etc., nada mais são do que novas combinações de elementos tirados da realidade e submetidos à modificação ou reelaboração da imaginação. A combinação dos elementos pode conter traços do fantástico, ou seja, não corresponder ao real (VYGOTSKY, 2009). Desta forma cria o que Lev. Vygotsky determina como atividade criadora na imaginação, depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior, porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia. Ou seja, quanto mais rica é a experiência da pessoa, tanto mais material está disponível para a imaginação dela. Eis por que a imaginação da criança é mais ingênua que a do adulto, o que se explica pela maior pobreza de sua experiência.

Baseando-se neste fundamento, a conclusão pedagógica que se pode chegar é a necessidade de ampliar a experiência da criança, com o propósito de criar bases suficientemente sólidas para sua atividade de criação. Quanto mais a criança vê, ouve e vivencia, mais informações ela apreende e assimila uma maior quantidade de elementos da realidade, ampliando seu repertório cultural e tornando mais significativa e produtiva sua atividade de imaginação.

Portanto, a atividade da imaginação criadora ocorre diferentemente no adulto. Em cada período do desenvolvimento, ela funciona de modo peculiar, característico de uma determinada etapa do desenvolvimento em que se encontra a criança (VYGOTSKY, 2009). Lembrando-se que, a imaginação depende da experiência, e a experiência da criança forma-se gradativamente. Lev Semenovitch Vygotsky (2009) destaca que a criança é capaz de imaginar bem menos do que

um adulto, mas ela confia mais nos produtos de sua imaginação e os controla menos, assim, no sentido comum da palavra, a imaginação é evidentemente mais presente na criança do que no adulto.

Ana Beatriz Cerisara (CERISARA, 1995) afirma que para a Psicologia Sócio histórica, a essência da vida humana é cultural e não natural, o que as criações das crianças, por impulso criativo, realizam novas combinações a partir dos elementos extraídos da realidade. Isso porque, tanto a atividade criativa quanto a atividade lúdica surgem marcadas pela cultura e mediadas pelos sujeitos com quem a criança se relaciona, de forma que a criança só pode criar uma nova síntese porque, possuía conhecimento de todos os elementos envolvidos, sem os quais não poderiam inventar.

Uma segunda forma expressa por Vygotsky (2009) amplia e ressignifica a anterior, pois vê a relação dos produtos realizados pela fantasia e certos fenômenos complexos da realidade. O produto reside na combinação entre imaginação e os elementos da realidade adquiridos pela experiência alheia, absorvidos pelo sujeito, por meio de relatos, descrições etc. Assim a experiência vai se apoiar na imaginação, dependendo da capacidade do sujeito imaginar algo que não viveu.

A terceira forma acrescenta a emoção à fantasia e a realidade, e que poderão manifestar-se de duas formas: os sentimentos influenciarem a imaginação e outro a imaginação influir no sentimento. No primeiro caso as imagens se combinam, não pelo fator comum, mas por possuírem um componente afetivo comum. No segundo caso, a imaginação empresta imagens aos sentimentos, pois respondem ao estado de ânimo interior dos sujeitos e não a lógica exterior das imagens. Neste aspecto o autor salienta que a criação humana é movida por sentimentos e pensamentos.

A quarta forma de vinculação entre realidade e a imaginação, consiste que uma nova criação pode representar um algo inteiramente novo, sem semelhança a um objeto real, nem existente na experiência humana. Porém se converter esta imagem em objeto, este começa a existir no mundo real passando a influenciar em novas organizações outros objetos. O autor salienta que esta forma de imaginação pode ocorrer no campo da esfera científica, técnica e da vida prática e artística, sendo esta última capaz de influenciar a consciência social em razão de sua lógica interna.

Portanto, a partir desses entendimentos, acerca do mecanismo psicológicos da imaginação, pode-se compreender os movimentos dialéticos que envolvem a esfera da imaginação, e suas implicações. Segundo o autor, as crianças pequenas se envolvem num mundo imaginário e ilusório, para realizar os desejos que não podem realizar e, desta forma, é importante que o educador tenha clara a concepção e

percepção de que a Zona de Desenvolvimento Proximal em que a criança se encontra, influencia diretamente nas capacidades imaginárias momentâneas, nas quais se encontra.

Conforme explica Suely Amaral Mello (MELLO, 1999) para Vygotsky, o bom ensino deve incidir na zona de desenvolvimento proximal e nesse sentido impulsionar o desenvolvimento. Pois ao estudar as formas tradicionais de avaliação do desenvolvimento infantil, o teórico percebeu que, o indicador utilizado, considerava aquilo que a criança era capaz de fazer sozinha (zona de desenvolvimento real).

No entanto, para concepção dialética, existe um outro indicador, que deve ser considerado que é aquilo que a criança não é capaz de fazer sozinha, mas consegue em colaboração de um parceiro mais experiente, denominado de Zona de Desenvolvimento Proximal. Isto não quer dizer que o educador deva fazer as atividades por e nem pelas crianças e sim, mediar, fazer com elas, atuando no papel de parceiro mais experiente que atua em colaboração e não no lugar da criança.

A criança ao realizar com a ajuda de adultos ou parceiro mais experiente, tarefas que superam seu nível de desenvolvimento, ela se prepara para realizá-las sozinha, pois o aprendizado desperta processos de desenvolvimento que, gradativamente, vão se tornando parte das possibilidades reais da criança. Este conceito elaborado por Vygotsky deixa claro o valor da experiência social no desenvolvimento cognitivo. O valor das interações e trocas de experiências com os que sabem mais, deve ser viabilizado pelo professor.

Conforme afirma Marta Kohl de Oliveira (1993, p. 60), "a zona de desenvolvimento proximal pode ser construída a partir dos esforços diretos de instrução por parte dos adultos, pela organização do ambiente da criança, ou através dos jogos infantil". Assim, entende-se que, é o percurso entre as ações que uma criança já domina e as atividades nas quais ela ainda depende de ajuda, sendo no caminho entre esses dois pontos que ela pode se desenvolver mentalmente por meio da interação e da troca de experiências.

CONSTRUINDO UMA IDENTIDADE DE EDUCADOR

Ao entender-se as Artes visuais como instrumento de comunicação e apreciação que humaniza e socializa o sujeito, inicialmente faz-se necessário recordar que é pela necessidade de comunicação e de entender a própria existência que o Ser Humano desde milênios buscou significações que lhe permitisse a João Francisco Duarte Jr discorre:

Assim, a vida humana não é apenas vida (física), mas existência, ou seja, comporta um sentido. E este sentido são as palavras que nos dão. A linguagem – e através dela

os valores, os significados – fundamenta e estrutura nossa existência nesta terra (DUARTE JUNIOR, 1994, p. 21).

John Dewey considera que, no ir e vir temporário frente a desafios, ou "conflitos e oposições", funcionam como as brasas remexidas pelo homem que confere sentido as suas ações, ou ainda é possível dizer que aprendizagens em situações de disparidades se traduzem em experiências que tomam sentido à medida que há um descompasso entre o sujeito e o mundo, mas que também se equilibram, contudo esta recuperação de um estado ao outro é vista não como um mero retorno ao estado anterior, mas são enriquecidas dando tom significativo ao sujeito.

Assim Dewey considera que "a experiência ocorre continuamente, porque a interação do ser vivo com as condições ambientais está envolvida no próprio processo de viver" (DEWEY, 2010, p.108), contudo algumas vezes estas experiências tornam-se incipientes por não serem incorporadas de maneira singular ou ainda quando não é marcada por um memorial duradouro. Enfim, "só aprendemos aquilo que, na nossa experiência, se torna significativo para nós" (MARTINS, PICOSQUE e GUERRA, 1998, p. 128).

Dessa forma, na tessitura dessa trama, deve-se pensar no contexto de uma educação que não pretenda apenas reproduzir técnicas e significados distantes da vida concreta do aprendiz, que estejam em verdadeira conexão com as experiências dos indivíduos, pois "numa instituição chamada escola [...] aprendizes e mestre celebram o conhecimento a cada dia, quando ensinam e quando aprendem". (MARTINS, 2002, p.50).

Kátia Cristina Stocco Smole (2002) expõe que para uma aprendizagem significativa acontecer de fato precisa estar relacionada às experiências anteriores e vivências pessoais. "O passado absorvido pelo presente faz avançar, empurra para adiante" (DEWEY, 2010, p. 83), neste contexto o mestre precisa estar preparado para não só conhecer o educando e suas predisposições, mas também as teorias que dão suporte a sua prática, não adianta sonhar com a heterogeneidade e viver a homogeneidade, onde o resultado disso nas artes visuais resulta em tudo igual.

Segundo Smole (2002) a aprendizagem significativa não percorre a estrada da linearidade e Dewey completa que:

A vida não é uma marcha ou um fluxo uniforme ininterrupto. É feito de histórias, cada qual com seu enredo, seu início e seu movimento para o seu fim, cada qual com seu movimento rítmico particular, cada qual com sua qualidade não repetida, que perpassa por inteiro. (DEWEY, 2010, p.110)

Assim, ao buscar significações, compete aventurar-se nos desafios do ensino e aprendizagem da arte devem-

se em grande parte:

A magia, gerada na alquimia da intuição, do olhar cuidadoso para cada aprendiz, no saber fazer, se revela na criação de situações de aprendizagem significativa. Para construir esses momentos o educador terá de ser guloso em seu desejo de ensinar [...]. Como um pesquisador, ele ensina porque quer saber mais de sua arte. E aprende a ensinar ensinando, pensando sobre esse ensinar. E assim ensinando também aprende. (MARTINS, PICOSQUE e GUERRA, 1998, p. 129).

É o professor, que na trilha da arte na educação infantil propicia com que, desde criança aprenda-se a fazer e a gostar da arte ao longo da vida, por isso torna-se imprescindível àquele que ensina ter consciência de que desde cedo os pequenos vivenciam a arte produzida pela humanidade e que exerce "vivas influências estéticas" (FERRAZ e FUSARI, 1992, p. 43).

Outra definição, segundo Martins, de quem são as pessoas que ensinam:

O educador, podemos pensar, é aquele que prepara a refeição, que propõe uma vida em grupo, que compartilha o alimento, que celebra o saber, é o entusiasmo do educador que nasce o brilho dos olhos dos aprendizes. Brilho também que reflete o olhar do mestre (MARTINS, PICOSQUE e GUERRA, 1998, p. 129).

Ou seja, uma educação em arte e uma educação com arte, juntas ao comprometimento e profissionalismo do mestre, caminhando num mesmo sentido e em prol do aprendiz, deveria proporcionar um aprendizado significativo, incentivando-os desde bem pequenos a aprenderem a deleitar-se nos sabores das oportunidades que a arte oferece.

A formação fortalecida como sustentáculo do mestre é um caminho árduo, que o leva a lugares mais altos, o retira da ignorância conduzindo também o aprendiz a caminhos próprios, num processo contínuo onde ambos se expressam exteriorizando suas manifestações mais íntimas. É olhando para este cenário que se faz necessário ao educador não só formar, mas formar-se. Como define Iavelberg:

[...] envolve não somente conhecer a criança e seu desenvolvimento, como também teorias que dão suporte à prática de ensino e aprendizagem e de didáticas especificas, conexões entre si e conexões com uma didática geral [...] Porém, muitos professores refletem automatismos, os quais refletem a incorporação de modelos não compreendidos, não ressignificados para a situação do ensino aprendizagem (IAVELBERG, 2003, p. 53).

Dessa forma, professores devem assumir um posicionamento de concepção crítica e autônoma de ideias e não apresentar-se como subservientes a tendências e concepções do passado, mas que precisam ser "coparticipantes de um projeto nacional de melhoria do ensino e da qualidade da vida

[...] "(IAVELBERG, 2003, p.62). E acrescentando a isto, como coparticipantes dos projetos que se instituem dentro da escola na produção do currículo que a ela pertence. Mas, infelizmente, a superficialidade pela qual este eixo muitas vezes é tratado dentro das instituições ainda carecem ser mais bem esclarecidas sobre sua importância não só como patrimônio cultural da humanidade, mas também como parte constitutiva do ser humano.

Os PCNs, Parâmetros Curriculares Nacionais, representam, indiscutivelmente, um avanço na educação brasileira, principalmente ao sugerir o ensino de Arte pautada no tripé triangular, ou na Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa (1991).

Ana Mae Barbosa (2002) diz que mudanças no ensino-aprendizagem da arte já vêm ocorrendo nas últimas décadas, expondo contribuições expressivas, a maioria mencionada nos PCNs e que já estão sendo levadas em consideração por parte dos professores. Contudo, para assegurar uma efetiva mudança, é importante não continuar a cultivar o tradicionalismo da abordagem tradicional de educação, o qual estabelece hierarquias aos valores estéticos da obra. Rosa Iavelberg diz que "as vivências culturais e o universo de experiências do professor encontrarão motivação para ampliar o universo, correlacionando-o com as aprendizagens escolares" (IAVELBERG, 2003, p. 62). E, portanto, percebe-se que é fundamental que nos cursos de formação inicial e continuada de professores que tenham a possibilidade de dialogar com a arte, como veículo de comunicação e ampliação de universo social, e não somente a expressividade e reconhecimento da arte em seu contexto histórico.

Maria Isabel Leite, junto a Luciana Esmeralda Ostetto prestam apoio para esta discussão quando dizem que:

A relação entre a produção artístico-cultural e a instituição de ensino – seja ela espaço de educação infantil, escola ou universidade – é, por princípio conceitual, conflituosa. Se, por um lado, a área artística tem na transgressão a mola propulsora de suas construções, as instituições acima citadas pautam-se na normatização (OSTETTO e LEITE, 2004, p. 11).

Fica evidente a frágil formação do professor ao se deparar com esta dicotomização do ensino encontrada no interior das instituições.

A formação em arte da maioria das pessoas ainda é muito precária. As professoras são frutos dessa mesma escola que valorizou demasiadamente a aprendizagem da leitura, da escrita e da matemática ou uma determinada racionalidade, em detrimento de outras formas de conhecer e pensar sobre o mundo, como as artes visuais, a música, o teatro e a dança (LOPONTE, 2008).

Por este motivo se faz necessário meios de ampliação e oportunidades de capacitação

de professores admitindo uma prática pedagógica coerente e em consonância com a teoria, mas acima de tudo que busque uma pedagogia que pressupõe um intenso diálogo, entre mestre, aprendiz e o objeto artístico reconhecido como produto da cultura, respeitando diferentes formas de ver e dizer o mundo.

O professor de arte constrói e transforma seu trabalho na sua práxis cotidiana, na síntese entre a ação e a reflexão. É neste sentido que precisa saber arte e saber ser professor de arte; saber conteúdos e os procedimentos para que o aluno deles se aproprie (FERRAZ e FUSARI, 1992, p. 41).

Articulando os fenômenos artísticos e educacionais Ligia Marcia Martins afirma que, sem dúvida:

Concebemos como conteúdos de ensino os conhecimentos mais elaborados e representativos das máximas conquistas dos homens, ou seja, componentes do acervo científico, tecnológico, ético, estético, etc, convertidos em saberes escolar. Advogamos o principio segundo o qual a escola, independentemente da faixa etária que atenda, cumpra a função de transmitir conhecimentos, isto é, de ensinar como lócus privilegiado de socialização para além das esferas cotidianas e dos limites inerentes à cultura de senso comum (MARTINS, 2009, p. 94).

Luciana Grupelli Loponte (2008) afirma que, é "[...] preciso alimentar esteticamente as futuras docentes com um mergulho em experiências que as desloquem, que as perturbem, que subvertam esse modo linear e contínuo de compreender a arte e a infância." (LOPONTE, 2008)

Só a partir do exercício crítico reflexivo sobre a prática docente tornar-se-á possível que aconteçam mudanças de discursos retóricos da teoria para mudanças efetivas no entendimento, nos procedimentos e nas atitudes em relação às artes visuais, pois se os educadores construírem conhecimentos a partir da reflexão, poderão se apropriar de novas formas de trabalhar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As crianças estão constantemente a mostrar que existem vários caminhos, várias possibilidades, para estabelecer-se uma pedagogia da infância que trabalhe no cotidiano das crianças por meio das brincadeiras e das interações, todas as múltiplas dimensões: corporal, expressivas, estética, lúdica, psicológica, social, afetiva, cognitiva, as quais podem ser trabalhadas nas múltiplas linguagens: musical, plástica, corporal, dramática, oral, proporcionando as crianças à estruturação de suas identidades da forma mais rica possível. Tornando o espaço de educação da primeira infância um lugar de pertencimento e de experiências socioculturais. Onde as crianças se sintam à vontade para viajar

no imaginário e construir conhecimento, caminhando para a construção efetiva de sua cidadania.

Para o professor a compreensão de como se coordenam entre as crianças a expressividade e criação por meio da arte tornará possível entender como a criança se apropria de modos culturais que, significam e recriam o mundo, o que promove o desenvolvimento de sua forma de agir, sentir e pensar.

Portanto, na educação infantil deve-se incentivar a criança a se envolver nas atividades pela motivação. Pensando desta forma, o educador deve oportunizar momentos lúdicos para as crianças e não tratar as atividades de artes como atividade menos importante nas experiências infantis, que podem acontecer quando sobra tempo e interrompida a qualquer momento.

O educador deve olhar para a criança como um ser humano que tem direito à cidadania e à liberdade. Precisa resgatar constantemente/ sempre a criança que existe em cada um, adultos, para, com seus alunos, construir a aprendizagem e a alegria que pode existir em cada canto da escola, pois, não basta somente acreditar no propósito, requer dos educadores, mudanças substanciais na maneira de perceber o mundo infantil, de estreitar o relacionamento com o grupo de crianças, de resgatar e incorporar o espírito lúdico em suas vidas. Somente assim, poder-se-á trabalhar de maneira satisfatória tanto para si, como às crianças.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. M. Inquietações e mudanças no ensino da Arte. São Paulo: Cortez, 2002.

BERGER, P. L. Dossel Sagrado: Elementos para uma teoria sociologica da Religião. São Paulo: Edições Paulinas, 1985.

BOURDIEU, Pierre. Razones Prácticas sobre la teoría de la acción. Barcelona: Anagrama, 1997.

_____. Razões práticas: sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 1996.

BRUNER, J. Atos de significação. Trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artmed, 1997.

CERISARA, A. B. A educação infantil e as implicações pedagógicas do modelo histórico-cultural.n. 35, pp.65-78. Campinas: Cadernos Cedes, 1995.

DEWEY, J. A arte como experiência. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DUARTE JUNIOR, J.-F. Porque Arte-Educação? Campinas: Papirus, 1994.

FERRAZ, M. H. C. D. T.; FUSARI, M. F. D. R. E. Metodologia do ensino da Arte na Educação Escolar. São Paulo: Cortez, 1992.

IAVELBERG, R. Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores. Porto alegre: Artmed, 2003.

LOPONTE, L. G. Arte e metáforas contemporâneas para pensar infância e educação. Rev. Bras. Educ. vol.13 no.37. Rio de Janeiro , Jan./Apr. 2008. Disponivel em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24782008000100010&lng=pt&nrm=iso >. Acesso em: 23 agosto 2017.

MARTINS, L. M. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. In: ARCE, Alessandra; Martins Ligia Marcia. Ensinando os pequenos de zero a três anos. Campinas: Alínea, 2009.

MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T. T. Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.

MAUSS, M. Sociologia e Antropologia. Volume II. São Paulo: COSAC NAIFY, 2003.

MEAD, G. H. Espiritu, persona y sociedad: desde el punto de vista del condutismo social. Barcelona: Paidos, 1982.

MELLO, S. A. Algumas implicações pedagógicas da escola de Vygotsky para a educação infantil. Próposições, 28 Março 1999. Disponivel em: <http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/28-artigos-mellosa.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2017.

MORENO, J. L. Psicoterapia de Grupo e Psicodrama. São Paulo: Mestre Jou, 1974.

OLIVEIRA, M. K. Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento um Processo Sóciohistórico. São Paulo: Scipione, 1993.

OLIVEIRA, Z. D. M. R. D. Jogo de Papéis. São Paulo: Cortez, 2011.

OSTETTO, L. E.; LEITE, M. I. Arte, Infância e formação de professores: Autoria e transgressão. Campinas: Papirus, 2004.

SMOLE, K. C. S. Aprendizagem significativa: o lugar do conhecimento e da inteligência. Revista aprender On-line. São Paulo: Hoper, 2002. Disponivel em: <http://www.construirnoticias.com.br/asp/materia.asp?id=1185>. Acesso em: 23 agosto 2017.

VYGOTSKY, Lev S. Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores/Lev Semionovich Vigotski; apresentação e comentários Ana Luiza Smolka; tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

_____. Psicologia concreta do homem. Manuscrito inédito de Vygotsky. Texto russo copyright pela Universidade de

Moscou, Vestn. Mosk. Un-ta Ser. 14, n. 1, p. 51-64. Moscou: Psikhologiya, 1986.

WALLON, H. Do acto ao Pensamento. Lisboa: Portugália, 1966.

A ALFABETIZAÇÃO NAS PERSPECTIVAS ATUAIS

TATIANE OLIVEIRA DA CRUZ ROCHA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Santa Marina (2008); Pós- graduada em Educação Infantil (2016); Professor de Educação Infantil e Fundamental I na EMEI José Joaquim da Silva.

Este artigo relata sobre o processo de alfabetização, a leitura e a escrita de antigamente com a concepção atual. Propõe reflexões entre um breve histórico desses processos e a influência da mediação do professor. Apresenta os desafios atuais da alfabetização incluindo vários fatores. Mediante as dificuldades relatadas, este trabalho sugere possíveis soluções para este problema tão crescente em nossa sociedade. De forma clara não cita o professor como o único solucionador, mas sim como aquele que precisa de voz e apoios múltiplos para intervir nos conflitos que precisam ser estudados e não camuflados, porque o novo cenário da educação precisa ser reconstruído com a contribuição de todos.

Palavras-chave: Alfabetização; Processos; Desafios; Professor; Aluno.

INTRODUÇÃO

Relatam-se há muitos anos, dificuldades em torno do processo de alfabetização, e em consequência disso, as crianças desmotivadas em aprender.

A forma como ocorre à alfabetização é muito importante para o bom desempenho do aluno, já que aprender é um ato individual, que depende da capacidade intelectual, ninguém pode fazer pelo outro.

Há escolas que se apegam exclusivamente ao processo de ensino, em que há apenas um modo de alfabetizar, e não alcançam os objetivos esperados, todos alfabetizados ao mesmo tempo e da mesma forma.

O professor como um mediador se questiona diante de tantos desafios a serem enfrentados, o processo de ensino significativo, a própria formação, a falta de participação dos pais, o alto índice de indisciplina em sala de aula, a desmotivação do aluno que causa a evasão escolar.

Estas questões traz instabilidade e muitas duvidas que povoa a mente de todos os envolvidos, este trabalho permitirá uma reflexão a respeito dessas dificuldades, apresentará a trajetória da alfabetização no Brasil e o papel que o professor desempenha durante esse período.

HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO

Segundo Cagliari, a alfabetização é tão antiga quanto o sistema de escrita. Quando inventaram a escrita e suas regras, a alfabetização já estava esquematizada; uma vez que já permitia que o leitor descobrisse o que estava escrito, e a partir do sistema estabelecido sabia como funcionava e como usá-lo adequadamente.

De certa forma, é a atividade escolar mais antiga da espécie humana.

Porém, a escrita antiga fica abandonada quando é trocada por outro modelo, e, só é relembrada quando há muito estudo por parte das novas gerações, que voltam a reconhecer os tais sistemas para a interpretação de textos antigos.

De acordo com o autor, os indianos e os gregos empregavam sua própria escrita, porém sem saber a razão, abandonaram e ficaram por um longo tempo sem utilizar qualquer tipo de escrita.

A história relata que existiram diversos sistemas de escrita, na qual nem mesmo com as guerras violentas foram interrompidas.

Com base nos estudos, o autor afirma que a decifração do sistema é fácil e prático, para que as novas gerações se apropriem e usem de forma simples.

A LEITURA E A ESCRITA NA ANTIGÜIDADE

Cagliari costuma dizer que, quem inventou a escrita foi à leitura, e imaginou que tudo começou por meio do homem que vivia em uma caverna e usava as paredes para desenhar pessoas, objetos ou cenas do cotidiano. Porém, ao receber visitas dos amigos, começou a explicar o que representava aqueles desenhos, e percebeu que era capaz de lê-los. Sendo assim, conseguiu entender que os desenhos representavam objetos da vida real, mas que também poderiam servir para representar palavras relacionadas à linguagem oral. Com base então, pensaram em criar códigos, formas gráficas para significar palavras ou até mesmo frases.

De acordo com Cagliari, é claro que essa história citada acima é fantasiosa, mas é real que a necessidade de um sistema de escrita tenha surgido por intermédio de situações do cotidiano.

Conforme os fatos comprovados historicamente, a escrita surgiu do sistema que usavam para contar o gado; era feito marcas por meio de um cajado ou ossos, em tempos antigos, em que o homem já domesticava os animais. Essa contagem era feita para representar as quantidades certas de animais e produtos, que seriam usados em trocas ou vendas. Além dos números, inventavam símbolos para os objetos e para os nomes dos proprietários.

Nessa época de escrita primitiva, ser alfabetizado significava saber ler os símbolos e escrevê-los de forma padronizada, até porque o que se escrevia era apenas um tipo de texto ou documento. Com a expansão do sistema de escrita, foi necessário criar mais símbolos, o que aumentou a quantidade de informações, e o grau de dificuldade cresceu com relação às pessoas que não eram capazes de ler.

Para atender as necessidades, precisaram abandonar o sistema de símbolos e usar formas gráficas que representassem os sons da fala, como por exemplo, as sílabas.

Há 60 tipos de sílabas diferentes por língua, porém esse sistema de símbolos por meio das sílabas ficou reduzido, sendo fácil para memorizar e divulgar a escrita para a sociedade.

Durante o longo processo de invenção da escrita, surgiu também às regras de alfabetização, ou seja, regras que permitiam que o leitor entendesse o que estava escrito e soubesse usá-la apropriadamente.

Conforme Cagliari, a escrita começou de forma independente, pelo que se sabe, na Suméria surgiu por volta de 3.300 a.C., no Egito por volta de 3.000 a.C., e na China por volta de 1.500 a.C.; e era um processo que se repetia.

Os maias da América Central inventaram seu próprio sistema de escrita, sem ter algum conhecimento prévio, fato ocorrido em um tempo indeterminado pela

ciência, acredita-se que tenha acontecido por volta do início da era cristã. Porém, todos os demais sistemas de escrita, foram inventados por pessoas que já haviam tido um certo conhecimento e contato com diversas escritas.

Na antiguidade, os alunos alfabetizaram-se lendo e copiando o que já estava escrito. Iniciavam pelas palavras, posteriormente para textos longos que eram muito estudados e depois escreviam textos próprios.

Com a escrita semítica, as coisas mudaram, sobretudo o sistema de escrita e o seu aprendizado.

Os semitas escolheram um conjunto de palavras, no qual, o primeiro som era diferente dos demais. Como as vogais não pertenciam à língua dos semitas, o sistema só apresentava consoantes. Isso fez com que reduzissem o sistema silabário da época; que de 60 elementos foi para 21 consoantes. Para representá-las graficamente, foram escolhidos alguns hieróglifos egípcios (ideograma figurativo que constitui a notação de certas escritas analíticas), cuja aparência figurativa lembrava o significado das palavras daquela lista.

No decorrer desse fato, surgiu outra novidade: as palavras da lista passaram a ser o nome das letras que representavam a consoante inicial dessas palavras. Como por exemplo: a terceira letra da lista era Daleth, que significava "porta" e representava o som de D, e tinha a forma gráfica da figura de uma porta.

A escolha dessa lista de palavras era chamada de princípio acrofônico, ou seja, o som inicial do nome das letras era o som que a letra representava. Uma das melhores ideias que apareceram nos sistemas de escrita, além de simplificar o número de letras, trazia de forma simples como proceder para ler e escrever. Ao identificar a letra pelo nome, já se tinha um som e juntando com os demais sons das letras iniciais das palavras em seqüência, tinha-se então a pronúncia de uma dada palavra, no qual o significado vinha automaticamente.

Para se alfabetizar a partir desse sistema de escrita, era preciso decorar, memorizar a lista dos nomes das letras, observar as consoantes nas palavras e transcrever esses sons consonantais, usando o princípio acrofônico. Para escrever David, por exemplo, bastava identificar as consoantes DVD, procurar na lista de letras, aquelas que começavam com sons de D e V e escrevê-las.

Com relação aos gregos, precisavam fazer alguns ajustes nas consoantes, já que o conjunto dos semitas não era igual, então resolveram escrever não somente as consoantes, mas também as vogais, mantendo o mesmo sistema de acordo com o princípio acrofônico. Para os semitas, alef significava boi, e representava a cabeça de um boi, que era uma consoante glotal. Já os gregos, não se apropriaram da consoante oclusiva glotal, o que fez com que as letras alef passassem

a representar a vogal A, denominada de alfa.

Para manter esses princípios, os gregos adaptaram as letras semíticas para a sua língua. Eles acreditavam que a alfabetização acontecia de forma semelhante a dos semitas, porém os gregos tinham que encontrar na fala não só as consoantes, mas também as vogais, para compreenderem melhor e escreverem alfabeticamente, observando a própria fala e o valor fonético das letras.

Quando os gregos passaram a usar o alfabeto, aprender a ler e escrever tornou-se uma tarefa de fácil acesso popular. De fato, na Grécia Antiga havia as escolas do alfabeto.

Os romanos assimilaram muito da cultura grega, até o alfabeto. Mas perceberam que não precisava ter nomes especiais para as letras, e sim, ter como nome das letras apenas o som dela, facilitando a alfabetização. Foi assim que alfa, beta, gama, delta, épsilon e outros, transformaram-se em a, bê, ce, dê, e, etc. Segundo o autor, os semitas, os gregos e os romanos nos deixaram alguns "alfabetos", como: tabuinhas, pequenas pedras ou chapas de metal com a ordem tradicional dos alfabetos. Alguns documentos serviram como as mais antigas "cartilhas" da humanidade, que somente continha as letras do alfabeto e como foi inventado.

Na Idade Média, quem sabia ler ensinava a quem não sabia, mostrava o valor fonético das letras, a forma ortográfica, a interpretação da grafia das letras e suas variações. Muitas crianças eram educadas em casa pelos pais, ou por um instrutor, ou seja, um preceptor contratado para esse tipo de tarefa. Isso se estende da época clássica latina até o século XVI d.C.

Para ter condições de decifrar a escrita, bastava decorar o nome das letras, somar os valores das letras e descobrir que palavra estava escrita, sendo mais fácil porque os aprendizes falavam à língua que estavam decifrando, o que ajudava na leitura correta. O contexto da língua e as ilustrações eram informações complementares que auxiliavam melhor a decifração.

Observa-se então, que a alfabetização pode acontecer fora da escola, podendo ser feita em casa, se houver dedicação de todos os envolvidos.

Atualmente, existem muitas pessoas que aprendem a ler em casa, algumas por não ter acesso ou até mesmo aquelas que foram expulsas da escola e resolveram aprender fora desse ambiente. Um exemplo citado pelo autor é o caso de Thomas Alva Edison (1847-1931), frequentou a escola por apenas três meses, sendo excluído por ser "confuso da cabeça" e incapaz de aprender. Ele nunca mais voltou à escola, tornou-se um autodidata com a ajuda de sua mãe, uma ex-professora.

O acesso à escrita foi crescendo na sociedade, e com a produção crescente de livros escritos à mão e depois impressos, o alfabeto passou a ter problemas, surgindo diversas formas variadas de representações gráficas das letras, que fez com que a letra se tornasse um valor abstrato do alfabeto e ser representado por muitas formas, no qual não modificou o alfabeto já existente, mas que agora o usuário do sistema tinha que conhecer.

A primeira manifestação foi com as letras maiúsculas que eram as únicas da escrita latina. Surgiram as letras minúsculas, com formas diferentes, mas mesmo valor fonético das letras maiúsculas. Portanto, o usuário precisava saber que "A" e "a" eram a mesma letra, sendo assim, "CASA" é igual a "casa". Isso foi um problema novo e complicado para os leitores, em geral.

Os leitores precisavam estabelecer essa relação, que passou a ser o guia interpretativo da variação gráfica das próprias letras. Aspecto que acontece até hoje, quando se descobre qual letra está escrita, ao analisar o todo. Conhecer a ortografia, quais letras devem ter nas determinadas palavras, a forma gráfica que representa cada letra. Esse princípio é posto em prática a todo o momento com a escrita cursiva.

CONCEPÇÃO ATUAL DA ESCRITA E DA LINGUAGEM ESCRITA

Segundo Teberosky e a autora Colomer, a escrita alfabética tradicionalmente é definida como um código gráfico de transcrição dos sons da fala, ou seja, as unidades já estão predeterminadas, como também as regras de transcrição.

De acordo com o ponto de vista da aprendizagem, as unidades e os sons já estariam instituídos para o aprendiz, faltaria apenas transportar as unidades do meio sonoro para o meio gráfico. O transporte da fala para a escrita, uma relação de codificação, que é o ato de escrever.

Desde as reflexões linguísticas dos gregos, essa visão foi a mais frequente e que permaneceu por meio da teoria procedimental. Ela perdura em certas ideias, um tanto inocente, que se sustenta em muitas das descrições atuais da escrita.

Com base nessa visão, os recentes linguistas e historiadores têm argumentado que mais do que um código, a escrita é um sistema de representação da linguagem, que faz parte de uma longa história social; ou seja, nem os elementos e as relações estão predeterminadas.

O aprendizado da escrita conforme o sistema de representação consiste na apropriação de um objeto de conhecimento, por símbolos da natureza, que representa a linguagem. Todo o processo de apropriação da linguagem e dos símbolos representados são influenciados pela escrita.

Numerosas pesquisas mostram que no caso da linguagem, a aprendizagem da leitura e da escrita, tem uma forte influência sobre muitos aspectos da habilidade linguística dos falantes, e isso em situações tão díspares como o fonema, o morfema, a palavra ou o texto.

Abordando a segmentação da fala, Ehri e Wilce (1980;1986) encontraram uma forte tendência, em crianças no quarto ano de língua inglesa, ao verificar um "segmento extra" em tais palavras como pitch ou dadge, que foram comparadas com formas semelhantes do tipo rich e page (a ortografia continha mais letras que os fonemas pronunciados, mas as crianças encontraram mais fonemas no trabalho de contá-los). Sendo assim, as imagens ortográficas dificultaram o modo como os aprendizes idealizaram a estrutura sonora das palavras. Dow e Derwing (Derwing, 1992) com 69 adultos universitários, também confirmaram esse estudo obtendo o mesmo resultado.

Um estudo realizado por Tunner e Nesdale (1985), mostra que as crianças se baseiam pelas imagens ortográficas ao verificar a quantidade de fonemas. Para uma maior ênfase nos estudos, os autores utilizaram palavras inventadas como palavras reais. A forma escrita continha ou não dígrafos (ee, oo, na pronúncia em língua inglesa corresponde a um único fonema). As crianças de seis anos cometeram mais erros com as palavras com dígrafos, que foram inventadas. Isso mostra realmente que a representação orográfica influencia no conjunto oral.

Isso indica que o armazenamento mental das palavras não se faz de maneira separada, ortografia de um lado, fonemas de outro, mas de forma bastante complicada, conjunta e mesclada.

Abordando a percepção de certas unidades da fala, os linguistas e psicólogos afirmam que a percepção da linguagem é um processo ativo no qual influencia em muitos dos fatores, entre os quais se inclui a natureza das palavras que são percebidas.

Segundo Blanche-Benveniste e Jeanjean (1987), isso acontece, por exemplo, com os nomes próprios, estrangeiros e os nomes dos números, especialmente com cifras altas: nem todos os ouvintes as absorvem, percebem da mesma forma.

Porém, os nomes próprios e os nomes dos números podem não pertencer ao mesmo contexto. Para transcrever um nome próprio é preciso ter uma referência escrita, visto que as formas de escrever podem diferenciar, tendo as suas particularidades.

Mediante outros estudos, os psicólogos e linguistas demonstram que os aspectos da ortografia das palavras influenciam no reconhecimento dos morfemas.

Derwing, no seu ponto de vista, defendia que a análise morfológica das palavras é uma habilidade natural dos aprendizes, que com base na linguagem oral, analisa o som e o significado das palavras

pronunciadas.

Essas e outras pesquisas demonstram que o conhecimento da ortografia das palavras e a morfologia dessas, garantem uma certa habilidade dos alunos que pode aumentar a partir do conhecimento das raízes morfológicas, que contribui de forma favorável e significativa ao mostrar as particularidades da escrita.

As unidades alfabéticas que são as vogais e as consoantes fazem parte das unidades sonoras, muito dos aspectos "não alfabéticos" presentes nos textos se referem às palavras. São muito utilizadas para separar as palavras entre os espaços em branco, seja na maiúscula inicial, na pontuação e na própria ortografia das palavras.

Baseado nos estudos percebe-se que a palavra gráfica se constrói à medida que se progride a escrita. Ferreiro (2000) afirma que a escrita não é só um modelo para analisar a fala, mas sim, um filtro para a percepção.

Sendo assim, a imagem gráfica construída com base no texto escrito é uma análise eficaz da língua.

Durante muitos anos, os métodos de ensino da leitura e da escrita, tornaram-se uma polêmica. Opunham-se os métodos: fonético ao global, analítico ao sintético. Portanto, a natureza da aprendizagem era formada por esses métodos: aprendizagem fonética ou aprendizagem visual e global, aprendizagem sintética ou analítica.

Os objetivos dos estudos mudaram a partir da abordagem cognitivista, passando dos métodos aos processos psicológicos que não se manifestam. Muitos desses estudos foram realizados com leitores e escritores adultos, que já tinham experiência, e com crianças em processo de aprendizagem por intermédio da orientação cognitivista.

Essa orientação cognitivista defendia que, primeiro era necessário codificar, até conseguir ter habilidades com os códigos, absorvê-los para melhor compreender, e separar o processo de aprendizagem entre aprender a ler, e entender o que se está lendo.

Durante o processo de 'aprender a ler", apropriaram-se do reconhecimento de palavras e das relações entre grafemas e fonemas. Depois, ao compreender o que se lê, ocorre a integração no pensamento, para que aja sentido em tudo o que se leu.

Atualmente, não há muitos autores que separam de maneira tão rigorosa o fato de aprender a ler e compreender o que se lê, permanece a ideia de não integrar esses dois momentos do processo.

Dessa forma atinge a ideia de separar nitidamente a leitura e a escrita; entre a leitura, a escrita e a linguagem; entre a linguagem e o ambiente social e cultural, no qual acontece essa aprendizagem.

Sob o ponto de vista das autoras, a criança com a proposta construtivista mostra a integração do processo, segundo uma análise de linguagem e escrita, bem como a situação cultural que ocorre

a alfabetização.

A autora, afirma que é preciso ter uma visão diferente da alfabetização e o processo de leitura e escrita. Visto que é evidente que a aprendizagem se apresenta de formas diferenciadas, considerando uma transcrição oral e uma representação da linguagem em diversos âmbitos.

Na transcrição oral, a aprendizagem de um código aumenta, relacionada com a aprendizagem da linguagem escrita. Havendo uma certa maneira de representação, a aprendizagem consiste em assimilar novas funções, formas que irão afetar os conhecimentos anteriores, isto é, trata-se de uma aprendizagem formada de conceitos.

ALFABETIZAÇÃO HOJE

Segundo Cagliari, os professores estão se dedicando aos estudos e as formas de ensino, que é a linguagem. Antigas ideias, porém simples, como ensinar o alfabeto, as relações entre letras e sons, os diferentes sistemas de escrita existentes no mundo em que vivemos, a ortografia, estão sendo mais valorizados e importantes na alfabetização.

Por outro lado, as atividades consideradas desnecessárias para o autor, como os exercícios de prontidão e coisas semelhantes, estão sendo eliminados aos poucos pelas escolas, que estão mais concentradas na aprendizagem da leitura e escrita, ou seja, codificação e decodificação do mundo por meio da linguagem.

A história da alfabetização e o aparecimento das cartilhas nos mostram que, a construção da escrita, a descoberta de novos conhecimentos que deveriam ser transmitidos de forma simples, tornou-se um pesadelo na escola, usa-se da autoridade para impor limites aos alunos, que só tem resultado quando já estão "domados". Na primeira série as crianças são mais resistentes, isso porque não conhecem o sistema e não sabem contestar aquilo que ouvem ou vêem. Nesse período escolar, o individualismo prevalece, ao contrário dos anos seguintes, aonde os alunos das últimas séries que perdem o controle e agem coletivamente.

Os órgãos da administração pública responsáveis pela educação determinavam inúmeras regras, normas pedagógicas por meio de leis e decretos. Com o fracasso de muitas ideias, perceberam que os professores com o curso de formação de magistério guiados pelos pensamentos da faculdade não estavam tendo uma boa formação, decidiram dar periodicamente "pacotes educacionais", de acordo com a moda época; que era o método sintético, analítico, fônico, global, lúdico, psicodedagógico, freinet, semiótico, construtivista, linguístico e etc. É importante mencionar a figura de Paulo Freire, o chamado Método Paulo Freire, dirigido sobretudo para a alfabetização de adultos, aplicado em larga escala em

outros países, além do Brasil; trabalhou o bom senso e menos com o rigor científico ao tratar de fatos da linguagem. Sua obra mais importante enfatiza a política educacional e a pedagogia em geral.

Muitos professores diante de tantos métodos ficaram confusos com tantas mudanças e criaram aversão a tudo que é novo, mesmo que houvesse contribuição para os alunos. Ficavam indecisos, sem saber o quê e como usar, o que daria certo e o que não daria.

Muitos aspectos são importantes, como estudar pedagogia, metodologia, psicologia são viáveis, porém ninguém se torna um bom alfabetizador só com essas disciplinas. O fundamental é conhecer como se dá a linguagem oral e escrita, como são usadas em diversos locais. Resumindo, a competência técnica do professor é sólida, não se aprofunda em determinados conceitos necessários, deixando de contribuir de forma positiva para a alfabetização. O que falta é uma formação correta dos professores alfabetizadores, porque se mudassem as formas de adquirir conhecimentos, em pouco tempo teríamos no Brasil outra realidade do analfabetismo. Hoje, existentes não só milhões de pessoas analfabetas, mas também pessoas que foram mal alfabetizadas.

O Brasil precisa de uma série de mudanças profundas, igualmente na alfabetização. Para isso, necessita de professores com melhor formação técnica. As escolas de formação se dedicam muito as matérias pedagógicas, se limitam muito as teorias, e não ensinam nada a respeito de linguagem, nem se quer têm curso de linguística, uma das matérias essenciais para se alfabetizar. A escola precisa conciliar esses conhecimentos, atuando de forma correta. Uma vez que a competência do professor é insubstituível e, ao passo que as escolas continuarem a formar mal os professores, a alfabetização e tudo o que envolve o processo escolar estarão seriamente comprometidos.

DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO

Segundo Gadotti, no Ano Internacional da Alfabetização, em Setembro de 1990, foi anunciado pelo Governo Federal um Programa de Alfabetização, o PNAC (Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania), que foi abandonado em 1991, sem obter nenhum resultado favorável para a população, e sem dar explicações para os educadores sobre o motivo do fato.

De acordo com o autor, isso é uma amostra de como são tratadas no Brasil, as questões educacionais.

Em 1994, surgiu o Plano Nacional de Educação para todos, que também foi abandonado no ano seguinte, tendo como plano assumido pelo governo em 1995 o início

de uma nova política, que tinha como principal objetivo aprovar a nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e a criação do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), com o objetivo de repartir as responsabilidades entre Estado e Município.

A LDB (Lei n° 9.394/96) complementou os princípios estabelecidos na Constituição de 1988; lei que o autor aprova e diz que a educação está no rumo certo, apesar de não ter priorizado, as novas diretrizes estão ancoradas no Ministério da Educação, que visa à melhoria no ensino superior, na educação infantil, fundamental e na educação de jovens e adultos.

Apesar dos esforços, o desafio da educação básica está presente na realidade atual, porém esse é um obstáculo que deve ser superado com a contribuição de todos, porque o novo cenário da educação precisa reconstruir o saber da escola e fiscalizar a formação do educador. Visto que não deve haver um papel cristalizado entre escola e educador.

E conforme Campos, da Revista Aprendizagem, o Brasil tem uma missão: formar docentes críticos, reflexivos, investigadores, despertando assim a curiosidade do aluno, diante do novo na perspectiva do futuro

POSSÍVEIS SOLUÇÕES HISTÓRICAS REFERENTES ÀS DIFICULDADES NA ALFABETIZAÇÃO

Segundo Heloísa Pinto e Prado, a solução para os problemas da alfabetização vem sendo buscada mediante a formação dos professores.

De acordo com as pesquisas, as crianças não são capazes de serem alfabetizadas em um ano, por causa do professor que está mal preparado, e não está qualificado para ser um alfabetizador, destinada a necessidade do aluno.

Por este motivo estão investindo no professor, como um dos instrumentos principais para tais mudanças.

Entretanto, achar que o problema será solucionado com a capacitação dos professores, é um equívoco, já que conforme as autoras, é um absurdo ter uma sala de alfabetização com mais de 40 alunos, porque isso está distante das análises pedagógicas, e contraria a LDB que preza por qualidade de ensino, acreditando não ser viável uma certa quantidade de alunos. Sem mencionar a infra-estrutura escolar que deve ter no mínimo um laboratório e uma biblioteca, que são equipamentos indispensáveis no auxilio a alfabetização.

É importante ressaltar a falta de participação dos pais desse processo, o alto índice

de indisciplina em sala de aula, e a evasão escolar.

Que na verdade o que precisa haver uma parceria entre escola e família, uma relação afetiva entre professor e aluno, promovendo assim um entendimento entre ambas as partes, havendo um espaço de harmonia, convivência múltipla, na qual os conflitos são estudados e não camuflados.

O professor alfabetizador não deve se sentir amedrontado, mas sim diante desses desafios constantes, buscar meios para desenvolver uma prática significativa pautada em fundamentos teóricos, porque lidar com alfabetização requer muitas habilidades e competências, é um compromisso com a transformação social desses pequenos cidadãos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a reflexão proporcionada por meio desse trabalho, conclui-se que a tarefa do professor alfabetizador é árdua, diante das grandes dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar. Segundo algumas concepções de raízes teóricas o educador é que deve oferecer condições para que o aluno aprenda a ler e a escrever. Faz-se necessário repensar a educação com foco nas relações interpessoais, oferecendo aos alunos meios e possibilidades de uma aprendizagem construída de forma significativa, sem esquecer que o professor precisa de condições favoráveis para conduzir um trabalho e alcançar objetivos favoráveis dentro desse contexto alfabetizador que requer o apoio de todos.

É importante ressaltar que para um trabalho satisfatório é imprescindível a interação entre família e escola, porque é necessário diante desse quadro atual de dificuldades múltiplas, atitudes conjuntas que visem restaurar e fortalecer essa parceria e respeito, com o foco de expandir e contribuir para uma educação qualitativa.

Portanto, precisamos sonhar com uma educação rumo a uma transformação social, romper com o velho e ousar com o novo, utilizar meios diversificados para o bom desempenho do aluno e assim transmitir a segurança de que ele é capaz de aprender sem precisar ter medo, ainda mais na fase mais importante, que é a descoberta do mundo fascinante da leitura e da escrita.

REFERÊNCIAS

CAGLIARI, L. C. Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu/Pensamento e ação no Magistério. São Paulo: Scipione, 1998. p. 13-34.

TEBEROSKY, A.; COLOMER, T. Aprender a ler e escrever – uma proposta construtivista. 1ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 42-44, 56, 60-65, 80-82, 112-118.

GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. 1ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 25-31, 41.

AZEVEDO, M.A.; MARQUES, M.L. Alfabetização hoje. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 1997. p. 93-105.

CAMPOS, C; FIRME, T. P. Avaliação na Educação. Revista Aprendizagem. Paraná, n. 1. p. 19, 44-45.

A ALFABETIZAÇÃO NAS PERSPECTIVAS ATUAIS

ANA CLARA FERREIRA PAULINO CASTILHO

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Santa Marina (2008); Pós- graduada em Educação Infantil (2016); Graduação em História pela Faculdade UNICEP – Centro Universitário Paulista (2006); Especialista em Arte e Educação pela Faculdade FCE (Faculdades Campos Elíseos) (2017); Professora de Educação Infantil no CEMEI Professor João Jorge Marmorato – São Carlos/SP.

O trabalho visa mostrar como se dá o elo entre a arte e a tecnologia e como uma pode complementar a outra, considerando que a internet ou até mesmo outras ferramentas tecnológicas estão cada vez mais presentes na vida das pessoas de forma geral, e devem ser integradas ao processo de ensino-aprendizagem, visando cada vez mais o enriquecimento cultural do ser humano, afinal elas se configuram como um meio a mais de pesquisa e busca incessante pelo conhecimento. Porém, o assunto é um tema polêmico porque cada autor defende o seu ponto de vista, sendo que alguns são a favor e outros são contra o ensino utilizando ferramentas tecnológicas. A posição do professor é fundamental neste momento, porque ele deve atuar como um mediador, auxiliando o discente na busca constante da aprendizagem, e principalmente da aprendizagem significativa.

Palavras-chave: Arte; Educação; Ferramentas Tecnológicas; Internet; Professor.

INTRODUÇÃO

O trabalho a seguir visa tratar de uma situação corriqueira nos dias atuais, ou seja, o ensino e a utilização da internet, respectivamente, considerando que esta última está cada vez mais presente no dia-a-dia das pessoas, e de uma forma ou de outra, acaba por agilizar o processo de pesquisa, facilitando o conhecimento cujo qual as pessoas procuram.

Contudo, a polêmica instaurada é de como esse processo se dá no interior da sala de aula, onde as ferramentas tecnológicas são primordiais ao nosso cotidiano, porém, elas não devem substituir os outros métodos de ensino, já que o aluno necessita ter um contato direto com diversas formas artísticas, a fim de desenvolver a sua criatividade, bem como o seu potencial artístico e as suas funções cognitivas.

Outro ponto a ser destacado é se a tecnologia não está interferindo demasiadamente na vida das crianças e principalmente dos jovens, impossibilitando os mesmo de verem significados na aprendizagem, comprometendo de forma tangencial o desenvolvimento cognitivo, das habilidades e principalmente da criatividade, já que as pesquisas acabam ocorrendo de forma muito rápida e tradicional ao mesmo tempo, impossibilitando o aluno de refletir sobre determinado assunto.

O papel do professor também é discutido neste contexto, a fim de verificar se o mesmo está se colocando como um articulador da aprendizagem, colocando o aluno como o centro deste processo e construtor do seu próprio conhecimento.

A disciplina de artes vem se solidificando ao longo dos anos, com o intuito de que ela não seja mais vista apenas como um passatempo, nem pelos professores e nem pelos alunos, e tudo o que for sendo acrescentado ao seu ensino é importante, porque auxilia na consolidação e inovação do ensino.

O MUNDO TECNOLÓGICO

O mundo atual encontra-se imerso em uma onda tecnológica que nos proporciona comodidade e agilidade em diversas atividades, facilitando a adequação do ser humano, ocasionando até mesmo a criação de determinadas condutas, que acaba por se transformar em uma espécie de "ordem", independente da nossa compreensão ou não, sendo que o que não se encaixa nesse novo padrão, acaba por ser descartado e tido como uma ameaça social.

Contudo, essa nova situação é alarmante

porque nos impossibilita de compreender os nossos próprios sentimentos, ações, impulsos e desejos, além de não utilizarmos mais o espaço da experimentação e autoconhecimento, ficando atados a participação e a expressão social.

Diante deste quadro, sentimos que estamos incompletos, imperfeitos, em construção constante, e acabamos por reproduzir situações ao invés de criá-las. A espontaneidade muitas vezes é confundida com egoísmo, gerando uma situação de caos social, excluindo qualquer possibilidade de coerência.

Fayga (1977) aponta que toda essa situação leva o ser humano em geral a não se indignar com as consequências trágicas, podendo até mesmo ser violentas, ocasionadas pela não realização do homem devido a uma infinidade de situações, tais como o vazio da vida, a apatia, a falta de respeito mútuo.

A criança possui um fator organizativo da criança, isto ocorre quando ela brinca ou desenha, ela está organizando a sua realidade, o seu dia a dia, experimentando novas vivências e se permitindo criar e recriar uma nova realidade. Todas estas ações vêm carregadas de significados.

Fayga (1977) relata a importância do ser humano "integrar-se em sua personalidade" a fim de que se atinja a sua auto realização, cujo caminho é fundamental no que se refere o desenvolvimento humano, de acordo com o que nos afirma a Psicossíntese.

A psicossíntese considera que toda pessoa tem a responsabilidade de desenhar o seu próprio destino, de acordo com o meio cujo qual está inserido, considerando que somos partes integrantes de uma sociedade e que povoamos um planeta, como nos afirma Parfit (1990).

A criança necessita entrar em contato consigo mesma e o adulto pode atuar como um organizador externo deste processo, auxiliando na realização do potencial da criatividade, cujo este é inerente ao homem e deve se configurar como uma necessidade, de acordo com Fayga (1977).

A ARTE E A TECNOLOGIA

Considerando que vivemos em uma sociedade pautada em automatismos que visam uma espécie de separação, culminando com um mundo dotado de segmentos compartimentalizados, ocasionando a cisão e o comprometimento da diversidade, permitindo que o homem se torne alienado ao seu próprio centro, pode-se considerar que a disseminação da lógica do certo ou errado é uma constante na vida dos seres humanos e estas são baseadas nas faltas, podendo estas ser a falta de quintais, de encontros, de abraços, de escuta, de reflexões, de espaço e principalmente de tempo.

A nossa curiosidade

é roubada e passam a ser criados mecanismos que nos impulsionam a uma busca sem direção, desprovida de significados, impossibilitada de transformar algo, vazia, de forma geral.

O homem comum fica sem a possibilidade de criar seu próprio projeto, de lançar-se para frente. Perde seu desenho, fica sem contorno. É massa que consome produção massificada. (MOREIRA, 1993 pg.54)

No entanto, é fundamental que aprendamos a aliar a arte e a tecnologia em prol do desenvolvimento integral da criança e posteriormente do ser humano como um todo, proporcionando uma escola com um espaço favorável à solidificação das relações entre os sujeitos, além de poder se configurar como um local propenso as representações sociais e desenvolvimento da capacidade.

Os profissionais devem estar preparados e dispostos a estimular os alunos a refletir sobre novos temas que emergem do mundo das artes, considerando que, de acordo com Paulo Freire (1997),

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1997, p.32).

As crianças e os jovens encontram-se inseridos em um mundo no qual a tecnologia, o computador e a internet são partes integrantes, levando-os a serem conhecidos como "nativos digitais", de acordo com Jordão (2009), uma vez que os pensamentos estão ligados a uma rapidez intermitente no que tange o acesso a informações e as inúmeras conexões oferecidas pelos diversos recursos educacionais.

A cada dia, mais os professores se deparam, em suas salas de aula, com alunos que convivem diariamente com as tecnologias digitais. Estes alunos têm contato com jogos complexos, navegam pela internet, participam de comunidades, compartilham informações, enfim, estão completamente conectados com o mundo digital. (JORDÃO, 2009, p. 10).

No entanto, as tecnologias podem ser aliadas ao conhecimento, e para que isso ocorra, o professor deverá atuar como um articulador, a fim de que situações significativas sejam produzidas dentro da sala de aula em prol do estabelecimento de condições que façam sentido ao aluno, como nos afirma Oliveira (2013).

A teoria e a prática quando unidas, possibilitam a ampliação das possibilidades

pedagógicas, permitindo a exploração de atividades de cunho cognitivo, afetivo, intelectual, cultural e social, de acordo com Evangelista (2011).

Tecnologia é mais uma possibilidade de ação educacional. Nesta era em que os estudantes criam páginas na web, animações, gráficos, vídeos, é visível a força da Arte e Tecnologia convertendo-se em um novo meio de linguagem. As novas tecnologias digitais enriquecem o desenvolvimento da capacidade de pensar, criar e participar de uma sociedade atual complexa que está em construção. (CARVALHO E NUNES, 2010, p. 01).

Freitas (2007) aponta diversos caminhos para o ensino de artes diante dos contextos educacionais, diante da complexidade e das rápidas mudanças socioculturais da época.

A utilização da tecnologia precisa ser entendida como uma ampliação dos horizontes e não apenas como fonte de informações como nos afirma Evangelista (2011).

Loyola (2009) aponta a necessidade de se integrar o ensino de artes e a tecnologia, contribuindo para uma ampliação dos horizontes e das estratégias dos ensinos nas escolas, podendo possibilitar uma maior e melhor integração entre os alunos e o mundo artístico.

De acordo com esse mesmo autor, as salas que envolvem recursos tecnológicos, se configuram como um espaço adicional no que relaciona-se às pesquisas e atividades, além da interatividade favorecer a experimentação a construção do conhecimento e a ampliação de recursos pedagógicos.

Os recursos tecnológicos envolvem diversas maneiras de se praticar a arte, contudo, de acordo com (Evangelista, 2011, p. 3), "não adianta a tecnologia oferecer diversos recursos se os professores não estiverem devidamente capacitados para lidar com essa ferramenta tecnológica".

Cabe ao professor preparar o aluno para que se recebam as informações que existem nos meios de comunicação, aprendendo a atribuir significados e decodificá-las, de acordo com Maciel (2007).

Loyola (2009) afirma que o computador acaba por suprir uma espécie de carência que a disciplina de artes enfrenta durante o seu cotidiano, uma vez que ele abriga uma série de informações e possibilidades que permitem o contato do indivíduo com novas experiências culturais.

O PROFESSOR E O ENSINO DE ARTES POR MEIO DA TECNOLOGIA

O professor deve ficar atento às potencialidades que o uso das

tecnologias possam acrescentar à sua prática docente. São ferramentas que auxiliam na busca de informações, no planejamento de aulas, no desenvolvimento de projetos e de outras atividades que podem ser elaboradas inclusive além do tempo e do espaço da escola. E um fator favorável para essa integração é o desejo expresso da maioria dos alunos em utilizar esses equipamentos na escola. (LOYOLA, 2009).

No entanto, vale ressaltar que além do professor, o ensino de artes de caráter tecnológico requer outros recursos, tais como a quantidade de computadores, onde o ideal seria que existisse um por criança durante o período de uso, bem como a qualidade da parte operacional de cada aparelho, possibilitando a instalação de programas pertinentes e a conexão da internet, sem falar em todo o suporte pedagógico, de acordo com cada atividade que vier a ser desempenhada.

Contudo, Loyola (2009) destaca um fator de extrema importância, ou seja, a presença de computadores ou outros recursos tecnológicos, não substituem a utilização de materiais diversificados, nem mesmo o emprego de trabalhos manuais, como pinturas, desenhos ou até mesmo esculturas, é fundamental que o aluno tenha esse contato físico, podendo estes ser através do desempenho de diversas atividades ou de visitas a museus e galerias, possibilitando o desenvolvimento de fatores perceptivos, uma determinada crítica para a visualização e até mesmo uma interação com as imagens.

Pimentel (2002) afirma que a utilização da tecnologia no vazio, sem conceito algum, desprovida de propósitos, não garante a formação de qualquer pensamento artístico ou até mesmo a construção de um saber em arte, considerando que a determinação da técnica que irá se utilizar dependerá do trabalho que se realizará ou até mesmo do resultado que se almeja conquistar, considerando que esta escolha deve ser pautada sempre no bom senso e no conhecimento.

O principal papel do ensino de Arte e das novas tecnologias é formar um aluno com conhecimento, que possa ser crítico, reflexivo e colaborativo em relação às novas mudanças na sociedade da informação e comunicação, pois os cidadãos do século XXI precisam estar preparados para acompanhar o ritmo das transformações, o que implica saber identificar os melhores métodos de ensino e aprendizagem, saber aceitar e partilhar a informação e

saber trabalhar em equipe: essas serão as chaves do sucesso na sociedade em rede. (EVANGELISTA, 2011, p. 15).

Marinho (2011) defende que a escola não deve substituir a sua estrutura tradicional por outros métodos, ao contrário, eles devem ser agregados, enriquecendo a convivência cultural, de modo que os sistemas digitais e a internet devem ser considerados como alternativas pedagógicas.

Esse mesmo autor enfatiza que a utilização da internet em sala de aula dá a possibilidade de o usuário atuar de forma mais ativa, uma vez que ele pode buscar e filtrar as informações desejadas e interagir de forma concisa com os colegas, de modo a ser o articulador da própria aprendizagem, impedindo o professor de atuar como o centralizador do ensino, pois o que se almeja é a busca coletiva e colaborativa do conhecimento.

Dutra e Maio (2009) enfatizam que o ensino de artes com a utilização da internet ainda se configura como uma fase experimental, e está atravessando um processo de democratização cultural lento, uma vez que a internet não é um acesso gratuito garantido para todas as pessoas, não se configurando como um recurso consolidado.

Contudo, apesar dessa situação acima citada, as instituições, escolares ou não, estão se apropriando cada vez mais dessa ferramenta tão disseminada em dias atuais, ou seja, a internet, que se caracteriza como uma tecnologia contemporânea, no que tange o ensino e propagação da arte.

Bertoletti (2010) defende que a utilização da internet ou de outros recursos tecnológicos, embora façam parte da vida dos alunos, não garantem a proximidade com a prática educacional, uma vez que a utilização dos mesmos só possibilita uma espécie de pesquisa tradicional, impossibilitando o contato direto com diversas formas e manifestações artísticas, e se colocam de maneira tímida diante das propostas educacionais referentes à arte.

Bertoletti (2010) aponta que as tecnologias digitais enquanto pesquisa, ferramenta e linguagem podem se associar aos três eixos que norteiam o processo de aprendizagem em artes, que se resumem em fazer, ler e contextualizar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que se deve considerar após essa pesquisa é que o ensino de artes sofre uma interferência muito presente nas nossas vidas atualmente, a internet e a utilização de outros recursos digitais e tecnológicos.

Porém, o que ficou nítido é que, apesar destas ferramentas serem uma constante em nossas vidas, elas ainda são motivos

de inúmeras discussões, no que refere-se ao ensino de artes, pois existem autores que defendem a inclusão das mesmas no cotidiano escolar, ao passo que outros abominam, afirmando que elas só instigam a pesquisa tradicional, não permitindo que o aluno tenha contato direto com a vastidão de manifestações artísticas que podem enriquecer a sua cultura e aprendizagem.

Assim, o que se pode afirmar com toda a certeza é que o professor, como um mediador do processo de ensino aprendizagem, deve se colocar como um instigador, levando o aluno a desafiar seus próprios limites, buscando cada vez mais ampliar o seu conhecimento, através da utilização de diversas técnicas, formas e manifestações.

No entanto, vale considerar que o ensino de artes vem sofrendo uma espécie de deterioração ao longo dos anos, porque assim como os alunos, alguns professores também enxergam a arte apenas como um passatempo, excluindo toda e qualquer atribuição de significados a esta disciplina que é tão importante, esquecendo que ela nos auxilia a identificar culturas antigas e a caracterizar nossos antepassados, ou seja, ela é responsável por transmitir conhecimentos de geração em geração, através de desenhos, esculturas, danças e outras manifestações.

A arte deve ser atribuída como uma manifestação cultural, de acordo com o que foi acima citado.

E a tecnologia, uma vez que presente em nossas vidas, deve ser inserida no contexto educacional, independente de qual disciplina, visando o acréscimo de formas de ensino e não a substituição, porque o aluno, de um modo geral, tem o direito de conhecer e ter acesso a todas formas artísticas, visando o seu enriquecimento cultural.

REFERÊNCIAS

BERTOLETTI, Andréa. Tecnologias digitais e o ensino da arte: algumas reflexões. V Ciclo de Investigações do PPGAV – UDESC, 2010. Disponível em:
http://ppgav.ceart.udesc.br/VCiclo/artigo05.pdf. Acessado em 06/08/2017.

CARVALHO, Simone Woytecken. NUNES, Ana Luiza Ruschel. Arte e tecnologia na formação continuada de professores de artes visuais: uma proposta educacional inovadora. Faculdade de Artes de Paraná. 2010. Disponível em: http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/extensao/2-ENREFAEB_3-Simposio-AV/14SimoneWoytecken.pdf. Acessado em 06/08/2017.

DUTRA, Lidiane F. e MAIO, Ana Zeferina F. O ensino de arte diante das
tecnologias contemporâneas. Revista PALÍNDROMO. Programa de Pós-
Graduação em Artes Visuais – Mestrado, da Universidade do Estado de Santa
Catarina. 2009. Disponível em: http://ppgav.ceart.udesc.br/revista/infos_menu_1ensino.html. Acessado em 06/08/2017.

EVANGELISTA, Carolinne da Silva. O Ensino da Arte através do Computador: Uma Proposta de Prática Pedagógica para o Ensino Fundamental. V Colóquio Internacional: "Educação e Contemporaneidade", São Cristovão - SE/Brasil, p. 1-16, Setembro de 2011.

FREIRE, Paulo. Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d`água, 1997.

FREITAS, Sicília Calado. Arte e cidade como fundamento para o ensino de artes visuais: uma proposta de formação continuada para os professores da rede pública municipal de João Pessoa. Encontro nacional da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas. Florianópolis. 2007.

JORDÃO, Teresa Cristina. Formação de educadores. A formação do professor para a educação em um mundo digital. In: Salto para o futuro. Tecnologias digitais na educação. Ano XIX, boletim 19. Nov-dez. 2009.

LOYOLA, Geraldo Freire. me adiciona.com Ensino de Arte +Tecnologias
Contemporâneas + Escola Pública. Belo Horizonte. Escola de Belas Artes. UFMG. 2009. Disponível em: www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/JSSS- 7WSQ3H. Acessado em 06/08/2017.

MARINHO, Francisco Carlos de Carvalho. Arte, web e educação. Entrevista para a Revistapontocom, por Marcia Stein. 2011.

Disponível em: http://www.revistapontocom.org.br/entrevistas/arte-web-e-educacao-poder-ilimitado. Acessado em 06/08/2017.

MOREIRA, Ana Angélica Albano. O Espaço do Desenho: a Educação do Educador. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

OLIVEIRA, Erika Patricia Teixeira. arte.com: reflexões sobre o ensino de artes visuais e a utilização das tecnologias contemporâneas. Trabalho de conclusão do curso de licenciatura em Arte e educação. Faculdade Integrada da Grande Fortaleza. 2013.

Ostrower, Fayga. Criatividade e processos de criação. Rio de Janeiro: Vozes, 1977.

PIMENTEL, Lucia G. Tecnologias Contemporâneas e o ensino da arte. In:
BARBOSA, Ana Mae (org.). Inquietações e mudanças no ensino da arte. São Paulo: Cortez, 2002. Quarta parte, Capítulo 10, p. 113-121.

A INCLUSÃO DO ALUNO COM SÍNDROME DE DOWN

BEATRIZ DA GRAÇA GONÇALVES

Professora do Ensino Fundamental II e Médio na prefeitura de São Paulo, na EMEF Senador Miltom Campos. Artigo apresentado como requisito parcial para aprovação do Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Educação Fundamental.

Este artigo traz uma reflexão sobre a Síndrome de Down, sobre as crianças portadoras desta e como se dá a inclusão delas na escola. Se abordará sobre as causas desta síndrome, quais suas características e como melhor incluir estes alunos nas escolas regulares. O principal foco deste trabalho é relatar a importância do aceitamento destas crianças pela família, escola e sociedade. Muitas pessoas têm receio de interagir com crianças com esta síndrome, porém estas são perfeitamente capazes de se adequar, precisando apenas de um olhar diferenciado para suas limitações. Há também a necessidade de se adequar o currículo para estas crianças, pois elas não precisam ser apenas incluídas e sim terem suas capacidades desenvolvidas para que haja uma verdadeira inclusão também na sociedade.

Palavras-chave: Inclusão. Síndrome de Down. Escolas.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é mostrar que o processo de inclusão necessita ainda de muitos ajustes, defendendo que nenhuma pessoa deve ser discriminada, separada ou rejeitada por apresentar alguma diferença física, intelectual ou cognitiva.

A interação entre as pessoas procura um desenvolvimento conjunto, com igualdade de oportunidades para todos, respeitando a diversidade humana e cultural. E é assim que todos se desenvolvem, pois isoladamente não há troca de experiências e vivência.

A escolha deste tema se deve ao conceito de educação inclusiva ganhar muito destaque a partir da década de 90, com a Declaração de Salamanca.

O aluno com síndrome de Down pode e deve ser incluído para que desenvolvam suas potencialidades. No entanto, as escolas e os profissionais que trabalham dentro dela, devem estar preparados para receberem, acompanharem e ajudarem a estas crianças a se desenvolverem. Não basta apenas matriculá-las e agir como se fossem alunos "normais", estas crianças tem suas particularidades e todos que estão no processo ensino aprendizagem, devem aprender a lidar com elas.

TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A educação especial destina-se aos portadores de necessidades educativas especiais, ou seja, todas as pessoas que precisam de métodos, recursos e procedimentos diferenciados durante o seu processo ensino aprendizagem, indivíduos portadores de deficiência sensorial (auditiva e visual), deficiência motora, cognitiva, doenças crônicas, transtornos de personalidade, autismo, psicoses, síndrome de Down, inadaptação social dentre outras, que ao longo da história foram tratados como doentes.

Segundo Buscaglia:

> É a sociedade que cria os incapazes. Enquanto a maior parte das deficiências, é o produto do nascimento e de acidentes, o impacto debilitante na vida das pessoas frequentemente não é resultado tanto da "deficiência" quanto da forma como os outros definem ou tratam os indivíduos. Encarceramos centenas de milhares de pessoas com necessidades especiais em instituições de custodia. Mesmo aqueles afortunados o bastante para receber serviços na comunidade em geral encontram-se em ambiente segregadores [...] (BUSCAGLIA, 1993 apud GORDON, 1974, p.21).

Antigamente pensava-se que se alguém nascesse portador de alguma

deficiência ou diferente do dito "normal" era castigo divino. Foi nessa época que os "diferentes" escaparam do anonimato passando a serem acolhidos em instituições religiosas sob o alcunho da caridade. As famílias os abandonavam desde muito cedo nestas instituições e estes eram obrigados a viver isolados desde pequenos, sendo tratados pela sociedade da época como incapazes, incômodos, inválidos e até grotescos.

A inclusão destas pessoas demorou muito tempo para ser discutida e demorou ainda mais para ser aplicada na prática. Ainda hoje há muito preconceito com pessoas que fogem dos padrões ditos normais pela sociedade, mas como a inclusão é garantida por lei, é mais aceita.

Porém, mesmo com as leis que os amparam, os indivíduos que apresentam alguma deficiência continuam a ocupar um espaço de exclusão, mesmo nas escolas ou sociedade, pois garantiu-se o direito de frequentar a "educação regular", mas os saberes técnicos e engessados continuam distantes das necessidades destes alunos. Segundo a UNESCO (1994, p.61):

> [...] o princípio fundamental da escola inclusiva é o que todas as crianças deveriam aprender juntas, independente de qualquer dificuldade ou diferença que possa ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus educandos acomodando tanto estilos com ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos por meio de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, usam de recursos e parcerias com a comunidade [...].

Segundo Mazzota (2005), buscando na história da educação informações sobre o atendimento educacional das pessoas com deficiências, pode-se constatar que, até o século XVIII, as noções a respeito da deficiência eram basicamente ligadas a misticismo e ocultismo, não havendo base científica para o desenvolvimento de noções realísticas. O conceito das diferenças individuais não era compreendido ou avaliado. A falta de conhecimento sobre as deficiências era motivo para as pessoas serem marginalizadas e ignoradas nos seus direitos básicos. A própria religião, ao colocar o homem como semelhante a Deus, contribuía para a ideia de que o ser humano que nascesse diferente deveria ser tratado como ser do mal, provindo do diabo ou da maldade.

O QUE É SINDROME DE DOWN

A síndrome de Down é causada pela presença de três cromossomos 21 em todas ou na maior parte das células de um indivíduo. Isso ocorre na hora da concepção de uma criança. As pessoas com síndrome de Down, ou trissomia do cromossomo 21, têm 47 cromossomos em suas células em vez de 46, como a maior parte da população.

As crianças, os jovens e os adultos com síndrome de Down podem ter algumas características semelhantes e estar sujeitos a uma maior incidência de doenças, mas apresentam personalidades e características diferentes e únicas.

Entre as características físicas associadas à síndrome de Down estão: olhos amendoados, maior propensão ao desenvolvimento de algumas doenças, hipotonia muscular e deficiência intelectual. Em geral, as crianças com síndrome de Down são menores em tamanho e seu desenvolvimento físico e mental são mais lentos do que o de outras crianças da sua idade.

Também é importante destacar que a síndrome de Down não é uma doença, e sim uma condição inerente à pessoa.

As pessoas com síndrome de Down comumente estão mais vulneráveis a uma maior incidência de algumas doenças, como cardiopatias e problemas respiratórios.

A intensidade de cada um desses aspectos varia imensamente de pessoa para pessoa e não há relação entre as características físicas e um maior ou menor comprometimento intelectual. Não existem graus de síndrome de Down.

ENTENDA A TRISSOMIA

Os seres humanos têm, normalmente, 46 cromossomos em cada uma das células de seu organismo. Esses cromossomos são recebidos pelas células embrionárias dos pais, no momento da fecundação. Vinte e três vêm dos espermatozoides fornecidos pelo pai e os outros 23 vêm contidos no óvulo da mãe. Juntos, eles formam o ovo ou zigoto, a primeira célula de qualquer organismo. Essa célula, então, começa a se dividir, formando o novo organismo. Isso quer dizer que cada nova célula é, em teoria, uma cópia idêntica da primeira.

Os cromossomos carregam milhares de genes, que determinam todas as nossas características. Desses cromossomos, 44 são denominados regulares e formam pares (de 1 a 22). Os outros dois constituem o par de cromossomos sexuais – chamados XX no caso das meninas e XY no caso dos meninos.

Por alguma razão que ainda não foi cientificamente explicada, ou o óvulo feminino

ou o espermatozoide masculino apresentam 24 cromossomos no lugar de 23, ou seja, um cromossomo a mais. Ao se unirem aos 23 da outra célula embrionária, somam 47. Esse cromossomo extra aparece no par número 21. Por isso a síndrome de Down também é chamada de trissomia do 21. A síndrome é a ocorrência genética mais comum que existe, acontecendo em cerca de um a cada 700 nascimentos, independentemente de raça, país, religião ou condição econômica da família.

Segundo Stratifort (1997, p.73):

> muito foi escrito sobre a idade materna e Síndrome de Down, mas muito também se configura como folclore. Devo dizer inicialmente que a maioria das crianças com Síndrome de Down nascem de mães com idade entre 19 e 26 anos. Porém considera-se que as mulheres com mais de 40 anos tem tendência a ter filho com anomalias cromossômicas, mas nesta faixa etária, as possibilidades de acontecer uma gestação, já são mais limitadas.

AS DIFERENTES FORMAS DA TRISSOMIA 21

• Trissomia livre ou simples – A forma mais comum ou frequente da síndrome de Down é chamada de trissomia livre ou simples. Noventa e cinco por cento das pessoas com síndrome de Down nascem com 47 cromossomos, dos quais três completos correspondem ao par 21.

Os seres humanos são formados por células com 46 cromossomos que se separam durante a divisão celular: 23 seguem para uma célula e seus pares correspondentes seguem para outra. No entanto, às vezes essa divisão e separação dos pares de cromossomos não ocorre da maneira correta, ou seja, um dos pares de cromossomo (no nosso caso o par 21) não se separa: os dois cromossomos 21 permanecem unidos e ficam em uma das células (óvulo ou espermatozoide) divididas. Acontece, neste caso, o que os técnicos chamam de "não-disjunção" ou "não-separação". Assim, essa célula fica com 24 cromossomos, dois dos quais do par 21. Ao se unir a outra célula embrionária comum, com 23 cromossomos, a nova célula, resultante da fusão no momento da concepção, terá 47 cromossomos, três dos quais 21. A partir desta, serão originadas todas as demais células do novo organismo, que igualmente possuirão 47 cromossomos.

• Translocação - Por volta de 3,5% das pessoas com síndrome de Down apresentam dois cromossomos do par 21 completos (o comum) e um pedaço mais ou menos grande de um terceiro cromossomo 21, que geralmente está colado a outro cromossomo de outro par (o 14, o 22 ou algum outro, embora geralmente seja o 14).

Isso ocorre porque o pai ou a mãe dessa pessoa apresenta, nas células do seu organismo, no lugar de cromossomos 21 completos, que é o usual, um cromossomo 21 completo e um pedaço de outro cromossomo 21 que se soltou e se colou a outro cromossomo (suponhamos que a outro do par 14). Assim, o pai ou a mãe tem um cromossomo 14, um cromossomo 14 com um pedaço de 21 colado, e um cromossomo 21: por isso não apresentam a síndrome. Quando se formam seus óvulos ou seus espermatozoides, o par 14 se separa: o cromossomo 14 inteiro vai para uma célula e o cromossomo "misto" (14 + pedaço de 21) vai para outra, e o 21 que não tinha par vai para uma das duas. Desse modo, algum óvulo ou espermatozoide ficará com um cromossomo 14 com um pedaço do 21 e outro 21 completo, ou seja, já tem dois elementos de 21. Ao se unir com o parceiro, na concepção, esse parceiro contribui com o seu cromossomo 21 comum, o que resultará em dois cromossomos 21 completos mais um pedaço do terceiro colado (translocado é o termo correto) ao outro cromossomo.

Geralmente as consequências orgânicas da translocação costumam ser similares às da trissomia simples e aparece a síndrome de Down com todas as suas manifestações (a menos que o pedaço translocado seja muito pequeno e de uma região do cromossomo pouco rica em genes).

No entanto, o mais importante da trissomia por translocação é que o pai ou a mãe se comportam como portadores: eles não apresentam a trissomia porque têm somente duas unidades 21. Mas como uma se encontra colada a outro cromossomo, é possível que os fenômenos que acabamos de descrever possam repetir-se em mais óvulos ou espermatozóides e, por um lado, transmitir essa diferença a outros filhos, que também seriam portadores, e, por outro lado, ter mais filhos com síndrome de Down. Se o cariótico (EXAME XXX) do bebê com síndrome de Down demonstra a existência de uma translocação, seus pais e irmãos devem fazer o exame também para avaliar se poderão ter filhos com a trissomia.

• Mosaicismo - Ocorre em 1,5% das crianças com síndrome de Down. Corresponde à situação em que o óvulo e o espermatozoide possuem os 23 cromossomos comuns, e, portanto, a primeira célula que se forma da fusão de ambos é normal e possui 46 cromossomos. No entanto, no curso das divisões dessa célula e nas que virão a seguir, surge, em algumas delas, o mesmo fenômeno de não-disjunção ou não-separação do par de cromossomos 21 que comentamos antes, de modo que uma célula terá 47 cromossomos, três dos quais serão do par 21. A partir daí, todos os milhões de células que derivem dessa célula diferente terão 47 cromossomos (serão trissômicas), enquanto os demais milhões de células

que se derivem das células normais terão 46, e serão também normais.

Dependendo de quando apareça a não-disjunção no curso das sucessivas divisões, a porcentagem final de células trissômicas e normais naquele indivíduo será diferente. Quanto mais no início a ocorrência genética aparecer, maior será a porcentagem de células trissômicas e vice-versa.

A INCLUSÃO DOS ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN

Integrar não significa simplesmente colocar estas crianças em uma escola regular, significa mudança de postura destas mesmas escolas na forma de perceber estes alunos e na adequação dos currículos para estes indivíduos, sempre percebendo as especificidades deles e respeitando-as.

Quando a escola se depara com a inclusão dos portadores da Síndrome de Down percebe-se grandes dificuldades, pois a educação concebida nos dias atuais, acha que todos os indivíduos tem que ser rotulados e encaixados em um esquema unificado massivamente. Se o aluno não aprende no tempo estipulado, é deixado de lado e esquecido.

Precisa-se pensar em uma educação sem fórmulas, cada criança é única e cabe não só a educação, mais sim a toda a sociedade, perceber isto. O sujeito deve ser levado em conta, suas vivências, suas expectativas e etc. Os alunos portadores da Síndrome de Down têm que ter um atendimento diferenciado e a escola deve trabalhar em conjunto com a família e profissionais da saúde para desenvolver todas as potencialidades deles. O desenvolvimento dos indivíduos com a trissomia está intimamente relacionado ao estímulo e incentivo que recebem, sobretudo nos primeiros anos de vida.

Segundo Werneck (2000, p.58):

> Um folheto sobre educação inclusiva editado pela National Down Syndrome Society, uma associação americana de pais e de pessoas com Síndrome de Down, diz ser fundamental que familiares, profissionais e autoridade estudem os conceitos de escola inclusiva.
>
> É necessário que pais, educadores e profissionais empenhem-se para realizar um trabalho que atenda as necessidades destes educandos, objetivando melhorar suas necessidades e potencialidades, ajudando-os a expandir seus horizontes.
>
> Uma educação integradora visa o desenvolvimento pleno e precisa estar em consonância a todos que participam da comunidade a qual a escola faz parte. É na educação que o portador de necessidades especiais, deve ser inserido com o intuito de se desenvolver de maneira

mais autônoma possível.

A convivência, o contato, a inter-relação com outras pessoas, possibilita ao portador da SD enriquecimento de experiências, modelos comportamentais diferenciados, garantindo-lhes seu desenvolvimento. Segundo Fonseca (1987, p. 16):

A integração é o combate mais adequado á institucionalização de deficiência e ao ceticismo e pessimismo educacional. A integração implica sempre um beneficio imediato educacional e social para a criança pela integração no sistema educacional. Separar fisicamente escolas normais, de escolas especiais é uma aberração que se deve eliminar. Quando falamos de integração, no fundo queremos dizer interação, isto é, interação entre os deficientes e os não deficientes. Só quando se atingir uma interação constante entre os deficientes e os não deficientes se pode falar numa política de integração. Nenhuma razão humana e científica pode afirmar que a melhor educação dos deficientes passa pela separação dos não deficientes.

A escola deve oportunizar e desenvolver habilidades que visem a integração social principalmente dos educandos que apresentam maiores dificuldades de aprendizagem, segundo Vygotsky (1994, p. 107):

Portanto se alguém aprende a fazer bem uma única coisa, também será capaz de fazer bem outras coisas sem nenhuma relação, como resultado de alguma conexão secreta. Assume-se que as capacidades mentais funcionam independentes do material com que elas operam, e que o desenvolvimento de uma capacidade promove o desenvolvimento de outras.

A inclusão deve perpassar por um projeto coletivo, onde a escola tem que repensar sua prática a partir de relações dialógicas, envolvendo educadores, família e comunidade.

A presença da diferença em sala de aula enriquece o conhecimento das outras crianças e do professor, possibilitando a troca de experiências, permitindo ao portador de necessidades especiais que o seu desenvolvimento seja mais adequado e significativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento deste artigo leva a uma conscientização que, tanto a escola como a sociedade tem um longo caminho a percorrer, no que tange a inclusão propriamente dita. Percebe-se ainda que, mesmo com as leis vigentes sobre inclusão, muitas escolas se recusam a aceitar a matrícula de portadores de Síndrome de Down e outras "deficiências".

Muitos indivíduos com esta síndrome levam uma vida "normal", apesar de suas limitações. O grande empecilho, ainda continua sendo, o preconceito. As escolas ainda precisam se desligar do conceito de "uniformizar" todos os alunos e começar a entender que cada indivíduo é único. Os portadores desta síndrome são de fato capazes e quando percebidos por um olhar diferenciado se desenvolvem e se veem valorizados. Estes alunos existem, sentem, pensam e logo devem ser inseridos na sociedade com suas potencialidades desenvolvidas.

REFERÊNCIAS

BRASÍLIA. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação à Distância. Deficiência mental. Deficiência física. Brasília: Caderno da TV Escola; Educação Especial, 1998, 96p.

BUSCAGLIA, Leo. Os deficientes e Seus Pais. Tradução: Raquel Mendes. 2. Ed. Rio de Janeiro: Record, 1993.

GUIMARÃES, Arthur. Inclusão que funciona. Nova Escola: A revista do professor, São Paulo, n. 165, p. 42-47, set. 2003.

MAZZOTA, Marcos José Silveira. Educação Especial no Brasil História e Políticas Públicas. 5. Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

STRATFORD, Brian. Crescendo com a Síndrome de Down. Tradução: Lucia Helena Reilly; Revisão: Viviane Veras; Revisão técnica: A. Fernando Ribeiro, Ulysses Moraes de Oliveira. Brasília: Corde, 1997.

VYGOTSKY, Lev. A formação social da mente: o desenvolvimento os processos psicológicos superiores. 5. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WERNECK, Claudia. Muito prazer eu existo. Rio de Janeiro: WVA, 1993.

WERNECK, Claudia. Ninguém mais vai ser bonzinho, na sociedade inclusiva. 2. Ed. Rio de Janeiro: WVA, 2000.

METODOLOGIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA: QUAIS CAMINHOS VAMOS SEGUIR?

EVANIR SEBASTIÃO DOS SANTOS

Licenciado em Educação Física pela Faculdade de Educação Física de Santo André (2001), pós-graduado em Nutrição Desportiva pela Faculdade de Educação Física de Santo André (2002). Professor de Educação Básica II Professor de Educação Física na EMEB Sagrado Coração de Jesus na Rede Municipal de Diadema. Artigo apresentado como requisito parcial para aprovação do Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Metodologia da Educação Física.

A metodologia a se seguir quando se trata de educação e especialmente educação física, passa por uma encruzilhada na qual a escolha do caminho a se seguir esta diretamente ligada com a visão de educação, homem e sociedade que se quer alcançar, uma vez que em cada sociedade o processo educacional reflete como um todo o modelo socioeconômico, cultural e político predominante e dominante em cada período da história, já que ao longo de nossa história vemos a educação física servir para disseminar ideias já predeterminadas sem permitir uma análise crítica desse modelo e metodologia, para assim, reverter o quadro possibilitando uma participação social maior, buscando-se novos referenciais para a criação de uma sociedade que pode ser justa para todos, na qual nos perguntamos: o que os alunos vão levar ao final das aulas de Educação Física para sua vida? Se ao final de cada aula conseguirmos responder a esta pergunta então a metodologia que estamos seguindo, não importando qual seja, é a correta para aquela turma naquele momento de sua vida escolar e sobretudo para sua vida em comunidade, provocando o desenvolvimento de conhecimentos, ideias, atitudes comportamentais para sua incorporação na vida.

Palavras-chave: Metodologia; Educação Física; Metodologia Da Educação Física.

INTRODUÇÃO

Para começarmos a falar sobre a metodologia da educação física precisamos levar em consideração o que Elenor Kunz (1994, p. 131) saliente ser necessário: "Que cada disciplina se torne um verdadeiro campo de estudos e de pesquisa. Também para a Educação Física. Afinal de contas, os alunos visitam a escola para estudar, e não para se divertir (embora o estudo possa se tornar algo divertido) ou para praticar esportes e jogos (embora essa prática também tenha sua importância).", visto que pela ausência de crítica a educação física escolar assumiu muitas tendências ou metodologias nas décadas que se seguiram no Brasil tais como: educação física higienista, militarista, pedagogicista e competitivista. Da Costa (2006), cita que a partir da década de 1950 o esporte começa a ter parte fundamental nas aulas de Educação Física e, em 1955, pela portaria nº 104 de 06/04/1955, criavam-se os Centros de Educaçao Física o que oficializava o vínculo da educação física com o esporte. Por esse motivo, é que os alunos sempre veêm o professor de educação física como sendo um professor de esportes sempre querendo jogar algum esporte, no caso das escolas públicas no Brasil, o futebol, que na maioria das vezes não é esporte e sim paixão, isso talvez seja, por causa da glamorização que os meios de comunicação fazem desse esporte, que mostra jogadores que não tinha nada e derrepente estão ganhando muito dinheiro, levando assim as crianças a pensarem que podem como seu "idolos" no esporte, mas o que a grande mídia não mostra é que são poucos, muitos poucos conseguem chegar a ganhar muito dinheiro, coisificando assim atletas e suas performances, sendo consumidos em um processo de dimensão global, talvez por isso, na escola podemos observar um grande desinteresse dos alunos pela aprendizagem "teórica", sendo assim a estruturação do ensino da educação física na escola deve ser de aprendizagem contínua sobre descobertas de movimentos do corpo humano.

Na década de 1970, durante o Regime Militar,o esporte ganhou muita força limitando assim a educação física à sua prática, a aptidão física juntamente com o rendimento tormaram-se um referêncial para o planejamento das aulas, sendo o esporte o meio e o fim das aulas de educação física, mostrando assim que a metodologia muda de acordo com quem esta no poder. Precisamos então mudar o enfoque na escola, democratizando a expressão corporal como manifestação social, não dando lugar para a exclusão e evitando a competitividade demasiada, proporcionando assim, a vivência de diferentes modalidades refletindo de forma crítica essa manifestação cultural, analisando os aspectos positivos e negativos que os esportes podem contribuir para

a sociedade, de forma lúdica e de lazer onde são praticados em praças, parques, praias, clubes, ruas e em espaços públicos, como forma de recreação e de medida de prevenção e precaução de malefícios e doenças oriundos da vida sedentária que a modernidade nos traz.

A IMPORTÂNCIA DO CONHECIMENTO DA METODOLOGIA QUE VAMOS UTILZAR EM NOSSAS AULAS

Para que a metodologia a ser utilizada por nós em nossas aulas no ambiente escolar dê certo precisamos saber que: "A educação existe onde não há a escola e por toda parte pode haver redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra, onde ainda não foi sequer criada a sombra de algum modelo de ensino formal e centralizado. Porque a educação aprende com o homem a continuar o trabalho da vida." (BRANDÃO, 2009, p. 13). Citado isso, podemos dizer que para cada tipo de currículo apresentado temos objetivos, conteúdos, métodos e formas de avaliação diferentes e não podemos falar de uma única metodologia de ensino da educação física, mas sim de metodologias que condizem com cada proposta pedagógica nas diferentes fazes do aprendizado e da nossa história, assim podemos dizer que as propostas e discursos que cirulam a área de educação física no século XXI, sejam os da vida saudável, relacionados ao conhecimento da motricidade e aos estudos da fisiologia, nesta concepção a educação física na escola pode contribuir para a conquista da aptidão necessária paro o enfrentamento e possível superação de um dos grnades males de nossa vida, a moderna, o sedentarismo que nos leva a ter todos os males a ele relacionados tais como: obesidade, hipertensão, cardiopatias, diabetes, entre outros, e o próprio sujeito é resposável pela sua saúde e a prática regular de exercícios físicos levando o aluno a independência nas escolhas de programas relacionados à saúde e a outros fatores. "Nessa perspectiva, a função proposta aos professores de educação físicaé a de incorporarem nova postura frente à estrura educacional, procurando adotar em suas aulas, não mais uma visão de exclusividade à prática de atvidades esportivas e recreativas, mas, fundamentalmente, alcançarem metas voltadas à educação para saúde, mediante seleção, organização e desenvolvimento de experiências que possam proporcionar aos educandos não apenas situações que os tornem crianças e jovens ativos fisicamente, mas, sobretudo, que os conduzam a optarem por um estilo de vida saudável ao

longo de toda a vida." (GUEDES, 1999, p. 1). Assi, podemos verificar que Orfei e Tavares (2009), também afirmaram que as práticas de atividade física por crianças e adolescentes promovem o desenvolvimento motor, favorecem a socialização, oferecem subsídios para compreensão dos limites de seu corpo, ajuda a melhorar a autoestima, a autoconfiança e a expressividade, relacionando também os aspectos fisiológicos, pois quem prática frequentemente exercícios físicos reduz as condições para o desenvolvimento de doenças crônico-degenerativas provocadas principamente pelo estilo de vida sedentário, uma vez que o grande número de disturbios que acontecem na vida adulta poderia ser evitado se as crianças e adolescentes adotassem um estilo de vida sadável.

Ao mesmo tempo em que dizemos para nossos alunos que os exercícios físicos regulares podem e vão nos trazer muitos benefícios a nossa saúde, perguntamos: As atividades físicas são para todos? Segundo FERREIRA (2001), a falta de tempo aparece nas pesquisas sobre adesão ao um programa regular de atividade física como um dos principais motivos da falta de regularidade e abandono, muitas vezes em razão do baixo nível socioeconômico, na qual, um residente da periferia de um grande centro urbano acorda às 5:00 horas da manhã, para ir trabalhar levando em média duas horas até o trabalho, terminando o expediente às 17:00 horas chegando em casa por volta das 19:00 horas para só então cuidar dos afazeres domésticos, como então dizer a esta pessoa que ela deve participar de um programa regular de atividade física? Sendo a propabilidade de essa pessoa participar de um programa de atividade física regular muito menor que uma pessoa de classe média/alta que tem uma realidade totalmente diferente. Assim as metodologias de trabalho podem levar o professor de educação física a diversas situações em que ele precisa conhecer a situação em que se encontram os alunos, seus pais e a comunidade onde trabalha.

COMO A METODOLOGIA E O CURRÍCULO ESCOLAR AJUDAM NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Devemos entender que toda escola exercita um currículo, consciente ou inconscientemente, que orienta a todos os professores e a sua ação pedagógicana formação dos alunos, mantendo assim, o curriculo no centro do debate educacional, já que deve ser entendido, como todas as práticas sociais inerentes ao espaço que a escola ocupa, desde os documentos escolares até o espaço físico que a compõem, devemos estar sempre alertar e ter em mente se estamos respondendo às seguintes perguntas: O que

ensinar? Como ensinar? O que é importante que os alunos aprendam?,entre outras, "Quando falamos de curriculo, estamos nos referindo ao complexo processo sociocultural que fez da escola um dos mais importantes meios de compreensão e (re)produção dos conhecimentos produzidos pela humanidade. Para o currículo convergem as múltiplas dimensões que constituem as identidades constitutivas do gênero humano. No currículo, relações de poder, ideologias e culturas são afirmadas ou negadas. Enfim, o currículoé compreendido como instrumento de inclusão ou exclusão. Toda escola exercita um currículo, consciente ou inconscientemente." (SACRISÁN,1999,p. 14). Portanto, o currículo e a metodologia a serem seguidos estão relacionados com a forma de ver o mundo, de sociedade que se quer formar, produzindo assim identidades e subjetividades de uma área de produção da política cultural dominante naquele momento histórico em que vive uma nação. Sendo assim, em cada época o currículo mostrou-se como um espaço único, para imprimir a marca de certos grupos culturais dominantes, perpetuando seus valores e interesses específicos, levando os conteúdos do currículo para serem discutidos e refletidos enxergando o que se tem realmente aprendido e se há produção de um novo conhecimento, a partir de tais indagações do método que se está usando para educação física.

Portanto, podemos citar o modelo ou método esportivista, que com a repetição de movimentos mecânicos em busca do desenvolvimento de habilidades padronizadas e perfeitas, sendo chamada também de mecanicista, despresando os menos "habilidosos", recebendo muitas críticas na década de 80, ainda é um método muito presente nas aula de educação física atualmente. "O treinamento esportivo é um microtexto do currículo da Educação Física que contribui para a aquisição de certos conhecimentos validados pela sociedade e fomentar as identidades desejadas pelo Estado." (NUNES; RÚBIO, 2008p. 62), vemos mais uma vez a educação física atendendo às intenções do estado, como a Política Nacional de Educação física e Desporto, de 1076, indicando que a prática da educação física escolar seria sistematizada e totalmente voltada ao treinamento esportivo desde as séries iniciais, até os anos finais, visando à seleção dos alunos mais habilidosos para representarem o país em competições internacionais.

A METODOLOGIA A SER SEGUIDA É O QUE NOS FARÁ REALMENTE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

A metodologia é o único caminho que vai no levar a entendermos o que a educação física pode fazer pelos alunos e pela comunidade onde a escola está inserida, pois a educação física não é apenas o gesto motor que se aprenderá ao final de tudo que o professor queira ensinar, "Não só o ato motor como muitas vezes é entendido pela Educação Física, mas, toda e qualquer ação humana que vai desde a expressão de sentimentos até o gesto mecânico. Não é apenas o corpo físico que entra em ação pelo fenômeno do movimento, mas é o homem todo que age, que movimenta. E ainda o movimento humano não é apenas um suporte que permite ao educando a aquisição de conceitos abstratos, visto que desenvolve também sensações e percepções proporcionando-lhe o conhecimento desse complexo instrumento que é seu corpo e por meio dele, o conhecimento da realidade que o cerca." (BRUEL, 1990, p. 11), cabendo a educação física, segundo ARANHA;MARTINS (1995), se tornar um elemento de ligação ou integração do corpo na unidade do sujeito, não podendo ser entendida como simplesmente treinamento muscular, nem como descontração, ou higiene, nem o equilíbrio fisiológico, mas sim, o delicado esforço pelo qual crianças, adolescentes e adultos reconhecem seu corpo, seus limites buscando assim, um equilíbrio interior de sua personalidade, apesar de ser influenciado pela cultura, religião, educação familiar, pois todos somos diferentes, com anseios, sonhos, limitações e visões de corpo diferentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir este trabalho pode-se notar que é só por meio das ações pedagógicas e no comprometimento com a metodologia da educação física, que será possível trabalharmos com os alunos de várias maneiras diferentes, com o criativo, o lúdico, o expressivo e o ecológico, reforçando assim, que durante a atividade física, é necessário que o alunosinta o movomento, pense sobre ele, se conscientize e se expresse de seu jeito, pois todos faremos diferento, apesar de moviemto ser o mesmo, sendo o movimento aprendido, quando houver a compreensão de tal movimento pelo corpo e sua incorporação em seu mundo, desmistificando que há certos modelos de corpos, propostos ideologicamente pela sociedade mostrando esses corpos como objetos, que são perfeitos na realização de movimentos de certas atividades físicas ou esportes.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. L. DE A.; MARTINS, M. H. P. Filosofando: Introdução à Filosofia. São Paulo, Editora moderna, 1985.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é educação. São Paulo: Brasiliense, 2009.

BRUEL, M. R. O corpo em movimento: eixo norteador para uma propostacurricular. Santa Catarina, Revista de Educação Física, Esporte e Lazer Motrivivência – nº 3, 1990.

DA COSTA, L. Atlas do Esporte no Brasil. Rio de Janeiro: CONFEF, 2006.

FERREIRA, M. S. Aptidão física e saúde na educação física escolar: ampliando o enfoque. Revista Bras. Cienc. Esporte, v. 22, n. 2, p.41-54, Jan. 2001.

GUEDES, D. P. Educação para saúde mediante programas de Educação Física escolar. Revista Motriz, v. 5, n.1, Junho/1999.

KUNZ, Elenor. Transformação didático-pedagógica do esporte. Ijuí: Unijuí, 1994.

NUNES, Mário Luis; RÚBIO, Kátia. O(s) Currículo(s) da Educação Físicae a construção da identidade. Currículosem fronteira, v. 8, n. 2, p. 55-77.Jul./Dez. 2008.

ORFEI, J. M.; TAVARES, V. P. Promoção da saúde na escola através das aulas de Educação Física. In: BOCALLETTO, E. M. A.; MENDES, R. T. Alimentação, atividade física e qualidade de vida dos escolares do município de Vinhedo/SP. Campinas: Ipês Editorial, p.81-87, 2009.

SACRISTÁN, José G. Poderes intáveis em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

O LADO POUCO CONHECIDO DA MATEMÁTICA

LUIS RICARDO RAPHAEL GAIARDO

Graduação em Matemática (2005) e Química (2010) pelo Centro Universitário Fundação de Ensino Octávio Bastos – UNIFEOB; Pós Graduado em Educação Matemática Pela Faculdade Campos Elíseos – FCE (2017); Professor de Matemática, Química e Física na Rede Estadual "ETEC Francisco Nogueira de Lima"

A grande reflexão deste trabalho é a forma como a matemática é ensinada, professores em sua maioria, ainda se encontram utilizando métodos atrasados e deixando de explorar inúmeras maneiras interessantes e eficazes no aprendizado, isso gera preocupação por que ao ser lecionada de forma tradicional à exata não chama a atenção dos discentes e os mesmos acabam não gostando da disciplina, o que gera um índice alarmante ao se pensar no aprendizado que a juventude tem em relação à matemática. Diferenciar é um meio de convidar o aluno a experimentar uma nova forma de se aprender ao mesmo tempo em que sente júbilo pelo que está realizando. Portanto é imprescindível que o docente tenha uma formação contínua para assim manter-se atualizado para essa geração que está cada vez mais aderindo ao distinto.

Palavras-chave: Professores; Método; Tradicional; Diferenciar; Imprescindível.

INTRODUÇÃO

Por muitas vezes se escuta que a matemática é o bicho papão da escola, quantos alunos saem da sala após uma aula da exata dizendo que não entendeu nada! São incontáveis as vezes que isso acontece, mas já parou pra pensar que isso poderia ser diferente? Que ao invés de não entender nada o aluno exclamasse: - amei essa aula! Seria maravilhoso se isso acontecesse. Pois é possível isso acontecer e é mais fácil que muitos imaginam, mas para assim ocorrer muitas coisas acabam tendo que ser modificadas, a localização do problema deve ser de primordial importância e é indispensável que uma pessoa hoje saiba matemática, mas se não consegue aprender, como vai saber?

O presente trabalho tem como objetivo indagar várias formas de se ensinar matemática, na qual as mesmas se tornem motivadoras para os docentes e discentes, a ponto de tentar ajudar na mudança da triste realidade que se encontra o ensino da matemática, na qual ela não está assumindo seu papel de suma importância por conta do desconhecimento da mesma. Para isso, foi necessário o acompanhamento no trabalho de professores em algumas escolas, uma pesquisa com alunos de uma escola, aonde manteve sigilo com relação à identidade dos mesmos e uma profunda leitura sobre o assunto em artigos, livro e sites para assim chegar a uma conclusão de como se pode ajudar aos discentes e docentes nesse aspecto.

A matemática é essencial na vida de cada ser humano, ela pode e deve assumir esse papel de suma importância perante a sociedade, pois querendo ou na, está presente em praticamente tudo no cotidiano das pessoas, mas acontece que muitas vezes ela é passada e ensinada de formas consideradas 'difíceis' pelos alunos e deixa de ser interessante. Porém para a alegria de muitos, isso pode mudar e a exata pode ser além de fácil divertida.

UM NOVO OLHAR PERANTE A MATEMÁTICA

O lado mais conhecido da matemática pelas pessoas é infelizmente o da 'dificuldade', muitos não se interessam por ela por achá-la chata e difícil, porém ela tem outro lado talvez desconhecido por muitos, que é o desafiador, o lado que põe a pessoa como protagonista, o que aguça para o novo e o desperta para o conhecimento, um lado que é divertido e prazeroso no momento de estudar e aprender. Para Polya. G.:

"Uma grande descoberta resolve um grande problema, mas há sempre uma pitada de

descoberta na resolução de qualquer problema. O problema pode ser modesto, mas se ele desafiar a curiosidade e puser em jogo as faculdades inventivas, quem o resolver por seus próprios meios, experimentará a tensão e gozará o triunfo da descoberta. Experiências tais, numa idade suscetível, poderão gerar o gosto pelo trabalho mental e deixar, por toda a vida, a sua marca na mente e no caráter". (1995, p. 5)

Mas como os alunos irão descobrir essa matemática encantadora e desafiadora se não lhe for apresentada? Muitos professores lamentavelmente ainda acabam utilizando o método giz e lousa como único em seu dia a dia escolar, deixando de aproveitar inúmeras possibilidades e na hora de ensinar, são poucos os que fazem a diferença. Com isso os números referentes ao aprendizado da exata são muito tristes, onde sete em cada dez alunos do país não sabem o mínimo de matemática, na qual o desempenho de estudantes brasileiros está entre os piores do mundo. O professor pode e deve tentar mudar essa realidade.

"... Mas se ele desafia a curiosidade dos alunos, apresentando-lhes problemas compatíveis com os conhecimentos destes e auxiliando-os por meio de indagações estimulantes, poderá incutir-lhes o gosto pelo raciocínio independente e proporcionar-lhes certos meios para alcançar este objetivo." (POLYA, 1995. p. 5)

O incentivo é um dos melhores remédios, mas muitos ainda têm dúvida de como colocar os alunos para frente na disciplina lecionada, infelizmente vários docentes demonstram insegurança perante os discentes e isso se torna prejudicial para o ensino, o professor precisa estar seguro de si para assim conseguir auxiliar seu aluno e esse auxílio se torna indispensável, mas equilíbrio nesse momento é essencial.

"O estudante deve adquirir tanta experiência pelo trabalho independente quanto lhe for possível. Mas se ele for deixado sozinho, sem ajuda ou com o auxilio insuficiente, é possível que não experimente qualquer progresso. Se o professor ajudar demais, nada restará para o aluno fazer. O professor deve auxiliar, nem demais nem de menos, mas de tal modo que ao estudante caiba uma parcela razoável no trabalho." (POLYA, 1995. p. 15)

Após encontrar o equilíbrio necessário para direcionar o aluno, cabe ao docente inovar em suas praticas pedagógicas, muitas são as opções para o novo, mas a resistência da maioria dos professores é lamentável.

Ao acompanhar o trabalho de professores em uma escola assistindo suas aulas foi possível ver o quanto vários estão com suas práticas pedagógicas sem inovação, no qual seus alunos demonstram uma absurda falta de interesse com a aula, e para a infelicidade de muitos a insegurança se tornou dominante em diversos momentos. O que se torna um pouco mais animador é que

nem todos estão inseridos nessa triste realidade e alguns docentes demonstraram firmeza e inovação ao ensinar. E ao fazer uma pesquisa com os alunos da mesma, chega-se ao espantoso resultado de que 90% dos discentes desconhecem outras maneiras de se aprender matemática a não ser o método lousa e giz, o que é inacreditável nos dias atuais, ao tentar descobrir porque isso acontece chegamos a uma possível relação em que 67% dos alunos não acreditam em um bom comportamento da sua turma se houvesse, por exemplo, uma aula prática. Podendo assim estabelecer uma conexão, onde o professor deixa de apresentar novos métodos para os alunos pelo motivo de os mesmos não saberem se comportar durante a aula. Mas não se pode deixar de pontuar que o discente já não se sente atraído pelo método comum utilizado, e então não se interessando, não faz o mínimo de esforço para cooperar com a aula. Mas 84% dos alunos acreditam que se tivessem uma aula diferenciada poderia aprender melhor e 81% acreditam que a matemática não está limitada as quatros paredes da sala de aula. E eles têm razão ao dizer que a exata não se limita a sala de aula, são diversas possibilidades da mesma em diferentes aspectos.

Professores deveriam e podem utilizar novas metodologias para cativar o aluno durante sua aula, existem inúmeras formas de se ensinar matemática de um jeito diferente e divertido e porque não criar novos métodos também?

A certeza de um retorno em aulas diferenciadas é praticamente de 100%, vale a pena à experiência. Então deixar a insegurança de lado e partir para uma nova experiência pode ser de um prazer imenso para o docente, na qual muitos sonham com aulas produtivas, porém não conseguem por em prática esse sonho, basta acreditar e se preparar para tudo dar certo.

O que se torna muito importante no meio disso tudo é o apoio da escola para com o professor, a escola tem reuniões semanalmente com os docentes, na qual abrem espaço para a discussão de diferentes assuntos, por que não aproveitar esse momento para expor o desejo de mudança nas aulas, e aí começarem a discutir novas possibilidades ou o emprego de algum método de sucesso já utilizado por outro docente. Os coordenadores auxiliam os professores todos os dias letivos, então o apoio para tentar uma nova experiência é garantido.

UM LEQUE DE POSSIBILIDADES

O aluno gosta do diferente e do que é novo e quem não gosta? Aí é que está, qualquer um que não sente inovação no que está fazendo pode acabar desanimando, então métodos distintos se fazem necessário não só na sala de aula, mas na vida também. Vários professores que utilizaram métodos diferenciados obtiveram muito sucesso e hoje sentem satisfação ao ver os alunos com interesse nas aulas.

São vários os métodos, citaremos alguns para aguçar o interesse principalmente dos docentes para aprimorar suas aulas. O primeiro exemplo é da professora Leila Graziela de Mendonça e Castro, que leciona na Escola Estadual Professor Djalma Octaviano, de Campinas, ela incrementou suas aulas de matemática utilizando à mágica e com isso conseguiu elevar as notas de seus alunos. Mas como? Entre as situações de aprendizado propostas estão, por exemplo, truques de cartas com o sistema de numeração binária ou critérios de visibilidade a partir de um número. A professora confirma o pensamento de que a exata pode ser legal: "A ideia é que possamos sempre estimular a curiosidade com os alunos. Matemática não é difícil e pode ser divertida".

Outro exemplo é o uso da tecnologia, que pode ser uma grande aliada do professor, ela atualmente está inserida ao cotidiano dos alunos e pode auxiliar e muito as aulas de matemática deixando-a mais atraente e abrindo inúmeras possibilidades de aprendizado com o seu uso.

"Os computadores e a internet oferecem oportunidades que facilitam o desenvolvimento e o entendimento de conceitos e procedimentos matemáticos. Entre outras possibilidades, o uso de figuras elaboradas em aplicativos (softwares) de geometria dinâmica, por exemplo, pode auxiliar o aluno a entender as figuras geométricas como classes, diferenciando-as do simples desenho de uma figura." (PERIUS, 2012. P. 27)

Além de inúmeros softwares como geogebra, geoplano virtual, equation grapher, wingeom entre muitos outros, existem também inúmeros jogos para auxiliar o ensino da matemática, vários sites disponibilizam aprendizado em forma de diversão, como killer sudoku, aritmética com cartas, balança lógica. E para Alberto Filho "Jogos básicos de computador do tipo labirintos, explorações de subterrâneos e cavernas com tesouros escondidos, ensinam os conceitos de sequência, tamanho, geometria, espaço e contagem." Porém, infelizmente pouquíssimos alunos têm conhecimento da existência dessas ferramentas poderosas para o aprendizado.

A grande questão é a resistência e também provável dificuldade do docente para com essa ferramenta. É necessário força de vontade por parte do

professor para aderir novas possibilidades, pois o mesmo deverá manter-se atualizado constantemente.

"A aprendizagem em informática, por ser algo, que não faz parte usualmente dos conhecimentos profissionais docentes adquiridos na formação inicial e que não é algo com o qual todos os professores se identifiquem aparentemente num primeiro contato, parece requerer um esforço maior de sua parte. É como se o professor estivesse reiniciando a aprender a ensinar com um novo recurso, que não fazia parte de seu fazer pedagógico." (PERIUS, 2012. P. 27)

E por que não jogos convencionais, eles também podem ser grandes aliados, imagine jogar bingo em uma aula de expressões numéricas, na qual para saber o número sorteado o aluno tenha que resolver uma expressão. Ou então como sugere Alberto Filho em que podemos utilizar quebra cabeças para desenvolver a habilidade matemática, na qual os básicos ensinam raciocínio espacial, enquanto outros mais elaborados ensinam formas e tamanhos, também tem os jogos mais complexos, como banco imobiliário, que ensinam gerenciamento de dinheiro e valores. Jogos como o da velha, damas e xadrez, ensinam a estratégia e lógica.

Ou uma aula na quadra, em que se pode trabalhar com área, perímetro fora da sala de aula e de uma forma divertida ao momento que se ensina demonstrando. E mais, porque não por a mão na massa na cozinha? Isso mesmo! Elaborar receitas requer conhecimentos matemáticos de tempo e medidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A matemática é indispensável no cotidiano das pessoas, e se faz necessário uma reforma diante do olhar que as pessoas têm com ela, mas a maneira como ela é aplicada na escola pode ser o grande motivo da vilania da exata com os discentes. Professores precisam sempre estar se atualizando e nem sempre isso é fácil, mas necessário diante da realidade, e preparando aulas diferenciadas para atrair os alunos, tornando a aula divertida e proveitosa, obtendo assim sucesso na hora de ensinar. Para isso é necessário que o mesmo deixe de lado a insegurança na hora de lecionar e se ponha como protagonista para trazer os alunos também como protagonistas da matéria ensinada, existe várias maneiras divertidas e diferenciadas de se aplicar a matemática e porque não abusar de novos métodos e obter com garantia retorno dos alunos, despertando neles a curiosidade e aguçando o desejo do saber cada vez mais. Como foi apresentado, se tem um leque de possibilidades, por que não o usufruir e assim colher os benefícios das diferentes formas de se introduzir o conteúdo matemático. Basta aproveitar as oportunidades de usar o distinto em seu dia a dia e verá como vai obter bons resultados cada vez mais.

REFERÊNCIAS

BRITO, João E. Softwares Matemáticos: Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. 2017. UNESP. Disponível em: <http://www.ibilce.unesp.br/#!/departamentos/matematica/extensao/lab-mat/softwares-matematicos/>. Acesso em: 21 mar. 2017.

CAMPINAS-SP. ESCOLA ESTADUAL DJALMA OCTAVIANO. (Org.). Professora usa mágica em sala de aula e melhora aprendizado em escola pública: Em Campinas, professora de escola estadual adotou truques de mágica para ensinar matemática e ajudou a elevar notas de alunos do ensino médio. 2017. Por iG São Paulo. Disponível em: <http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2017-04-04/matematica-magica.html>. Acesso em: 21 abr. 2017.

FILHO, Alberto. 10 Maneiras Sensatas e Efetivas de Ensinar Matemática em Casa: "Para descobrir deficiências pessoais, ter o olho aberto não ajuda. Ter uma mente aberta e fugir da autoidolatria é o começo do caminho...". 2017. Site de Dicas. Disponível em: <http://sitededicas.ne10.uol.com.br/artigo13.htm>. Acesso em: 25 abr. 2017.

MARIZ, Renata. Sete em cada dez alunos do país não sabem o mínimo de matemática: Desempenho de estudantes brasileiros está entre os piores do mundo, diz Pisa. 2016. O GLOBO. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/sete-em-cada-dez-alunos-do-pais-nao-sabematica-20595780em-minimo-de-mat>. Acesso em: 05 abr. 2017.

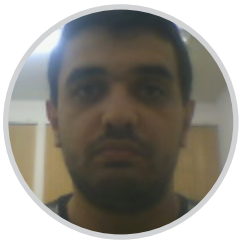
PAIVA, Thais (Org.). Carta Educação: "A Matemática pode ser divertida": Método desenvolvido por professores da Harvard faz abordagem lúdica da disciplina e ganha adeptos pelo Brasil. 2016. Instituto TIM. Disponível em: <https://institutotim.org.br/2016/05/11/carta-educacao-a-matematica-pode-ser-divertida/>. Acesso em: 21 mar. 2017.

PERIUS, Ana. A. B. A Tecnologia Aliada ao Ensino da Matemática. Universidade Federal do rio grande do Sul. Cerro Largo/RS, 2012.

Polya, George, 1887 – A arte de resolver problemas: um novo aspecto do método matemático/G. Polya; tradução e adaptação Heitor Lisboa de Araújo. – 2.reimp. – Rio de Janeiro: interciencia, 1995. 196p.

SILVA, Aparecida. F.; KODAMA, Helia. M.Y. Jogos no Ensino da Matemática. Docentes do Departamento de Matemática – IBILCE/UNESP – São José do Rio Preto / SP. II Bienal da Sociedade Brasileira de Matemática, UFBa, 25 a 29 de outubro de 2004.

EDUCAÇÃO FINANCEIRA ALIADA À ESCOLA: CONCEITOS, PRECEITOS LEGAIS E UMA ANÁLISE DE CENÁRIO



MICHAEL HELLISON JANTORPE GOMES

Graduação em Gestão Financeira pela Faculdade UNIESP (2015); Especialista em Ensino de Matemática pela FCE (2017); Controlador Orçamentário da Prefeitura Municipal de Presidente Prudente.

Mesmo que de forma primitiva a Educação Financeira tem sido aplicada há centenas de anos em formatos educacionais da época. De alto nível de importância para a globalização da economia, este assunto tem sido matéria de poucas discussões legais e acadêmicas. Mesmo que o educando se limite a utilizar estes conhecimentos a sua perspectiva de vida pessoal, já seria de grande valia que o mesmo não fosse incluído nos índices de inadimplência, que inclusive tem sido extremamente alarmantes no Brasil. Para essa implementação, há apenas a vulnerabilidade de um sistema educacional em gessado e dependente de legislação para atuação. A crítica à falta de aplicação da Educação Financeira em todos os níveis educacionais demonstra que os projetos pedagógicos das instituições são, no geral, ineficiente, negligentes e puramente baseados em burocracia institucional.

Palavras-chave: Finanças; Educação Financeira; Finanças Pessoais; Projeto Pedagógico.

INTRODUÇÃO

Criando um contexto histórico que fundamente o entorno da Educação Financeira, fábulas e lendas já possuem a tendência de levar a crianças e jovens o senso de economia. Estimado desde a Idade Média, essas reflexões criadas pela literatura levavam a uma criação de percepção de previdência, reserva e de relações comerciais.

Devida a transversalidade da abordagem do tema, podemos citar ainda o ensino dos preceitos econômicos aliados a religiosidade cristã, por exemplo, que dispõe de ensinamentos de valorização do trabalho em prol da valorização do homem.

Desta forma, é perceptível que a Educação Financeira sempre foi presente nas rotinas das pessoas de forma indireta e não planejada. Não há então condições de desprezar as vantagens deste conhecimento, que até então é desprendido de subsídios legais para sua aplicação no contexto escolar, dependendo de políticas de ensino individuais para que haja sua aplicação.

Em época aonde o ensino em tempo integral é tendência, a aplicação da Educação Financeira no projeto pedagógico de uma instituição pode ser visto como uma excelente forma de abordar temáticas úteis e de certa utilização do educando.

Capaz de ser aplicada em qualquer idade, a Educação Financeira pode ser um excelente subsídio de ensino para diversas disciplinas escolares. Do Ensino Fundamental ao Ensino Superior de qualquer área de atuação, este conhecimento é de aplicação decorrente do cotidiano do aluno como ser social ou até mesmo como profissional de sucesso.

Trabalhar o assunto torna-se então uma eficiente escolha da instituição, seja pela iniciativa de um grupo pedagógico debruçado em esforços ou de uma cobrança democrática de inclusão no Projeto Político Pedagógico.

O ENTRAVE DO PAPEL EDUCACIONAL E A NECESSIDADE DAS OBRIGAÇÕES LEGAIS

Historicamente presente no cotidiano humano, as finanças são parte indissociável do ser social. Levado indiretamente para crianças em formato de fábulas e textos infantis as reflexões a cerca de noções de economia são comuns. A previdência, economia de bens e a intenção de lucro talvez sejam as maiores abordagens que estes materiais trazem, mesmo que de forma indireta.

Não sendo quisto então como um conteúdo divergente de sua rotina social, saber lidar com esses conceitos tornam as tomadas de decisões

do individuo mais consistente e assertiva.

Com a influência da tecnologia nas relações financeira e comerciais, o cenário financeiro se demonstra volátil e digno de severas alterações indiscriminadamente de aviso prévio. É um mercado dinâmico e que depende de ampla percepção dos envolvidos.

O despreparo para lidar com finanças gera números de inadimplência assustadores para o cenário nacional. Esses números são fruto da fragilidade do nosso mercado se use a falta de conhecimento de seu povo.

Sem leis que estabelecem a obrigatoriedade e a regulamentação direta desta disciplina, diversos autores levam que a abordagem deve ser feita desde o Ensino Fundamental e seguir até as Instituições de Ensino Superior, mesmo que esta ultima esteja forma do ramo de economia e similares.

Isso demonstra que o conhecimento da Educação Financeira faz parte de um conhecimento mínimo necessário para qualquer cidadão ou profissional, independentemente de sua área de atuação. Basta este indivíduo estar situado socialmente, ou seja, basta haver o indivíduo.

A transversalidade do tema demonstra inúmeras capacidades de abordagem, mesmo que não haja a contextualização da disciplina em si.

Outra mistificação atual é a caracterização da Educação Financeira com Matemática. Obviamente há uma relação, já que se trata da prática da moeda, mas os conceitos teóricos do assunto são mais numerosos e complexos do que esta prática em si.

Exemplificando, podemos demonstrar que disciplinas relacionadas a literatura podem trabalhar com textos temáticos a Educação Financeira, que hoje são inúmeros e praticados para o público infantil e adulto. Disciplinas relacionadas a matemática podem trabalhar com as relações diretas de moedas, como com as operações básicas. Disciplinas relacionadas a artes tem a capacidade de materializar conceitos de economia com a produção de materiais com reciclados e até mesmo com a produção de cofres e outros materiais associados a guarda de dinheiro. Disciplinas associadas a história ou geografia são capazes de trabalhar os contextos econômicos de povos e nações, levantando questionamentos sobre tomadas de decisões históricas.

Esse exemplo de aplicação então trata-se de determinar as ações pertinentes a faixa etária e acoplar ao contexto pedagógico atual, realizando pequenas adaptações rotineiras em sala de aula. Se resume em criatividade na elaboração didática do assunto.

Previamente à aplicação pode-se notar a necessidade de uma formação complementar aos envolvidos na política pedagógica escolar. Os profissionais devem ter, além do conhecimento, que certamente não lhes foi ofertado

em suas formações básicas, ter a consciência da importância de sua relação na construção de mais este conhecimento.

Desde que bem trabalhado e com a cobrança das reflexões aos alunos, em toda a sua formação e faixa etária, tende-se a haver consistência no conhecimento, gerando melhores resultados nas tomadas de decisões e menores tendências ao endividamento e inadimplência destas gerações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre Educação Financeira é observar uma temática didática de reconhecimento histórico na sociedade, aplicada nas rotinas sociais cotidianamente e sem o desenvolvimento educacional adequado.

A demonstração do engessamento do ensino nacional é evidenciado quando, neste caso, a ausência de leis regulamentárias sobre Educação Financeira gera o afastamento do assunto em salas de aula.

O profissional consciente, critico e de capacidade de transformação social ensinado nas Instituições de Ensino Superior nacional pela vasta literatura de Paulo Freire hoje se demonstra limitado nas exigências impostas, sem intervenção crítica e criatividade de interferência pedagógica aos seus educandos.

Níveis assustadores de endividamento não são suficientes para gerar o senso crítico de intervenção nesta realidade. Aonde preparamos os jovens sobre a realidade social o assunto não é abordado ou quando é não possui roteiros e planejamentos.

Trata-se simplesmente de desenvolver em sala de aula, em todos os níveis, o senso de Economia Financeira aos alunos, de forma multidisciplinar, planejada e incluir esta reflexão nos projetos pedagógicos das instituições como ferramenta básica de desenvolvimento do educando.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Adriana Correa. Trabalhando Matemática Financeira em uma sala de aula do ensino médio da escola pública. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas: UNICAMP, 2004.

CNC, Pesquisa. Endividamento e Inadimplência do Consumidor, janeiro de 2017. Disponível em: <http://cnc.org.br/sites/default/files/arquivos/analise_peic_janeiro_2017.pdf> Acesso em: 29 agosto de 2017.

COSTA, Paulo Ricardo da. Inovação no ensino e aprendizagem em finanças: análise da literatura entre 2005 e 2015. 2015. 68 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração com Ênfase em Finanças) - FECAP, São Paulo.

MODERNELL, Álvaro. Educação Financeira no Ensino Fundamental I: desafios e possibilidades. Edições SM. 2014. Disponível em: <http://www.edicoessm.com.br/sm_resources_center/somos_mestres/formacao-reflexao/educacao-financeira.pdf> Acesso em: 29 agosto de 2017.

STEPHANI, Marcos. Educação Financeira: uma perspectiva interdisciplinar na construção da autonomia do aluno. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre-RS: PUCRS, 2005.

PEDAGOGIA DA CONTRIBUIÇÃO DAS FORÇAS UNIVERSAIS

MICHAEL HELLISON JANTORPE GOMES
Professor de Educação Artística nas Redes Estadual de São Paulo e Municipal de Guaiçara/SP
Artigoapresentadocomorequisitoparcialparaaprovaçãodo TrabalhodeConclusãodoCursodeEspecialização em Educação Profissional e Tecnológica.

A interligação de tudo o que existe no universo como condição inexorável entre matéria e o movimento cognoscível propulsor e moldador entre ambos, neste presente artigo cita um conjunto de ideias na qual estabelece um paralelo inédito entre as forças universais a quem fazemos parte e uma prática educacional não sistematizada embora despercebida da esfera acadêmica, elucida as concepções educacionais tecnicistas e construtivistas como representantes sínteses de toda e variadas influências humanista progressista e do racionalismo técnico mecanicista dentro do contexto histórico educacional brasileiro transpondo possível a interligação mesmo que tais concepções sejam antagônicas para construção de uma almejada educação de sucesso.

Palavras-chave: Forças Universais;Construtivismo;Tecnicismo;Educação.

INTRODUÇÃO

A toda e qualquer existência que nós conhecemos, só foi possível graças ao resultado de contextos e condições, na qual tipos energias distintas ou opostas, traduzidas como forças, contribuíram entre si, num processo de atração e repulsão, divinamente arquitetado para o começo de toda a matéria existente. Continua acontecendo em todo o Universo, ou pelo menos no qual que vivemos. Tal condição propicia o surgimento e a progressão-jornada de algo real, ou seja, o seu inicio após o seu desenvolvimento ascendente até seu ápice, e sua manutenção no estado positivo da existência.

Nesse universo, a contribuição entre forças é a condição da gênese de algo que o mantém em seu progresso; já o seu inverso é a repulsa, o desencontro de forças, que traz o declínio, colapso e por fim a destruição final de algo.

Basta prestarmos atenção, nesse processo aparece em tudo na natureza, incluindo nós mesmos. Houve uma série de condições e circunstâncias que geraram contribuição de matérias cósmicas desde as semelhantes a opostas, ocasionando agregação, equilibração entre as forças para que formasse os planetas e sistemas orbitais; eras de milhares de anos após, outra equilibração geradas pela contribuição de forças formou condições necessárias para o surgimento e evolução da vida na Terra e posteriormente o aparecimento do Homo Sapiens-Sapiens.

Na globalidade da produção humana, apesar de não ser natural ou divino, a cultura, construções, ciência e a sociedade, não fogem dessa regra, mesmo quem as desenvolveu não havia pensado ou percebido isso, a seguiram. A essa regra de existência universal tudo pertence e nada escapa. Essa contribuição de forças não se remete ao equilíbrio perfeito, idealizado na imagem da clássica balança da justiça em que a figura de uma mulher grega vendada a segura, com dois pratos, e em cada prato da balança se apresentam medidas iguais. Pode até ocorrer situações em que o equilíbrio seja de apenas duas forças, mas, normalmente as existências naturais ou artificiais demandam várias condições múltiplas numa série de elementos e esses cada um na sua medida para que algo surja e se mantenha, e a quantidade e intensidade da contribuição das forças na maioria das vezes são absurdamente complexas e diferentes.

Exemplificando a produção humana que lida conscientemente e de forma calculada com a ação de forças naturais seria o caso da construção de edifícios. Um edifício que foi bem projetado, construído, e assistido com a devida manutenção adequada, estará entre as contribuições das forças de maneira harmoniosa

ou mesmo que tenha forças agressivas atuando contra, não serão suficientes para destruí-lo, e assim estabelecido, em razão ao conhecimento do homem de como a natureza impõe suas forças e suas variações no planeta, em específicas regiões geográficas e do tipo de estrutura e fundações que deve ser construído para resistir a essas forças. Um exemplo de contribuição de forças do tipo fusão, é o caso de uma simples receita de um bolo, porque consiste em saber os ingredientes certos na medida exata e misturados e assados do modo correto, uma mistura de contribuição das matérias de características completamente distintas, afinal o que teria em comum o leite, açúcar, fermento, farinha e ovos. Em cada ingrediente, há composições de matérias e energias diferentes, que ao misturar são liberadas provocando reações químicas, recompondo e criando um material resultante diferente das composições originais. Como somos consequência da contribuição de forças universais, a nós seres humanos foi concedido a capacidade de aprender e reproduzir o mecanismo do universo para a feitoria de nossas produções, se não tivesse sido assim, não teríamos construído tudo o que fizemos ao longo de nossa existência. Tanto o engenheiro do edifício quanto a cozinheira sabem que suas matérias primas e condições devem ser calculadas e dosadas para uma contribuição de forças dos elementos para que tudo ocorra bem, sabem também que o contrário também ocorre, o conflito ou repulsa total de força, a não contribuição ou mesmo a contribuição negativa entre forças. Suponhamos que no caso do edifício, anos após de sua construção, linhas subterrâneas de metrô foram escavadas a vários metros abaixo de seu alicerce, mas um erro de escavação provoca um desmoronamento dentro dos túneis, afetando o edifício acima, nesse caso houve uma grande força conflituosa externa afetando o objeto, ou ainda, em outra situação, em um dos apartamentos iniciou-se uma reforma, e devido uma ação descuidada, demoliu-se uma parede interna, aplicando uma sobrecarga de força em outras paredes que não foram projetas para suportar muito peso, assim após alguns meses, ocasionou-se rachaduras na estrutura do edifício, nesse caso houve o desfalecimento de uma força de sustentação interna gerada em seu próprio interior comprometendo o objeto.

Na hipótese do bolo, um dos ingredientes estava estragado, e não foi percebido, e a mistura foi feita, logo ao assar ficou notadamente percebido que a composição do bolo deu errado, neste sentido houve uma contribuição negativa instantânea do ingrediente estragado. Portanto, a decadência de forças podem ser motivadas interna ou externamente e ainda em algumas circunstâncias nos dois aspectos e também simultaneamente, instantânea ou lentamente, com o início do declínio até a destruição final, de maneira simples ou

complexa.

No jogo universal, lembrando que tudo pertence a esse jogo, o natural e a produção do homem, normalmente há infinitas possibilidades para a contribuição positiva de forças ou a seu inverso, e nas suas interações entre um e outro, após o tempo de negativo decadente vem a busca do positivo crescente, e quando há progresso o queda é conseqüência futura.

Quando algo jaz destruído é notado por todos sem dúvidas ou contradições e a aprendizagem adquiridas nesses fracassos, conflitos, afastamentos, desequilíbrios, tornam-se engrenagens para futuros acertos, para um realização mais bem elaborada numa próxima vez. Assim caminha a natureza e a cultura humana, mas muitas das vezes, azar para quem está no meio desse processo declínio e finalização, vidas, possibilidades e sonhos são aniquilados.

A verdadeira e grande evolução humana seria se pudéssemos prever sempre o próximo passo ao menor sinal, ou melhor, antes mesmo dos sinais, precavendo-se desse vai e vem entre contribuição e repulsa de forças (queda e ascensão), reorientando sempre para uma contribuição positiva de forças sabiamente escolhida. Ao contrário de esperar o resultado final das circunstâncias para agir, seria muito melhor investir em descobrir a cura de uma moléstia antes que milhares de vidas fossem ceifadas, perceber que algo de errado há com avião antes que ele decole e parta com os passageiros para uma viagem sem volta, e ainda, reorientar a escola antes que gerações saiam prejudicadas sem formação adequada a uma vida de oportunidades.

Só pensamos tomando-se por base de problemas, isto é, de algo que nos causa mal-estar. Algumas vezes este mal-estar diz respeito a coisas que diretamente nos afetam, tanto pessoas ou instituições, e outras vezes a coisas que, infligindo sofrimentos a pessoas e a grupos longe de nós, passam a ser da nossa preocupação ou do nosso interesse. Poderíamos, talvez, caracterizar os primeiros como internos e os outros como externos. Assim, os primeiros seriam coisas como uma doença pessoal, uma escola com diminuição constante de alunos... Os segundos seriam situações como a degradação do planeta, a violência, o terrorismo...(GANDIN, 2011, p. 25)

A força escolar consegue influenciar a sociedade, mas também sofre muita influência das forças externas, sociais, políticas, econômicas e culturais. Contudo, atualmente as forças externas a escola, estão em estado de conflito ou de contribuição negativa em virtude de inúmeros motivos, afetando inevitavelmente a escola. Problemas comportamentais, de relacionamentos e de desinteresse são unânimes em todas as unidades escolares brasileiras desde públicas a privadas de alto padrão, talvez

mais agravadas em unidades mais carentes em razão de complicações econômicas e sociais.

Os pilares da ciência clássica "A noção de 'ordem'se depreendia de uma concepção determinista e mecânica do mundo. Qualquer desordem aparente era considerada como o fruto da nossa ignorância provisória. Atrás da desordem aparente existia uma ordem a ser descoberta." (MORIN, 2000, p.199)

Eis a grande dúvida da educação de todas as modalidades, uma escola tecnicista falha igual ao do passado ou continuar com uma escola dita "construtivista" dos dias atuais que em alguns aspectos consegue ser mais falha que a do passado?

A IDEOLOGIA DA ESCOLA PÚBLICA E DA PRIVADA

As duas correntes pedagógicas amplamente conhecidas e consideradas distintas até mesmo opostas que de certa maneira proporcionaram resultados positivos na educação brasileira das últimas décadas são o tecnicismo e o construtivismo. O tecnicismo, que oferece o uso da velocidade e eficiência da técnica no ensino em larga escala, com foco na produtividade sem a preocupação da reflexão ou crítica, em contra partida, o construtivismo, cuja reflexão crítica e a emancipação humana são considerados o foco da aprendizagem mediante da construção saber.

O pensamento complexo, longe de substituir a ideia de desordem por aquela de ordem, visa colocar em dialógica a ordem, a desordem e a organização." (MORIN, 2000, p.199)

A IDEOLOGIA DA ESCOLA PÚBLICA E DA PRIVADA

A escola pública, dirigidas pelas grandes secretarias vinculadas a interesses políticos, desde meados dos anos 90, aderiram incondicionalmente ao construtivismo, desde então iniciou-se uma luta incessante pela responsabilidade social com a melhoria da qualidade da educação. Realmente houve mudanças e soluções, mas apareceram outros tipos de problemas ainda mais graves do que antes, após alguns anos de sua implantação, frequentemente alunos atravessavam o ensino fundamental sem saber ler e escrever, e outros saem do ensino médio, sem a capacidade de resolver cálculos ou escrever redações simples. Em suas defesas, os adeptos ferrenhos do construtivismo alegaram que no começo, o construtivismo foi "mal interpretado" em deixar os alunos à vontade em suas aprendizagens, mas após uma profunda reflexão de tudo que havia acontecendo os dirigentes educacionais

mudaram o enfoque de trabalho, e transformaram o construtivismo em uma forma condicionante e exigente, ditando ao professor como trabalhar, um suposto caminho para a aprendizagem, de como ensinar, o que ensinar, como avaliar e até como planejar, posturas e metodologias implantadas por meio de inúmeras e custosas horas de formação, reuniões pedagógicas e até de pressão dos cargos superiores. Mas os resultados ainda são insatisfatórios, mesmo após anos de enormes investimentos financeiros e

de esforço humano e o abandono da escola pública para a privada para quem pode, continua na mesma proporção.

Abrir a mente ao mundo é extremamente importante. Há, inclusive, uma linha de pensamento muito consistente que diz: a pessoa ou a instituição que se prende a seus problemas imediatos, geralmente adoece. É preciso considerar, com cuidado, se o fato de as escolas ficarem "passando" ao aluno um conteúdo sem significado para não especialistas não é uma verdadeira doença. Também vale a pena considerar se a síndrome da desistência não é doença que afeta professoras e professores pelo mesmo motivo: ao passo que o planeta sofre sérias possibilidades de deterioração, a escola lhes pede para serem repetidores, para não ousarem...(GANDIN, 2011, p. 25)

Ao passo que a escola particular que na grande maioria é ausente em política, preocupando-se apenas com o resultado de dar retorno aos pais pagantes, de maneira geral, escola esta, que era tecnicista, e, com o aparecimento do construtivismo, mesmo que de maneira não sistemática ou não planejada foi incorporando aos poucos seus preceitos no dia-a-dia, culminando atualmente numa mistura entre estas duas correntes pedagógicas, que talvez seja mais construtivista do que tecnicista, mas de qualquer maneira sem perder partes do tecnicismo. Esta miscelânea de teorias diferentes, na prática provou-se ser possível, uma vez que está garantindo uma certa qualidade em educação, ainda que na maioria dos casos não sejam excelentes, mas pelo menos de nível satisfatório.

"O princípio dialógico: (...) O problema é, pois, unir as noções antagônicas para pensar os processos organizadores, produtivos e criadores no mundo complexo da vida e da história humana." (MORIN, 2000, p. 204)

A CONTRIBUIÇÃO DE FORÇAS DISTINTAS ACONTECEU NA EDUCAÇÃO PRIVADA

Ao fenômeno da mistura entre duas correntes pedagógicas distintas podemos citar como exemplo o surgimento de uma contribuição de forças diferentes e de certa maneira antagônicas, essas forças são teorias educacionais, mas o mecanismo de contribuição é universal e acabou ocorrendo na metodologia e posturas pedagógicas das escolas particulares. Uma questão para refletir é por que aconteceu na escola particular e não na pública, na qual o sistema público em geral, investe muito mais em formação, tanto em dinheiro como em quantidade de tempo em reuniões do que a privada, e ainda, em muitas vezes essas duas escolas compartilham os mesmos professores.

A resposta é simples, a ideologia política repassada pelos comandos partidários aos sistemas de ensino públicos contaminam as decisões e posições pedagógicas. Como já mencionado, a escola privada não se detém a ideologia política, apenas busca um bom resultado, baseando-se ao fato de que o método é importante, mas se não há bom resultado, algo de errado está acontecendo, e uma solução precisa ser encontrada, visto que o grande juiz ainda é o resultado; já a pública é submissa a política dos grandes sistemas de ensino que são altamente politizados até as entranhas.

A aversão visceral ao tecnicismo aparentemente como desculpa pedagógica e social, surgiu em meados dos anos 80 chegando a totalidade nos anos 90, posição que na verdade poderia até ser em partes uma preocupação pedagógica metodológica, mas também recheada de intencionalidade política para justamente contradizer o que até então era a política pedagógica da técnica, porque esta representava o capitalismo e ideias importadas dos Estados Unidos na época do militarismo brasileiro refletida na educação, e os emergentes do comando educacional da época que eram a oposição desse sistema, quando chegaram ao poder, queriam abolir tudo que remetesse a esse período, considerando qualquer vestígio, mesmo que na erradicação das coisas ruins, fosse erradicado as coisas boas que foram desenvolvidas, conteúdos, metodologias que tinham um certo resultado positivo.

E assim aconteceu, tudo relacionado a essa época foi erradicado, o ruim e o bom sem distinção, elevando a metodologia como mais importante do que o próprio resultado. Assim sendo, a ideologia política que ainda predomina até hoje nas esferas públicas, bloqueia e abomina qualquer hipótese de utilização de técnica, com a alegação de que a técnica não emancipa, não é reflexiva, logo não incentiva a formação de um cidadão competente dotado de autonomia, logo trabalha

com o conhecimento pronto e apenas com o treinamento. Mas se essa opinião fosse perfeitamente correta inserida numa lógica material, a escola pública seria um sucesso de aprendizagem, em razão ao fato que faz quase três décadas que os dirigentes públicos seguem e investem nestas ideias, e as escolas privadas seriam um completo fracasso, porque nem ao menos tomam conhecimento de tais sofisticadas posições políticas sociais.

Mas na vida real, acontece justamente o contrário, e é curioso que pessoas que alegam ser tão reflexivas e tão preocupadas com o social, nunca se perguntaram sobre o porquê do resultado positivo das despolitizadas escolas particulares, e a inconsistência de resultado da escola pública, apesar de todo esforço, e não percebem mesmo após muitos anos de insistência que estamos no caminho errado, o do radicalismo ideológico provocando uma repulsa de forças e bloqueando uma contribuição de forças distintas que poderia surgir na escola pública, e não acontece por simples e pura posição política, contribuindo para um abismo de diferença social entre uma escola dos quem pode pagar e dos quem não pode.

A única muralha existente entre as duas concepções pedagógicas é somente no pensamento dos que defende essa divisão de território imaginário.

As ideias de ordem e de desordem para de se excluir simultaneamente." (MORIN, 2000, p.199)

UM IMPORTANTE RECADO

A educação é muito mais importante do que qualquer ideologia política, o verdadeiro professor capaz de lidar com a contribuição de forças deve sim entender de política, logicamente é necessário para entender as circunstâncias e fatos da sociedade, mas deve ainda mais, abrir os olhos da percepção e do bom senso de não se contaminar com nenhuma posição política nas decisões a serem tomadas, e sim a melhor decisão para a formação do ser humano universal.

A COMPLEXIDADE HUMANA

O ser humano é indescritivelmente diverso e complexo, não há como afirmar com certeza que certo procedimento é definitivamente melhor do que outro para a educação de alguém, porque ainda a interiorização do conhecimento não é completamente compreendida, nem dos animais e muito menos dos seres humanos.

Apesar de ter vários e extensos estudos notáveis sobre o assunto e atualmente a grande maioria dos educadores respeitáveis apontarem para o interacionismo como o melhor caminho, mas mesmo assim, ainda há muita controvérsia e discórdia, já que não trata

uma ciência exata.

Certamente seria mais honesto e coerente para uma boa formação dos educandos, apresentarmos vários caminhos do saber de concepções ideológicas diferentes, afinal é reconhecível que há conhecimentos que não estão prontos e acabados, embora, também há aqueles que estão consagrados e prontos.

Existem coisas que necessitam de grande reflexão crítica outras de simples entendimento, e ainda, algumas que necessitam apenas de treino, precisamos de todos os tipos de pensamentos e aprendizagens, do mais complexo e até o mais simples para o nosso sucesso cognitivo, e nesse paradoxo, o entendimento do simples pode gerar a aprendizagem do complexo e a reflexão complexa pode encaminhar para o entendimento do simples.

"O pensamento complexo não substitui a separabilidade pela inseparabilidade – ele convoca uma dialógica que utiliza o separável mas o insere na inseparabilidade." (MORIN, 2000, p. 200)

A PROPOSTA DA CONTRIBUIÇÃO DE FORÇAS PARA A ESCOLA PÚBLICA

O que há de se fazer não é uma apologia ao passado puramente tecnicista, uma vez que nesse passado também havia um grande lado negativo e um retorno não seria nada benéfico e nem da destruição do que foi construído nos últimos anos, grandes avanços foram atingidos com surgimento do construtivismo, logo a solução seria a propensão para a contribuição da concepção tecnicista a concepção construtivista, uma irá suprir a incapacidade da outra e reunir forças para conseguirmos uma educação pública melhor, já que ambas possuem assim como tudo do universo um bom lado positivo e outro negativo e na interação surgirá a força positiva construtora e nessa reunião de força entre ambas, refletirá melhor a gama da variedade humana que poderá ter sucesso na escola, atingindo assim o grande desafio da escola pública atual: a missão social de atender as massas com qualidade de educação.

Mas o ato educacional não consiste unicamente num processo de aprendizagem; se assim fosse, seria difícil, além de desnecessário e supérfluo, diferenciá-lo da aprendizagem a seco ou do desenvolvimento em geral. Há, também, uma vontade explícita de incidir ou intervir no processo de aprendizagem do aluno; esta vontade traduz em uma série de decisões sobre o que o aluno tem que aprender e sobre as condições ótimas para que o aprenda. (COLL, 1994, p. 47)

A contribuição de forças não será em proporções iguais, mesmo porque, o ponto de equilíbrio será diferente para cada nível, etapa e modalidade de educação variando também para cada

tipo de aprendizagem, o grande articulador dessa dualidade de possibilidade será como sempre o professor, somente ele no contato e interação com alunos sentirá quando caminhar entre uma e outra concepção e até misturar entre elas. Basicamente a escola será estruturada em uma espinha dorsal construtivista, mas toda vez que necessário terá a presença da técnica, temperada com toques do tecnicismo na qual o construtivismo não consegue alcançar com sucesso. A primazia continuará sendo construtivista, é inegável sua inspiração de respeito a individualidade do aluno, interação entre áreas e valorização de contextos e da capacidade de construir conceitos e saberes.

Áreas de conhecimento como a Sociologia, Filosofia e História são naturalmente reflexivas e a presença do tecnicismo deverá ser praticamente nula, já em ciências naturais contemplará uma relativa presença do tecnicismo, na matemática a presença deverá ser a maior de todas, em seu início basicamente construtivista, mas logo após, com grande presença tecnicista, Língua Portuguesa, Arte e Educação Física será mediada entre ambas concepções, nelas há a necessidade da presença da expressão e da criatividade, mas também a presença de técnica. A Educação Infantil em sua própria essência é construtivista, o ensino fundamental continuará sendo construtivista mas com inúmeras intervenções tecnicistas ao longo dessa jornada do nível e o ensino médio poderá ter o número de intervenções tecnicistas reduzidos perante ao ensino fundamental. Projetos interdisciplinares e especialmente transdisciplinares nasceram na concepção construtivista e a presença do tecnicismo não será quase utilizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Definitivamente esta ideia não se opõe em hipótese alguma a políticas e propostas educacionais como a progressão continuada, ciclos, gestão democrática, aprendizagem significativa, o lúdico, a emancipação e autonomia humana, a construção do saber, projetos inter e transdisciplinares, avaliação diagnóstica para a aprendizagem, contextualização de saberes, multiculturalismo, e muitas outras.

Apenas cita e lembra a importância e eficiência que a contribuição das técnicas de ensino podem proporcionar uma melhor aprendizagem para muitos alunos, especialmente aos que mais necessitam de ser socorridos em seu direito de aprender, sem prejudicar as propostas pedagógicas construtivistas estabelecidas.

Um exemplo típico dessa situação e que ocorre com enorme frequência nas escolas, é que, um aluno que esteja no final segundo ano de ensino fundamental até então assistido em sua aprendizagem com a concepção pedagógica

construtivista, mesmo após inúmeras tentativas de situações de aprendizagem regulares e de recuperação, diagnosticou-se mediante avaliações, que ele não conseguiu o domínio mínimo esperado do código linguístico para a etapa em que se encontra neste caso, porque não proporcionar a ele uma recuperação baseada na técnica da família silábica direta, já que para este aluno o método construtivista de alfabetização não funcionou, porque não tentar o outro método, logicamente isso seria o óbvio, assim sendo, é um absurdo social e humano deixar de usar outro tipo de método diferente somente para não contradizer uma base teórica que no fundo é uma postura política herdada dos dirigentes e pensadores de um passado recente.

Quem paga o preço desta postura radical ideológica egoísta é o humilde aluno com defasagem de aprendizagem, ceifado no seu direito de aprender, destruindo suas oportunidades e afastando ainda mais a escola de sua missão social.

Não há crescimento e bons resultados sem a contribuição de forças, que podem ser iguais e parecidas, mas são nas forças distintas até mesmo opostas, que a chance da grande evolução acontece. Trata-se da condição do universo, em tudo há de se achar essa condição para o verdadeiro progresso, seja de forma natural, espontânea ou produzida pelo homem, e a Educação pública deste presente tempo em que vivemos necessita dessa contribuição entre as forças das concepções pedagógicas distintas para o seu sucesso.

REFERÊNCIAS

SEVERINO. Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 23ª edição Revista e Ampliada. São Paulo. Cortez, 2007.

PARO, Vitor Henrique. Admistração escolar: Introduçãocrítica. 11.ed.São Paulo.Editora Cortez,2002.

MORIN, Edgar; LE MOIGNE, Jean-Louis.A Inteligência da Complexidade. São Paulo: Petrópolis, 2000.

GANDIN, Danilo. Planejamento como prática educativa. 19.ed.São Paulo. Loyola Edições, 2011.

COLL, César. Aprendizagem escolar e construção de conhecimento. Porto Alegre, Artmed, 1994.

A ARTE DO DESENHO E SUA INTERPRETAÇÃO

MANOEL LUIZ DE OLIVEIRA NETO

Professor de Ensino Fundamental I, na Prefeitura Municipal de Itaquaquecetuba-Sp. Licenciado em Pedagogia, pela Universidade Guarulhos. Especialista em Cultura Africana e Educação Infantil, pela Faculdade Campos Elíseos. Artigo apresentado como requisito para aprovação do curso de Especialização em Educação Infantil, da Faculdade Campos Elíseos. E-mail do autor: oliverneto@hotmail.com

No mundo da educação infantil, o desenho se faz presente em diversas atividades, porém poucos professores compreendem o seu real significado, apenas o vislumbram como mera produção artística. Não há uma compreensão da arte como forma de expressão, cognitiva e intelectual, a qual se expressa nos traçados, nas cores, nos espaços. Sendo assim por meio deste trabalho busco demonstrar a importância da arte no contexto da educação infantil, apresentando o desenho e suas potencialidades como instrumento de comunicação e expressão no qual a criança expressa seus sentimentos e desejos. Este trabalho pautou-se em revisão literária presente no mundo acadêmico, não tendo a pretensão de esgotar o assunto abordado, mas de trazê-lo para discussões dentro do âmbito escolar com o sentido de refletir sobre as nossas praticas docentes.

Palavras-chave: Desenho; Arte; Significado; Expressão; Educação.

INTRODUÇÃO

O desenho faz parte da vida dos seres humanos antes mesmo do inicio das civilizações, presente nas paredes das cavernas, nas pirâmides, incrustados em rochas, rabiscado em pergaminhos, servindo como forma de comunicação, de expressão de sentimentos, contextualizando aspectos momentâneos da história.

Anos se passaram, o progresso tomou conta da civilização o desenho continua presente na contextualização histórica, muda-se as formas, os traços hoje podem ser digital, mas a essência do desenho permanece como meio de expressão.

A arte se expressa por diversas linguagens, servindo como meio de comunicação entre os povos, presente em diversos contextos sociais, signos e símbolos dão origem a significados, que trazem consigo valores de ordem moral e civilizatória. A escola enquanto instituição de ensino e promotora do saber amplia e multiplica as diversas formas de linguagens, dando espaço ao desenho.

Na educação infantil o desenho se apresenta nas paredes, nos papeis, na quadra escolar, no quadro negro em cada canto surge por meio das mãos das crianças ou dos educadores, muitos com intencionalidades de comunicação outros apenas surgem como forma de expressão de sentimentos e valores.

Mas infelizmente nota-se que a arte do desenho se perde ao longo dos anos, a sociedade e sua cultura pregam maneiras de expressão que julgam corretas e padronizadas, desvalorizando o processo de construção do desenho.

No ambiente escolar a construção do desenho se faz presente, muitas são as atividades direcionadas ou não que resultam como produto final a produção de desenhos, mas quais são as contribuições presentes nestas atividades? O que querem dizer as crianças por meio dos traços e cores? Vivenciando esse cenário constantemente na minha prática docente, me surge a inquietação o que me leva a busca de respostas a estas indagações. Sendo assim busco por meio deste trabalho explicitar como a criança se comunica por meio do desenho.

O QUE É ARTE?

A arte se define como uma criação do homem com valores estéticos que sintetizam as suas emoções, sua história, seus sentimentos e a sua cultura.

É um conjunto de procedimentos que utilizados para realizar obras, e no qual aplicamos nossos conhecimentos. Apresenta-se sob variadas formas como: a plástica, a música, a escultura, o cinema, o teatro, a dança, a arquitetura, etc.

Pode ser vista ou percebida pelo homem de três maneiras:

— Visualizadas
— Ouvidas
— Mistas (audiovisuais)

Hoje alguns tipos de arte permitem que o apreciador participe da obra. O artista precisa da arte e da técnica para comunicar-se. As artes sempre estiveram presentes na história das sociedades há registros desde a pré-história.

ARTE NA PRÉ-HISTÓRIA - As primeiras obras de arte datam o período Paleolítico. Entre as obras mais antigas já encontradas estão pequenas estatuas humanas como, por exemplo, a Vênus de Willendorf (aproximadamente 25000 a.C).

As pinturas em cavernas (Arte Rupestre) com desenhos de animais pré-históricos.

ARTE MESOPOTÂMICA – Nesta região, sumérios, babilônios, assírios, caldeus e outros povos desenvolveram uma arte que demonstra a religiosidade e o poder dos circulares, relevos em paredes, etc.

ARTE NO EGITO – No Egito Antigo as obras de arte possuíam um forte caráter religioso e funerário. Há representações artísticas de deuses, faraós e animais explicadas por textos em escrita hieroglífica.

ARTE NA GRÉCIA ANTIGA – A cultura e a arte minoica desenvolveu se na ilha Grega de Creta. Nas pinturas dos murais as cores diversificadas mostram-se fortes e vivas. Desenhos de touros, imagens abstratas, símbolos marinhos e animais ilustram a cerâmica.

- No período clássico da arte Grega, é o período de maior equilíbrio e formas aproximam-se da realidade. Nas esculturas de bronze e mármore, destacam-se a harmonia e a realidade. Os principais escultores são Mirón, Policleto, Fídias, Praxíteles.

- Período helenístico – ocorre à fusão entre as artes Grega e Oriental. A arte Grega assume aspectos da realidade, fruto do domínio persa. Entre as obras mais representativas deste período são: Vitória da Samotrácia, Vênus de Milo e o Templo de Zeus.

ARTE ROMANA DO OCIDENTE E DO ORIENTE (ARTE BIZANTINA) - Uma época de construções de monumentos públicos em homenagem aos imperadores romanos. Os afrescos da cidade de Pompéia são representativos desse período.

ARTE RENASCENTISTA:

O RENASCIMENTO CULTURAL (SÉCULOS XV E XVI) A escultura renascentista é marcada pela expressividade e pelo naturalismo. A xilogravura passa a ser muito utilizada nesta época (Antropocentrismo – o homem como centro do universo). Entre as pinturas destacam-se: A Virgem dos Rochedos, Monalisa e A Última Ceia de Leonardo da Vinci, o Teto da Capela Sistina e a Escultura Davi de Michelangelo Baunarotti.

BARROCO: ARTE BARROCA (1600 A 1750) - Esta arte destaca a cor e não o formato do desenho. Os efeitos de luz e sombra são utilizados constantemente como um recurso para dar vida e realidade a obra. Os temas que mais aparecem são: a paisagem, a natureza – morta e cenas da vida cotidiana. Obras Barrocas mais conhecidas: A Ceia em Emaús, de Caravaggio, A Ronda Noturna, de Rembrandt, entre outras.

ROCOCÓ (1730 A 1800) - Este estilo é marcado por tons claros, linhas curvas e arabescos, o estilo é bem decorativo e a sensualidade aparece com destaque. Artistas mais conhecidos: Jean-Antoine Wartteau, Giovanni Battista Tiepolo, entre outros.

NEOCLASSICISMO (1750 A 1820) - O heroísmo e o civismo são temas muito explorados neste período. Principais obras: Perseu com Cabeça de Medusa, de Antonio Canova, O Parnaso, de Anton Raphael.

AS ARTES PLÁSTICAS E O ROMANTISMO (1790 A 1850) - Subjetividade e introspecção sentimos e sensações são características deste período. E seu principal representante é o artista Francisco de Goya Y Lucientes.

IMPRESSIONISMO (1880 A 1900) - Através da luz e da cor os artistas do impressionismo buscam atingir a realidade. Obras mais conhecidas: Nascer do Sol de Claude Monet e o Almoço dos Remadores, de Auguste Renoir.

CUBISMO (1908 A 1915) - As formas geométricas são utilizadas muitas vezes para representar figuras humanas. Pablo Picasso e Georges Braque são os principais artistas deste período.

DADAÍSMO (1910 A 1920) - Revolucionário, anárquico, e anticapitalista, o dadaísmo prega o absurdo, o saxasmo, a sátira critica e o uso de diversas linguagens. Destacam-se os artistas: Hugo Ball, Francis Picabia e Man Ray.

ARTE SURREALISTA (DÉCADA DE 1920) - O rompimento com as noções tradicionais da perspectiva e da proporcionalidade resulta em imagens estranhas e fora da realidade. Obras: Auto Retrato com Sete Dedos, de Marc Chagall, O Carnaval do Arlequim, de Joan Miro, A persistência da Memória, de Salvador Dali.

POP ART (DÉCADA DE 1950) - As histórias em quadrinhos e a mídia visual e impressa são elementos de referencia da Pop Art. Humor e critica ao consumismo são constantes nessas obras. Artistas mais conhecidos: Richard Hamilton, Andy Warhol e Jim Dine.

ARTE CONCEITUAL (DÉCADA DE 1960) - Textos, imagens e objetos são as referencias artísticas desse tipo de arte, na qual a obra deve ser valorizada por si só.

No Brasil, nossa sociedade recebeu muitas influencias Europeias, Africanas, Orientais, porém a maior influencia parece ter sido a Semana de Arte Moderna de 1922, pois este fato notadamente histórico rompeu com conceitos e paradigmas vigentes e impostos nesta época por uma elite dominante. Destacaram-se diversos artistas, refletindo sensivelmente em suas obras a preocupação com causas sociais, a liberdade de expressão, o humor e o verso livre.

Numa semana inteira de espetáculos e exposições realizada em fevereiro de 1922 no Teatro Municipal de São Paulo, estiveram presentes artistas como Di Cavalcanti, Anita Malfatti, Vicente do Rego Monteiro, Victor Brecheret, Villa Lobos, Guiomar Novais, Oswald de Andrade, Mário de Andrade, Menotti Del Pichia, Raul Bopp, Cassiano Ricardo, Tarsila do Amaral, entre muitos outros, um movimento revolucionário em todos os segmentos artísticos, cujos reflexos são visíveis até os dias atuais e em todos os seguimentos da sociedade e mesmo dentre as várias ramificações que a Arte tem: Visuais, Plásticas, Musical, Manual, etc.

ARTE E A EDUCAÇÃO

"A Arte Amplia a Consciência da Vida"

Denise Milan

Desde o início da história da humanidade a arte sempre esteve presente em praticamente todas as formações culturais. No entanto, a área que trata da educação escolar em artes tem um percurso relativamente recente e coincide com as transformações educacionais que caracterizaram o século XX em várias partes do mundo.

As pesquisas desenvolvidas a partir do início do século em vários campos das ciências humanas trouxeram dados importantes sobre o desenvolvimento da criança, sobre o processo criador, sobre a arte de outras culturas. Na confluência da antropologia, da filosofia, da psicologia, da psicanálise, da crítica de arte, da psicopedagogia e das tendências estéticas da modernidade surgiram autores que formularam os princípios inovadores para o ensino de artes plásticas, música, teatro e dança. Tais princípios reconheciam a arte da criança como manifestação espontânea e auto-expressiva: valorizavam a livre expressão e a sensibilização para a experimentação artística como orientações que visavam o desenvolvimento do potencial criador, ou seja, eram propostas centradas na questão do desenvolvimento do aluno.

É importante salientar que tais orientações trouxeram uma contribuição inegável no sentido da valorização da

produção criadora da criança, o que não ocorria na escola tradicional. Mas o princípio revolucionário que advogava a todos, independentemente de talentos especiais, a necessidade e a capacidade da expressão artística foi aos poucos sendo enquadrado em palavras de ordem, como por exemplo, "o que importa é o processo criador da criança e não o produto que realiza" e "aprender a fazer, fazendo"; estes e muitos outros lemas foram aplicados mecanicamente nas escolas, gerando deformações e simplificações na ideia original, o que redundou na banalização do "deixar fazer" — ou seja, deixar a criança fazer arte, sem nenhum tipo de intervenção.

O princípio da livre expressão enraizou-se e espalhou-se pelas escolas, acompanhado pelo "imprescindível" conceito de criatividade, curioso fenômeno de consenso pedagógico, presença obrigatória em qualquer planejamento, sem que parecesse necessário definir o que esse termo queria dizer.

Na entrada da década de 60, arte-educadores, principalmente americanos, lançaram as bases para uma nova mudança de foco dentro do ensino de arte, questionando basicamente a ideia do desenvolvimento espontâneo da expressão artística da criança e procurando definir a contribuição específica da arte para a educação do ser humano.

A reflexão que inaugurou uma nova tendência, cujo objetivo era precisar o fenômeno artístico como conteúdo curricular, articulou-se num duplo movimento: de um lado, a revisão crítica da livre expressão; de outro, a investigação da natureza da arte como forma de conhecimento.

Como em todos os momentos históricos, o pensamento produzido por esses autores estava estreitamente vinculado às tendências do conhecimento da época, manifestadas principalmente na linguística estrutural, na estética, na pedagogia, na psicologia cognitivista, na própria produção artística, entre outras.

Assim, a crítica à livre expressão questionava a aprendizagem artística como consequência automática do processo de maturação da criança.

A arte está presente no nosso dia a dia, representa a miscigenação das culturas que existem, percorrendo o passado, reproduzindo o presente.

A finalidade da arte é gerar a comunicação, expressando as emoções referente o que sentimos e uma visão sobre tudo a nossa volta, citando algumas áreas na qual a arte se desenvolve, como pintura, literatura, teatro, dança, escultura, música entre outros.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LEI Nº 9.394

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

organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. § 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias. § 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. (BRASIL, 1997).

Baseado na citação acima podemos compreender que a educação tem como principal finalidade, preparar o indivíduo para viver em sociedade, destacando as diferenças e situações ligadas à sua convivência, na qual não podemos esquecer de destacar a importância da pratica social. A arte é extremamente importante na educação, por isso é obrigatório o ensino, pois estimula o aluno em sua criatividade, formação de opinião- critico, auxiliando no seu desenvolvimento como um todo.

Atualmente, professores de todos os cantos do mundo se preocupam em responder perguntas básicas que fundamentam sua atividade pedagógica: "Que tipo de conhecimento caracteriza a arte?", "Qual a função da arte na sociedade?", "Qual a contribuição específica que a arte traz para a educação do ser humano?", "Como as contribuições da arte podem ser significativas e vivas dentro da escola?" e "Como se aprende a criar, experimentar e entender a arte e qual a função do professor nesse processo?".

As tendências que se manifestaram no ensino de arte a partir dessas perguntas geraram as condições para o estabelecimento de um quadro de referências conceituais solidamente fundamentado dentro do currículo escolar, focalizando a especificidade da área e definindo seus contornos com base nas características inerentes ao fenômeno artístico.

A escola visando contextualizar e dar significado real à aprendizagem dos alunos deve pautar o fazer pedagógico nessas ideias, considerando que o sucesso do trabalho estará embasado na reconstrução e reelaboração constantes, por parte dos alunos, dos conhecimentos que são culturalmente construídos e socialmente transmitidos. (SANTOS, 2009, p 16)

A partir desse novo foco de atenção, desenvolveram-se muitas pesquisas, entre as quais se ressaltaram as que investigam o modo de aprender dos artistas. Tais trabalhos trouxeram dados importantes para as propostas pedagógicas, que consideram tanto os conteúdos a serem ensinados quanto os processos de aprendizagem dos alunos. As escolas brasileiras têm manifestado a influência das tendências ocorridas ao longo da história do ensino de arte em outras partes do mundo.

A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

De maneira crescente a criança se incorpora o seu meio ambiente, isso se dá com a relação crianças e adultos, na qual apresenta os objetos, pessoas, ou seja, as coisas ao seu redor por meio de nomes, carregando os mesmos de significados e sentimentos, como um costume familiar, da sociedade entre outros. (VYGOTSKY, 1984; p. 36).

Piaget (1990) em dois estágios os sete primeiros anos da vida, denominados de estágio sensório motor e pré-operatório, sendo o primeiro responsável pela adaptação, formação de reflexos e instinto, e o segundo é atingido após o segundo ano e é responsável pela capacidade da criança em diferenciar os objetos e compreender as ações a sua volta.

"Penso que educação multicultural significa procurar as possibilidades de situar identidade e experiência de formas diferentes [...] aceitar multiculturalismo seriamente é romper a concha em que vivemos e começar a explorar a explorar a realidade de formas diferentes. A arte vive para nos permitir diferentes versões de visões e imaginação, diferentes versões de quem nós somos e do lugar que viemos, para aonde vamos e o que poderíamos ser". Reyna Green (1996 p. 39-40)

A educação infantil é a primeira etapa da educação básica, é nesta de sua vida que a criança começa a construir seus conceitos, sua visão de mundo.

Os alunos não sabem o que é arte, não tem qualquer acesso às imagens dos artistas, não conhece a história das artes. O importante é entender que há um campo conceitual de estudos sobre a arte. Estamos a todos os momentos cercados pela arte: mensagens, sentimentos, emoções, valores, relações interpessoais, tudo isso é arte. (REGO, 2007; p. 23).

Segundo Vygotsky (1984, p.18), "[...] na instituição chamada escola ensinar e aprender é fruto de um trabalho coletivo. Aprendizes e mestre celebram o conhecimento a cada dia, quando ensinam e quando aprendem, cabe ao professor mediador organizar estratégias que permitam a manifestação das concepções prévias dos alunos. "

A criança aprende brincando, por isso, todas as atividades da educação infantil devem estar totalmente voltadas para o lúdico. Pois, temos consciência de que o desenvolvimento artístico é resultado da aprendizagem infantil. A escola é o primeiro espaço formal no qual se dá o desenvolvimento de um cidadão para a sociedade. A sala de aula deve ser um espelho do artista ou um laboratório do futuro cientista. A arte é o ramo do conhecimento, portanto, a arte valoriza o mundo da criança e do jovem dando oportunidade de um cidadão profissional. (PIAGET, 1990; p. 15.)

A linguagem de

artes na educação infantil envolve vários aspectos a serem levados em consideração - aspectos cognitivos, sensíveis e culturais. Por isso, é importante um projeto que priorize as atividades artísticas, um projeto não apenas de uma instituição, mas uma coisa mais ampla, que englobe todo o sistema educacional. Esses projetos têm que buscar novas alternativas, ou seja, tanto de espaço físico nas instituições de educação infantil, quanto na necessidade de ampliar o conhecimento dos profissionais que atuam nessa área, o que talvez, seria o mais importante. (LOWENFELD, 1977; p. 23)

Enquanto a consciência da importância das atividades artísticas não predomina no sistema educacional, os educadores devem planejar bem esses momentos, para garantir que dentro das instituições de educação infantil possa haver um espaço para a expressão criativa das crianças. (VYGOTSKY, 1984; p.16).

As artes Visuais estão presentes no dia-a-dia das crianças, mesmo utilizando encontrados ao acaso, as artes visuais são utilizadas para expressar experiências sensíveis. (MOREIRA, 1993; p. 25)

A importante característica da Arte Visual na Educação Infantil é de

desenvolver o pensamento, a sensibilidade, a imaginação, a percepção, a intuição e a cognição da criança. Dessa maneira, reflete a imagem e conceito do objeto, portanto recorda o seu significado. No processo de aprendizagem em artes visuais a criança traça um percurso de criação e construção individual. (MOREIRA, 1993; p.15).

ARTE NA ESCOLA E O PAPEL DO PROFESSOR

"O conhecimento torna a alma jovem e diminui a amargura da velhice. Colhe, pois, a sabedoria. Armazena suavidade para o amanhã". Leonardo da Vinci (1452-1519).

A arte é um elemento integrador da personalidade. Se a arte integra, unifica o ensino corporificado na escola tradicional fragmenta quando as atividades estão desvinculadas das experiências concretas do aluno, de seus interesses.

Dentro de uma estrutura fragmentada, a arte acaba se transformando em mais uma "matéria", que o aluno deve aprender.

Com isso, se propaga a (de) formação de seres humanos divididos, inseguros quanto ao seu próprio roteiro de vida — pois a escola atual, além de compartimentar, estabelece avaliações ditas "objetivas", desvinculadas de qualquer projeto pessoal. Avaliação que a nosso ver, deveria ser um momento do trabalho, acaba-se tornando a sua finalidade. A avaliação deveria servir para realimentar o processo de cada aluno, orientando o professor

no caminho a seguir, e não ser um elemento externo, de hierarquização de talentos.

Em nossas concepções como professoras de desenvolvimento infantil e alguns anos consideráveis nesta função, observamos uma enorme ruptura destas atividades nos anos iniciais do ensino fundamental, (nos que se seguem elas desaparecem) o que muito lamentamos, pois na educação infantil as artes são empregadas cotidianamente, proporcionando resultados visíveis e benéficos em nossas crianças, uma fonte inesgotável de aprendizagem e parâmetro para qualquer avaliação acadêmica.

Sonhamos com uma unificação (na prática) das modalidades infantil, fundamental e médio, pois poderemos nos auxiliar enquanto professores, educadoras e dialogo sobre Artes na Escola seria um bom começo, uma vez que, o professor (seja de qual modalidade for) deve ser sobretudo um facilitador.

Segundo André (2008)

A arte dentro do contexto escolar possibilita o "pensar" o que transgride as regras impostas dentro as instituição, perde-se a soberania no mandar, o autoritarismo cai por terra e dá espaço para a democracia.

A emancipação surge à busca de saberes que realmente importam, a reflexão ganha espaço e solidifica a liberdade de expressão, perde-se as amarras e a dominação dos grupos totalitários, a medicação dos bens de consumo são questionadas e nova ênfase surge.

Desse modo, se a arte, de fato, entrar na escola, ela não "ajudará a disciplinar", não deixará os alunos mais calmos, não o adaptará ao convívio em grupo, não aceitará as regras sem que tudo isso seja colocado em discussão. Olhando para a realidade infraestrutural de uma escola pública paulista, olhando suas grades, suas paredes descascadas, suas cores, seus corredores e salas, à sujeira, ao desânimo dos professores, aos nervos à flor da pele dos funcionários, ao linguajar chulo dos alunos, não há como não pensar em uma crise institucional. (ANDRE, 2008 p.2)

O DESENHO ENQUANTO INSTRUMENTO DA ARTE

Rabello (2014) define o desenho como uma linha que contorna algo, dando origem a uma forma, podendo estar presente em qualquer lugar, conta uma historia, pode ser realizado por diversos instrumentos como lápis, tinta, giz de cera ou outro recurso que se julgar necessário. Na produção do desenho a criança passa por diversas etapas de desenvolvimento global, motor, psicológico e o intelectual.

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 critica do adulto, e vai ficando cada vez mais critica 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. (RABELLO, 2004, p.13).

Rabello (2014) aponta o desenho como uma forma de instrumento para o arteterapeuta, o qual será o mediador na busca do desenvolvimento de relações familiares e na escola. Ressalta ainda que há a necessidade de buscar entender o simbolismo contido nos desenhos das crianças, embora nem tudo desenhado seja simbólico.

O processo de desenvolvimento do desenho se dá por fases, tendo como base a linha e o ponto os quais dão origem a diversos traçados e imagens, sendo uma representação única, como meio de comunicação. Para a criança o desenho é algo descompromissado, sem regras, mas que contem em sua essência uma historia, por meio das garatujas expressa sentimentos e contextos vivenciados.

As imagens contidas nos desenhos são portadoras de conteúdos simbólicos que propiciam condições para busca de algumas respostas de ordem emocional, por meio da evolução gráfica contida no desenho é possível identificar se a criança produz de acordo com a sua faixa etária ou grupo social a qual pertence. Os símbolos agregam imagens inconscientes e muitas das vezes as crianças expressam seus sentimentos o que não consegue fazer por uso das palavras.

O que a criança desenha nos primeiros anos de idade tem muita relação com seus movimentos, visto que usa o corpo todo para realizar seus desenhos. As crianças quando pequenas desenham muito rápido, pois usam seus gestos, a amplitude de seus movimentos para produzir suas "obras". A criança gosta de deixar sua "marca" nos diferentes rabiscos. (RABELLO, 2014, p.24).

A criança ao desenhar o faz com intuito de divertimento, expressa por meio do desenho o que imagina, faz suposições, relações com outras situações experiênciadas, cria seus cenários, seu mundo, interage com ele e com o que está presente nele. Embora as crianças possuam semelhanças em seu desenvolvimento, seus desenhos são diferentes mesmo estando num mesmo contexto sociocultural. Até mesmo nos trabalhos direcionados cada criança expressa seu modo de entendimento, seja a reprodução de uma historia, seja a criação de uma nova a partir de elementos ofertados.

Rabello (2014) afirma que todas as pessoas são criativas, inclusive as crianças e por sua vez não podemos exigir que expressem em seus desenhos uma copia fiel da realidade. A

criatividade deve ser incentivada nas atividades desenvolvidas o que leva a necessidade da busca dos desenhos livres, que incentivam e liberam para a criatividade, desenhos mimeografados ou xerocopiados tolhem a criatividade da criança, tornando-o mero reprodutor.

O olhar do educador deve estar voltado para a garatuja e os rabiscos, pois estes expressam um mundo inimaginável pelos adultos e compreensível pela criança que inicia seu processo de autonomia ao contar o que vêem e sentem por meio de seu desenho. O desenho neste contexto é visto como a vida no real, no imaginário e no inconsciente. Não somente o imaginário se faz presente no desenho, conhecimentos adquiridos ao longo da vida aparecem nos papéis, independe de crença, credo.

Segundo Rabello (2014), por volta de um ano e meio a dois anos a criança entra na fase da garatuja, também conhecido como rabiscação, caracterizada pelo desenvolvimento motor e cinestésico. Nesta fase não tem a definição de imagens, apenas riscos simples, em curva, espiralado, sem objetividade na formação das imagens, mas presente características próprias da criança, como cores, força utilizada, espaço utilizado. O corpo é utilizado como no brincar, fazendo parte de todo o processo, braços, mãos, punho e até mesmo o tronco é apoiado sobre o papel. Por volta de dois anos e meio o tenho já ganha uma intencionalidade, agora os rabiscos já ganham uma direção, nota-se movimentos contínuos no vai e vem do lápis, surgem gestos organizados.

Os movimentos no desenhar passam a ser controlados pela criança, o olhar acompanha o processo de produção, além do meio que o cerca, o que demonstra a intencionalidade do caminho a seguir com o lápis. Surgem imagens partidas de desejos intrínsecos, as quais surpreendem as crianças, as formas criadas ao longo do processo caracterizam a obra e propicia prazer. No fazer do desenho a criança percebe novas formas e descobre o poder de originá-las e por sua vez busca novos desenhos o que reafirma a intencionalidade do fazer.

Os traçados se aperfeiçoam com a prática e as criações surgem mesclando gestos e traçados, as crianças descobrem o prazer dos registros, o que a leva a registrar em todos os espaços nos quais passam, como por exemplo, as paredes da casa onde residem, os móveis, os chãos, etc.

Diferentes habilidades sensórias motoras são desenvolvidas com a produção do desenho, o ambiente é percebido e interpretado pela criança que registra suas impressões por meio do desenho, destacando o que gosta e o que não gosta neste ambiente. A autora afirma que nesta fase a criança interpreta o mundo de forma sensorial e somente mais tarde verá o mundo de forma intelectual.

Em torno dos três anos de idade os movimentos circulares se fazem presente

nos desenhos, as crianças começam a descobrir que algumas formas presentes no meio podem ser reproduzidas no papel, tais como: formato da cabeça de animais ou pessoas. Esta fase é conhecida como rabisco acompanhado da fabulação, o que demonstra as potencialidades de sua imaginação, surge então uma nova linguagem de comunicação e expressão intencional por meio do desenho. Ações aparecem nos desenhos como pulo de animais, reprodução da escrita dos adultos, os quais são percebidos pelas crianças como meros desenhos e por sua vez tentam reproduzi-los.

O espaço temporal surge com o tempo mental e com o ritmo de desenvolvimento de cada criança, não podendo ser objeto de comparação entre elas ou seus desenhos. A noção espacial se desenvolve com o tempo, a princípio se compara a seu corpo, o que leva o papel a se tornar pequeno para suas impressões, com o tempo a harmonia entre o desenho e o espaço utilizado se acentua, neste momento inicia-se personagens figurativos no contexto, o que leva a criança a buscar novas formas de utilização do espaço.

Conceitos antagonistas surgem com o processo de desenvolvimento do desenho, bonito, feio, grande, pequeno, dentro, fora, etc. O desenho transita entre o passado, o presente e o futuro, realiza integração dos tempos na ação da criação da criança, obedece a seu sistema nervoso na busca da significação do mundo externo e interno.

Rabello (2014) por volta dos três anos a três anos e meio de idade o círculo já se faz presente nos desenhos, como representação do eu, mais tarde o circulo dá origem a um círculo com raios denominado “boneco girino”, o qual representa um corpo cabeça em circulo e tronco em forma de reta, há variações em torno da formação dos bonecos girinos.

Os bonecos girinos dão origem a formação convencional do corpo humano, algumas etapas fazem parte da construção dos bonecos girinos, sendo divido em quatro etapas, sendo a primeira boneco girino batata que acontece a partir do girino inicial e adquire quatro membros a próxima é o girino estrada que recebe um traçado semelhante a uma estrada a partir da cabeça duas linhas paralelas, girino flor é a figura que mais se aproxima da figura humana, em alguns desenhos nota-se a ausência de membros inferiores, em alguns elementos do rosto surgem como olhos, boca, orelha e nariz.

Rabello (2014) ao citar as etapas do desenho segundo Marthe Berson destaca três estágios.

Estágio vegetativo motor o qual acontece por volta de um ano e seis meses, caracterizado por um traçado mais autentico e pessoal, surgem traçados fortes como se fossem descargas motoras.

Estágio representativo surge por volta de dois a três anos apresenta formas muito consistentes, traçados

descontínuos que acontecem separadamente, as figuras tentam reproduzir objetos, produção mais lenta o que requer observação.

Estagio comunicativo surge por volta dos três a quatro anos de idade busca-se a imitação de produções dos adultos.

Rabello (2014) ao descrever algumas fases do desenho segundo Luquet descreve.

Realismo Fortuito acontece por volta dos dois anos de idade após a fase das garatujas e rabiscos, nesta fase a criança apresenta reconhecimento das formas desenhadas, nomeia as formas embora não tenha exatidão ao representar as formas que fazem parte de seu contexto social, ao nomear as figuras não necessariamente reproduz a realidade.

Realismo fracassado intermedeia o realismo fortuito e o realismo intelectual, nesta fase a crianças faz diversas produções na busca da representação dos objetos do meio, alguns são satisfatórios outros não.

Realismo intelectual ocorre por volta de quatro anos de idade até por volta dos dez anos, nesta a fase a criança reproduz o que sabe sobre o objeto e não necessariamente o que vê, usa-se de dois

Nesta fase a criança utiliza-se do plano deitado e da transparência.

No plano deitado a criança apresenta as imagens como se estivessem acima delas. Na transparência as imagens são mostradas dentro e fora. Por exemplo, a criança desenha uma casa e apresenta suas partes internas e ou objetos internos.

Realismo visual surge em torno de 12 anos de idade fase final do grafismo, a criança já faz uso de perspectiva em seus desenhos, perde a espontaneidade, busca a perfeição.

Todas as etapas citadas ocorrem no desenvolvimento infantil, independente das classes sociais, nota-se que algumas por falta de estímulos permanecem mais tempo nas fases e muitas das vezes não passam para a etapa seguinte.

SÍMBOLOS E SINAIS PRESENTES NO DESENHO

Segundo Rabello, (2001) o sinal não carrega significado de si mesmo apenas representam objetos, ordens comuns presentes no meio social. Símbolos são fenômenos naturais que trazem consigo significados subjacentes, no caso dos desenhos ganham significados quando vistos a partir do contexto histórico de quem os desenhou, não sendo iguais para todos.

O autor afirma que símbolos presentes em um desenho não obrigatoriamente deverão estar presentes em outros desenhos realizados

pela mesma criança, tal fato aponta a necessidade de analisar sinais de um desenho de cada criança, na busca da identificação dos símbolos.

Para Rabello (2001), os símbolos são representações espontâneas e irracionais compostos por duas partes, uma representada e outra que se representa. Há uma junção entre si, carregando elementos desconhecidos pela consciência, apresenta conteúdos presentes no inconsciente, inexplicável por meio de palavras.

Trata-se de uma linguagem presente nos mitos e contos de fadas, representada por meio de metáforas e alegorias, não sendo iguais para todos, sendo compreendida intuitivamente.

Rabello ao citar Jung (2002) destaca que os símbolos estão relacionados com o inconsciente, conduzindo os aspectos e direções diferentes da racionalidade, se expressam por meio dos símbolos, dos desenhos, das pinturas.

E afirma o desenho é uma linguagem que se expressa sem palavras, sendo este ferramenta preciosa, que traz para o meio externo o que esta contido internamente na criança, o que possibilita desvendar alguns mistérios, algumas situações vividas em casa, na escola ou em outros espaços.

Para tal se faz necessário analisar diversos desenhos da mesma criança, atentando-se aos símbolos presentes nas formas, nos cantos das folhas, entre outros.

O QUE O ESPAÇO NO DESENHO TEM A DIZER

A localização das figuras no desenho e o espaço utilizado por estas podem estar intrinsecamente ligada a aspectos de ordem emocional, quando pequenas as crianças não tem noção de organização de espaço, sendo assim localizam as figuras em seu desenho de forma qualitativa e não métrica.

A interpretação do "simbolismo espacial", não pode ser resumida a um único desenho, para uma analise coerente se faz necessário conhecer o histórico da criança e o momento ao qual esta passando, uma vez que o uso de uma nova localização pode estar relacionando ao seu momento emocional.

DEFINIÇÕES DE ESPAÇO

Área superior pode indicar a área referente ao pensamento ou intelecto, pode representar o ideal, se presente do lado esquerdo e superior em relação a quem olha, pode remeter a recordações, se no meio imaginação, se do lado direito sonhos, criação.

Àrea Média é o espaço predominante dos desenhos que simbolizam a realidade e a naturalidade. Se a esquerda e no meio da folha simbolizam laços de origem; no meio

egocentrismo; se no lado direito projeção para o futuro.

Área inferior indica atitude ou modo de ver o mundo, por meio da materialidade ou ainda o que está no inconsciente; se no lado esquerdo, simboliza o medo; se no meio insegurança; e no direito, desejo.

Desenhos que se utilizam do lado esquerdo da folha remetem a situações do passado, as quais as crianças vivenciaram, podendo ainda serem importantes ou não. Desenhos que utilizam o meio da folha representam o presente, enquanto os que se encontram no meio direita da significa um desejo referente ao futuro.

AS FASES DO DESENHO EM RELAÇÃO AOS ESPAÇOS SEGUNDO PIAGET

Incapacidade sintética nessa etapa a criança não tem noção de grandeza, n ao representa profundidade. As figuras humanas são compostas de cabeça, braços que saem dela, podendo apresentar dois braços em só lado do corpo. As figuras podem ou não representar relações entre seus elementos.

Realismo intelectual acontece entre quatro e dez anos de idade, e o momento do espaço perceptivo, embora o espaço topológico ainda se faça presente, não existe uma perspectiva apenas uma relação métrica iniciante, o que resulta em uma não formação harmônica do desenho em relação ao tamanho e espaço. Para o uso de perspectiva no desenho a criança necessita ter consciência de como as mudanças acontecem na representação, havendo a necessidade de compreender o desenho e o objeto desenhado.

Realismo visual ocorre por volta dos oito e nove anos surge o realismo visual, fase caracterizada pela preocupação da criança na hora de criar os desenhos, as medidas e as projeções já se fazem presente nos desenhos, deixa de considerar as figuras em relação a si próprias e passa a se preocupar entre a relação do real e as linhas que compõe o desenho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio deste trabalho foi possível observar as possibilidades do desenho no papel formativo dos cidadãos, presente nos contextos sociais e escolares o desenho é uma forma de expressão, presente na arte e cultura dos povos.

O desenho fala por si só e estabelece com o mundo uma comunicação interpretada de diversas formas pela sociedade.

No campo da educação infantil os desenhos imperam como forma de expressão,

devendo ser explorado pelos professores, uma vez que possui potencialidades múltiplas no processo de desenvolvimento cognitivo, intelectual e social.

Sendo assim nota-se a importância de se interpretar os desenhos e suas múltiplas facetas, tamanho, forma, cores, expressam sentimentos e valores, os quais saem da interiorização das crianças e ganham vidas nos papeis e paredes, riscos e rabiscos ganham formas e transformam o meio.

A interpretação do desenho não é tarefa fácil, nem mesmo meramente individualista, não como avaliar apenas um desenho para entender o que a criança expressa. Para analisar e interpretar um desenho se necessita debruçar sobre as inúmeras produções realizadas pela criança e contextualizar os objetos encontrados nos desenhos com o seu contexto histórico e social.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Carminda Mendes ESCOLA É LUGAR PARA ARTES? - Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós-Graduação, 2008. http://portalabrace.org/vcongresso/textos/ pedagogia/Carminda%20 Mendes%20Andre%20%20ESCOLA%20e%20LUGAR%20PARA%20ARTES.pdf acessado em 03/08/2017.

ALCÂNTARA. Simone M.P. in Revista Avisalá nº 9. Jan/2002

AMARAL. Maria Nazaré de C.P. Dewey: Filosofia e experiência democrática. São Paulo: Editora Perspectiva: EDUSP, 1990.

BARBOSA. Ana Mae. TB. (Org). Arte. Educação Leitura no Subsolo. São Paulo. Cortez, 1997

_____ A imagem no Ensino da Arte. Editora Perspectiva. São Paulo.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/ L9394.htm acessado em 09/08/2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 130p. http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf acessado em 10/08/2017.

HANAUER, Fernanda. Riscos e Rabiscos: O Desenho na Educação Infantil. Revista de Educação do IEAU. Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai. Rio Grande do Sul, v.6, n.13, p.1-13, jan./jul.2011.

PALMEIRA, Tatiana Silva. A arte na educação infantil: olhares que entrecruzam-se. Associação de educação e cultura de Goiás - AECG Faculdade Padrão III Departamento de Graduação e pós-graduação curso de Pedagogia 2014. Disponível em: http://www.faculdadepadrao.com.br /portal/index. php/tcc/doc details/85-2014-1-a-arte-na-educacao-infantil-olhares-que-entrecruzam-se?tmpl=component acessado em 10/08/2017.

RABELLO, Nancy. O desenho infantil: entenda como a criança se comunica por meio de traços e cores. Wak Editora 2º edição, Rio de Janeiro, 2014. p. 214.

SEVERO, Gerson Egas. Com Lumiére em Sala de aula. Editora Edifapes

VALLE, Roberto. Arte Hoje. Editora Nobel

VELHO, Gilberto. Individualismo e Cultura: para uma antropologia da sociedade contemporânea. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1981.

VERGARA Luiz G. A consciência do olhar: Percepção imaginativa. Editora Vozes, 1994.

O USO DE JOGOS NA APRENDIZAGEM MATEMÁTICA

DENISE BRUINI GOMES DA SILVA

Professora de matemática do Ensino Fundamental II e Médio na prefeitura de São Paulo, nas EMEFs Comandante Garcia D'Ávila e Angelina Maffei Vita.

Este artigo aborda a utilização de jogos como método fomentador do processo de ensino aprendizagem na matemática. A utilização de jogos em sala de aula é um recurso pedagógico que cada vez mais vem sendo utilizado, pois cria estimula o aluno a desenvolver métodos próprios de resolução de problemas, estimulando a criatividade e participação na aula. Os jogos matemáticos são instrumentos para o ensino de qualquer conceito matemático que se queira ensinar, pois para vencer nesses jogos, exige-se do aluno o uso de estratégias, levando-o a se envolver com as aplicações da matemática, desenvolvendo e aprimorando as habilidades que compõem o raciocínio lógico e ao professor a oportunidade de criar um ambiente na sala de aula em que haja comunicação, propiciando momentos de interação entre alunos e professor, trocas de experiências e discussões. Muitas pessoas dizem detestar a matemática, pois quando estudaram, era só decorar as fórmulas e regras, estas pessoas não viam e até hoje não veem a aplicabilidade destes conceitos em suas rotinas de vida. Ao utilizar jogos para o aprendizado de matemática, o professor faz com que o aluno entenda todas as aplicações daquele conceito que ele quer desenvolver na prática. Além disso ao utilizar jogos, tem-se a oportunidade de questionar as regras e criar novas para melhor atender as demandas. Haja vista que, na matemática, tem-se muitas exceções às regras e muitas maneiras de se resolver determinado problema.

Palavras-chave: Jogos; Matemática; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Este artigo aborda os jogos como auxiliadores do professor no ensino da matemática, pois alia a atividade lúdica com a aprendizagem, despertando interesse no aluno.

O trabalho com jogos proporciona um melhor desenvolvimento nos conceitos matemáticos, também proporciona subsídios aos professores no desenvolvimento das operações e na resolução de problemas, de maneira que o aluno possa aplicar os conhecimentos adquiridos durante as jogadas, ou da própria vivência para a resolução dos mesmos. O uso do lúdico é efetivo na construção do conhecimento do ser humano. Os jogos desenvolvem a habilidade de raciocínio como organização, atenção e concentração de uma maneira prazerosa. De acordo com Vygotsky (1991), o jogo é entendido como atividade social da criança, cuja natureza e origem específicas são elementos essenciais para a construção de sua personalidade e compreensão da realidade na qual se insere.

Utilizando jogos o aluno se mobiliza refletindo sobre o funcionamento do sistema de números, adquirindo novos conhecimentos nesta área e pondo em xeque o que ela já aprendeu. Mas nem tudo se aprende durante as partidas, é necessário que o professor crie situações em que as crianças sistematizem a aprendizagem segundo o que elas vivenciaram durante a parte lúdica. Assim como propõe kishimoto (2003, pp.37/38)

A utilização do jogo potencializa a exploração e construção do conhecimento, por contar com a motivação interna, típica do lúdico, mas o trabalho pedagógico requer a oferta de estímulos externos e a influência de parceiros bem como a sistematização de conceitos em outras situações que não jogos.

A aprendizagem na matemática por meio de jogos permite ao estudante aquisição de raciocínio alternativo aos padrões tradicionais, incorporando novas técnicas que possibilitam a discussão das ideias e dos resultados.

Dessa forma a aprendizagem de matemática torna-se conhecimento significativo e concreto que faz com que o aluno se depare com situações onde não se espera apenas o resultado correto, mas sim investigação, reflexão e empenho, pois afinal, o estudante além de aprender, quer participar e "ganhar" o jogo.

Assim sendo, pode-se afirmar que no jogo, a cobrança por acertos desaparece, pois o resultado é mero coadjuvante. Os jogos são facilitadores do ensino aprendizagem em matemática, porém não podem ser usados como apenas passa tempo, tem que ser incorporados

ao currículo e tem que ser utilizados com finalidade ou propósitos específicos. Não basta a escola ter variados jogos e na aula distribuí-los aos alunos sem interferência ou direção do que se procura ensinar com este material. As atividades com jogos auxiliam no desenvolvimento da imaginação, simulação e estratégias, e quando as situações são planejadas por profissionais possuem o objetivo de proporcionar para a criança a construção de novos conhecimentos e/ou novas habilidades, "brincar é uma linguagem, é a nossa primeira forma de cultura" (MEYER, 2008, p. 33).

O QUE SÃO JOGOS

Jogo pode ter muitos significados dependendo da cultura e do lugar no tempo. Por exemplo no (Aurélio, 2004), jogo é: "atividade física ou mental fundada em sistema de regras que definem a perda ou ganho, passatempo, jogo, vício de jogar, série de coisas que forma um todo, balanço, oscilação, manha, astúcia". (Bueno, 2000) Jogo é: "brinquedo, folguedo, divertimento, partida esportiva, molejo, conjunto de molas". (Zero Hora, 1994) Jogo é: "diversão; folguedo; exercício recreativo, com as cartas; brincadeira infantil; passatempo sujeito a regras em que, às vezes, se arrisca dinheiro; regras segundo as quais se deve jogar; conjunto de peças que forma uma coleção ou série: um jogo de obras de Eça; vício de jogar; aposta; manha; joguete; ludíbrio; escárnio; jogo de azar: o que depende só do acaso; jogo de palavras: trocadilho."

Enfim ao longo dos séculos tem-se usado várias definições e até sinônimos para a mesma palavra. O jogo ainda pode ser visto apenas como recreação, ou seja, como bem estar para os que jogam, mas também pode ser visto como um suporte na aquisição do conhecimento ou, ainda, os jogos podem ser vistos como uma preparação para a vida adulta, é um meio para aquisição de regras, fato característico da vida em sociedade. De acordo com Kishimoto (1994):

Para uns, o jogo apresenta a possibilidade de eliminar o excesso de energia represado na criança (Spencer). Para outros prepara a criança para a vida futura (Gross) ou, ainda, representa um instinto herdado do passado (Stanleyhall) ou mesmo um elemento fundamental para o equilíbrio fundamental da criança (Freud,Claparéde, Erikson, Winicott). Entre representantes da psicologia cognitiva, o fenômeno jogo assume os seguintes significados;para Wallon (1975) é uma forma de infração do cotidiano e suas normas. Bruner (1976) tem interpretação semelhante ao atribuir ao ato lúdico o poder de criar situações exploratórias propícias para a solução de problemas (1994,p.10)

Kishimoto (1994) ainda mostra o jogo como um importante " recurso para educar e desenvolver a criança, desde que respeitadas as características da atividade lúdica"(p.10). Assim, destaca-se o jogo no ambiente escolar, considerando sua função lúdica e educativa. Este fato influencia de forma substancial no desenvolvimento afetivo, físico, social e moral.

É importante ressaltar que os jogos fazem parte de todas as classes sociais, de todas as etnias e idades. Eles foram usados ao longo dos séculos pois desenvolvem potenciais físicos, intelectuais e cognitivos.

Para Dinello (2004), o jogo representa:

> Um âmbito de socialização, com uma grande liberdade de inventar regras e relações, possibilitada pelo fato de situar-se à distância de determinismos convencionais. É a ocasião de interiorização de atitudes, de tomar iniciativas pessoais e de dar respostas aos demais. Por momentos, divergindo com o grupo, assumindo compromissos de lealdade com outros, o jogo apresenta situações próprias para descobrir-se "como" o outro ou muito "diferente" dos outros: ambas as percepções são necessárias para ir construindo suas próprias referências.(p. 19)

Huizinga (1980) define o jogo como:

> Uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana.

O jogo não é um fim, mas um meio para se trabalhar com os problemas de aprendizagens que os alunos possuem com a aprendizagem de matemática.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A matemática está presente na vida das pessoas, mas estas não se dão conta que a utilizam para variadas coisas. A todo momento do cotidiano usa-se conceitos matemáticos. Mas as pessoas e em específico os alunos, acreditam que a matemática é apenas uma matéria difícil de aprender e que não é relevante para suas vidas. De acordo com as Diretrizes para o Ensino da matemática (MEC, 2006), um dos desafios do ensino da matemática é a abordagem de conteúdos para resolução de problemas, pois a matemática deveria ser uma metodologia para resolvê-los. Porém a matemática ainda é vista como apenas conteúdo a ser decorado.

Nos PCNs (1997):

> — A Matemática é componente importante na

construção da cidadania, na medida em que a sociedade se utiliza, cada vez mais, de conhecimentos científicos e recursos tecnológicos, dos quais os cidadãos devem se apropriar. — A Matemática precisa estar ao alcance de todos e a democratização do seu ensino deve ser meta prioritária do trabalho docente. — A atividade matemática escolar não é "olhar para coisas prontas e definitivas", mas a construção e a apropriação de um conhecimento pelo aluno, que se servirá dele para compreender e transformar sua realidade. — No ensino da Matemática, destacam-se dois aspectos básicos: um consiste em relacionar observações do mundo real com representações (esquemas, tabelas, figuras); outro consiste em relacionar essas representações com princípios e conceitos matemáticos. Nesse processo, a comunicação tem grande importância e deve ser estimulada, levando-se o aluno a "falar" e a "escrever" sobre Matemática, a trabalhar com representações gráficas, desenhos, construções, a aprender como organizar e tratar dados. — A aprendizagem em Matemática está ligada à compreensão, isto é, à apreensão do significado; apreender o significado de um objeto ou acontecimento pressupõe vê-lo em suas relações com outros objetos e acontecimentos. Assim, o tratamento dos conteúdos em compartimentos estanques e numa rígida sucessão linear deve dar lugar a uma abordagem em que as conexões sejam favorecidas e destacadas. O significado da Matemática para o aluno resulta das conexões que ele estabelece entre ela e as demais disciplinas, entre ela e seu cotidiano e das conexões que ele estabelece entre os diferentes temas matemáticos. — A seleção e organização de conteúdos não deve ter como critério único a lógica interna da Matemática. Deve-se levar em conta sua relevância social e a contribuição para o desenvolvimento intelectual do aluno. Trata-se de um processo permanente de construção. — O conhecimento matemático deve ser apresentado aos alunos como historicamente construído e em permanente evolução. O contexto histórico possibilita ver a Matemática em sua prática filosófica, científica e social e contribui para a compreensão do lugar que ela tem no mundo.

Assim sendo, observa-se a matemática, não apenas como matéria, mas sim uma reflexão para a construção do conhecimento que permeia todas as vidas. Desenvolvendo os cidadãos para a inserção e reformulação do seu próprio mundo e cotidiano. Também nos PCNs (1997):

Para tanto, é importante que a Matemática desempenhe, equilibrada e indissociavelmente, seu papel na formação de capacidades intelectuais, na estruturação do pensamento, na agilização do raciocínio dedutivo do aluno, na sua aplicação a problemas, situações da vida cotidiana e atividades do mundo do trabalho e no apoio à construção de conhecimentos

em outras áreas curriculares.

Por isso então é que defende-se neste artigo o uso dos jogos na aprendizagem da matemática. Segundo PCNs (1997):

Recursos didáticos como jogos, livros, vídeos, calculadoras, computadores e outros materiais têm um papel importante no processo de ensino e aprendizagem. Contudo, eles precisam estar integrados a situações que levem ao exercício da análise e da reflexão, em última instância, a base da atividade matemática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No processo de ensino aprendizagem da matemática é necessário a utilização de variados materiais, principalmente jogos, pois estes ao mesmo tempo oferecem conteúdos, desenvolvimento e construção do conhecimento, tudo de forma divertida. Quanto mais espaço lúdico a escola proporciona, mais alegre, espontâneo, criativo, autônomo e afetivo o aluno será.

Assim sendo, incluir o lúdico nas aulas é extremamente relevante, pois os jogos auxiliam o desenvolvimento da imaginação e da criatividade, levando à construção da aquisição do raciocínio lógico e aspectos físico, motor e cognitivo do estudante em todas as etapas de estudos. Segundo os PCNs (1997):

Além de ser um objeto sociocultural em que a Matemática está presente, o jogo é uma atividade natural no desenvolvimento dos processos psicológicos básicos; supõe um "fazer sem obrigação externa e imposta", embora demande exigências, normas e controle.A participação em jogos de grupo também representa uma conquista cognitiva, emocional, moral e social para a criança e um estímulo para o desenvolvimento do seu raciocínio lógico. Finalmente, um aspecto relevante nos jogos é o desafio genuíno que eles provocam no aluno, que gera interesse e prazer. Por isso, é importante que os jogos façam parte da cultura escolar, cabendo ao professor analisar e avaliar a potencialidade educativa dos diferentes jogos e o aspecto curricular que se deseja desenvolver.

REFERÊNCIAS

DINELLO, Raimundo Angel. Os jogos e as ludotecas. Santa Maria: Pallotti, 2004. 16 p.

HUIZINGA, Johan. Homo ludens. São Paulo: Perspectiva, 1990.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. 1ª edição. São Paulo: Pioneira Thonsom Learning, 2003. 63 p.

MEC. Parâmetros Curriculares Nacionais (1° a 4° série): matemática. Secretaria de Educação. Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

____. Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da Disciplina de Matemática. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

MEYER, Ivanise Corrêa Rezende. Brincar e Viver: Projetos em Educação Infantil. 4ª.
Ed. Rio de Janeiro: WAK, 2008. 148p.; 21cm.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO EM LÍNGUA DE SINAIS BRASILEIRAS

SOLANGE BACELAR DE OLIVEIRA

Graduação em Matemática pela UNICASTELO (2007) e Pedagogia pela UNINOVE (2011); Especialista em Arte e Educação pela Faculdade Campos Elíseos (2016) e Psicopedagogia pela FALC (2015); Professora na rede Estadual e Municipal de São Paulo / SP.

Este artigo tem como intenção contribuir para a reflexão sobre a importância da formação em LIBRAS dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, abordará sobre a importância da inclusão de individuo tomando por base uma concepção construtivista de aprendizagem. Tendo em vista que a sociedade em que vivemos nos proporciona, de forma contínua, diversas situações desafiadoras, exigindo que os indivíduos sejam flexíveis na linguagem. Dessa forma, a linguagem se mostra uma das condições para os processos pedagógicos que necessariamente envolvem diálogos, assim sendo, o compartilhamento da língua e uma comunicação eficaz tornam-se essenciais aos processos de ensino. Acima de tudo, para que a criança possa compreender o mundo e interagir nele com independência, uma vez que a comunicação proporciona o acesso à ampla variedade de informações e conhecimentos que são de extrema importância para que possam agir de forma ativa e consciente na sociedade. Pretende-se analisar e compreender as contribuições do professor e da família na prática da língua brasileira de sinais.

Palavras-chave: Libras; Comunicação; Educadores; Inclusão Social.

INTRODUÇÃO

No decorrer deste trabalho, veremos que o aprendizado da linguagem em nossa sociedade está diretamente relacionado a uma série de fatores. Não podemos responsabilizar apenas aos professores ou aos familiares pelos méritos ou culpas no desenvolvimento do aprendizado dos alunos.

É importante que a língua de sinais seja tida como sustentáculo do processo educacional da criança, e alem disso, buscar uma visão que ultrapasse questões linguísticas "considerando as questões epistemológicas do que denota ser surdo, como essa significação se traduz na questão pedagógica de uma escola para surdos e que condições de vida de alunos e de professores estão vinculadas ao fazer pedagógico" (Dorziat e Figueiredo, 2002/2003).

O EDUCADOR COMO MEDIADOR

Praticar LIBRAS significa ter a possibilidade de compreender as interações que existem no mundo, mediante relações com o texto, contexto e experiências que o aprendiz já tenha adquirido, além disso, traz a possibilidade de reconstrução de conhecimentos prévios, se mostrando como um processo social coletivo, evidenciado por diferentes níveis de conhecimento entre o aprendiz e o professor.

É muito comum encontrarmos na maioria das escolas crianças com deficiência auditiva ou com afonia e que tenham graves dificuldades no acesso ao conteúdo das aulas, por não haver educadores preparados para inserir estes alunos ao ensino básico. Isso se dá de forma mais clara a partir do momento em que fazemos uma análise reflexiva sobre a formação de professores no Brasil. O censo demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, no ano 2000, existiam no país 519.460 surdos até 17 anos de idade, e 256.884 entre 18 e 24 anos. Deste total apenas 56.024 estão matriculados no sistema escolar, ou seja, pouco menos de 93% estavam fora da escola.

Isso acontece, pois os professores saem de uma graduação com defasagens na sua formação, e já no exercício da função alguns professores não percebem a importância das necessidades de inclusão do deficiente na sociedade. Isto torna evidente a importância de aprender LIBRAS para alcançar os alunos surdos. Lacerda (2006) fala da importância de buscar o uso social da língua de Libras, nas diversas maneiras de ler e de se comunicar como um todo e com todos os diferentes gêneros.

"diz que: o interpretar e o aprender estão indissoluvelmente unidos e o intérprete educacional assume inerentemente ao seu papel a função de também de

educar o aluno".

Partindo dessa perspectiva, para que exista significativa mudança na prática do ensino de libras, o professor poderia se questionar se esta preparando seus alunos para uma comunicação eficaz em situações reais ou para memorizarem regras, estruturas de uma língua obscura, abstrata e distante daquela que os falantes utilizam em seu diálogo diário e social.

Dessa forma, a escola será um ambiente onde a efetiva articulação formal de práticas que visam o desenvolvimento da competência dos educadores para que estes possam ter a capacidade de exercer a autonomia na prática do ensino. No momento em que o professor se torna a pessoa que intermedeia as Libras ocorre uma ampla inclusão na sociedade, teremos então, o cerne da construção da cidadania participativa, ou seja, mais crianças e jovens com surdez se tornando cidadãos conscientes, participativos e protagonistas de suas próprias vidas.

No ensino da Educação infantil, é o educador que precisa responder as necessidades das crianças e agir como um mediador especial, como um suporte de que elas dispõem para aprender. Para atuar conforme este papel é fundamental que o educador olhe a criança surda como alguém que, por não ouvir, apresenta diferenças, mas que não a torna menos capaz em relação a uma criança ouvinte. Apenas dessa forma ele poderá centrar seu olhar na criança surda e vê-la como parceira ativa, dona de um modo próprio de significar o mundo e a si mesma. De mesmo modo como se procede com as crianças ouvintes, o agir com as famílias das crianças surdas requer que a equipe de educadores trabalhe para compreendê-las e tê-las como parcerias.

É importante salientar que cerca de 90% das crianças surdas nascem ou nasceram em famílias ouvintes, e não é difícil imaginar as dificuldades que algumas dessas famílias apresentam diante da surdez do filho. No momento em que percebem que o filho não escuta, a maioria das famílias fica desorientada e sem estrutura. Algumas famílias chegam a agir como se ignorassem a surdez. Outras não conseguem estabelecer comunicação com o filho, pois pensam que ele não vai compreender. São poucas as famílias que entendem a diferença do filho sem tratá-lo como incapaz, e estabelecem métodos de interação com ele. Para a família, é importante receber do professor relatos de algum momento em que o filho teve um comportamento divertido, inteligente, habilidoso, faz com que elas não se sintam distantes dos hábitos de ensino da criança e desperta uma sensação de segurança.

EXPERIÊNCIAS, BRINCAR E IMAGINAR

Para que as crianças surdas tenham acesso ao mundo é imprescindível o uso da visão, incluindo no Projeto Pedagógico da Educação Infantil, além da Língua Brasileira de Sinais, o uso de imagens e de outros recursos visuais.

É importante que haja, como parte do currículo, interação de crianças surdas com adultos surdos, o que lhes possibilitaria a absorção de aspectos da língua e da cultura surda, também permitirá a construção de uma identidade positiva em relação a ser surda.

Atividades que envolvam sensações como a visão, o tato, o paladar, o olfato e atividades com manipulação de objetos concretos, imagens, exploração do espaço e da expressão corporal e facial, por estimularem as habilidades motoras, são essenciais no cronograma didático da Educação Infantil.

A avaliação da criança surda deve ser realizada de forma contínua e deve levar em consideração a multiplicidade de faces do desenvolvimento infantil que estão propostas no Projeto Pedagógico da Educação Infantil.

As crianças surdas geralmente não apresentam nenhuma dificuldade para brincar com outras de mesma idade ou não, ouvintes ou surdas. Quando ainda não contam com a Língua Brasileira de Sinais, entende-se e se faz entender por meio de gestos, sinais, expressão facial e expressão corporal.

Quando se trata, porém, de brincadeiras que envolvam o uso de uma língua, como brincadeira e jogos com regras, brincadeiras de faz-de-conta e fantoche, por exemplo, é a língua de sinais que vai possibilitar a elas a compreensão das regaras e a participação nas brincadeiras de faz de conta. Vale lembrar que, numa concepção sócio-interacionista, como proposta por Vygotsky (1984), as brincadeira de faz-de-conta, ou jogo simbólico, pressupõem linguagem.

As brincadeiras com fantoches, embora sejam bem aceitas pelas crianças surdas pequenas, são mais difíceis de serem usados com linguagem, na medida em que ocupam as mãos, dificultando, assim, a realizações dos sinais. Quando mais velhas, as crianças surdas poderão fazer os sinais com uma das mãos e com a outra segurar o fantoche. No caso dos sinais compostos, poderão usar a mão com o fantoche também.

Na medida em que as crianças surdas adquiram a Língua Brasileira de Sinais, elas podem aperfeiçoar suas maneiras de interagir com os parceiros nas brincadeiras.

A dramatização é um recurso muito rico para as crianças surdas, pois possibilita a compreensão de histórias, de uma situação ou de uma explicação, assim como o uso da expressão corporal e facial, na representação dos personagens, bem como na expressão de sentimentos.

A dança como expressão da musicalidade desperta muito prazer nas crianças surdas. No entanto, para que expressem a musicalidade é necessário que sintam a vibração, o que pode ser conseguido tirando-lhes os sapatos e possibilitando que dancem em tablados de madeira, que vibram ao som da música. A atividade de dança, no entanto, deve ter como objetivo a expressão da musicalidade e não deve incluir a cópia de coreografias que não tem o menor sentido para as crianças surdas.

Em relação ao acanto, as crianças surdas podem ter acesso à letra das músicas interpretadas na Língua Brasileira de Sinais, no entanto não haver a preocupação e proporcionar esse tipo de atividades, nem exigir que cantem, já que esta e uma atividade dos ouvintes.

LINGUAGEM CORPORAL

A linguagem corporal não se restringe para as crianças surdas, há exercícios de imitação e de criação livre, mas é uma das formas de expressão mais acessíveis, juntamente com a expressão facial. Considerando a importância da linguagem corporal para as crianças surdas, cabe ao professor criar condições para a livre expressão corporal das crianças desde muito pequenas, proporcionando-lhes situações em que possam desenvolver o conhecimento do corpo, o uso do espaço, a expressão de sentimento, a apresentação de ações e sentimentos de personagens em relatos, bem como a coordenação motora, com a mediação do professor.

A dança, como já foi referida anteriormente, pode ser uma forma excelente de possibilitar às crianças surdas vivenciar a musicalidade. Ela deve ser encarada como a representação espontânea daquilo que a vibração dos sons de uma melodia musical provoca de sensação e emoção também nas crianças surdas. Como para as crianças ouvintes, a dança pode ser fonte de prazer, autoconhecimento e sociabilidade também para as crianças surdas, promovendo a construção de novas possibilidades expressivas e o aperfeiçoamento dos gestos trabalhados na dança. No entanto, a dança como treinamento corporal não tem sentido para as crianças surdas, uma vez que elas podem aprender a coreografia, mas será uma reprodução mecânica. O professor deve criar oportunidades para que as crianças surdas dancem ao som de ritmos variados, de diferentes regiões e grupos culturais, ampliando o seu conhecimento e as formas de expressão. Assistir a espetáculos de danças, como manifestação cultural, ao vivo ou por meio de filmes, pode ser agradável para as crianças suras, desde que as atividades tenham sentido para elas.

Visando ampliar o repertório de práticas ligadas à cultura corporal, o professor pode introduzir as crianças

surdas nos esportes e nas atividades circenses. Tais atividades podem possibilitar, assim como para crianças ouvintes, o incremento da sociabilidade e da interação pelo movimento, assim como a afirmação de uma atitude positiva cm relação ao próprio corpo e ao movimento.

CONHECIMENTO MATEMÁTICO

Visando verificar como pensam as crianças surdas, na Educação Infantil, é fundamental que o professor proponha atividades que as ajudem a começar a compreender suas relações com os objetos e com o espaço. Para isso, o professor pode intensificar as brincadeiras com objetos para serem amassados, deslocado, ou ainda propor para as crianças surdas se movimentarem enfrentando obstáculos, em direção a alguém ou a alguma coisa. Tais atividades ganham sentido mais tarde, no corpo dos conhecimentos matemáticos. É responsabilidade dos professores da Educação Infantil oferecer a todas as crianças, incluindo as surdas, a maior quantidade de experiências envolvendo os diferentes usos dos números No entanto, não se pode esquecer que as crianças surdas, quando chegam à escola, não contam com uma língua, fato este que em como efeito um empobrecimento no conhecimento de mundo.

É importante que o professor proponha que as práticas até então ele realizava sozinho passem a se tarefas das crianças. Assim, fazer com elas o registro dos dias no calendário, a marcação de datas significativas para o grupo, organizar brincadeiras que evolvam a sequência numérica, recitar, em sinais, a sequência numérica e muitas outras atividades, são situações que podem enriquecer o cotidiano e simultaneamente informar as crianças surdas. As crianças surdas, assim como as ouvintes, podem realizar atividades que envolvam números. No entanto, é preciso ter sempre em mente que duas são as situações comumente observadas. Em primeiro lugar, falta conhecimento de mundo, decorrente, especialmente, da falta de uma língua partilhada com a família ouvinte e com os professores e colegas na escola. Em segundo lugar, falta conhecimento de língua, mesmo de língua de sinais, às crianças surdas quando entram na escola. Por estas razões, a vivência, com o corpo, dos conceitos que se quer trabalhar e o uso do apoio visual podem ajudar as crianças surdas a explorar e a representar o espaço a vivenciarem conceitos de formas e de mediadas. Como já foi referido, o professor deve expressar, na Língua Brasileira de Sinais, os conceitos trabalhados para que as crianças surdas possam associar a vivência à expressão na língua.

Assim, como as crianças ouvintes, também as surdas devem apreender as habilidades e competências de seriação, classificação, ordenação e perspectiva o que ajuda na definição de número, tais

atividades devem ser visuais.

É papel da escola, oferecer experiências em que as crianças, ouvintes e surdas, possam se aproximar de situações-problema, relacionadas à rotina ou a uma situação de jogo que as levem a usar o que sabem, trocar com os amigos, pedir ajuda ao professor, enfim, juntar esforços para resolver o que não sabem e chegar a uma solução. Não se pode desconsiderar que o fato de as crianças surdas estarem em início do processo de aquisição a Língua Brasileira e Sinais pode dificultar a compreensão das situações-problema.

LIBRAS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Ao ingressar no Ensino Fundamental, espera-se que o aluno surdo que frequentou a Educação Infantil já tenha adquirido a Língua Brasileira de Sinais e use em diálogos, na interação com adultos surdos. É esperado também que ele seja capaz de relatar um acontecimento vivenciado ou uma historia que lhe foi contado, e possa contar, na Língua Brasileira de Sinais, uma história com base as imagens.

Espera-se, também, que, nos primeiros anos do Ensino Fundamental, o aluno surdo possa manter conversa na Língua Brasileira de Sinais, relatar e narrar fatos e histórias, usando o corpo, o espaço e as expressões facial e corporal, referir-se a objetos, estados, eventos e fatos de modo hipotético (Se eu fosse...), expressar relações de casa efeito, perceber a diferença entre pessoas surdas e ouvintes, e animar, estabelecer e manter os locais referenciais para objetos e pessoas ausentes no contexto. Se, no entanto o aluno ao entrar no Ensino Fundamental, não contar com a Língua Brasileira de Sinais é indispensável para o aluno surdo, uma vez que lhe possibilita vivenciar o uso de uma língua que lhe é acessível. Além disso, ela vai possibilitar o aprendizado dos diferentes conteúdos da escola, incluindo a Língua Portuguesa na modalidade escrita.

O professor de Língua Brasileira de Sinais deve intervir para melhorar o seu uso pelos alunos surdos. Deve possibilitar o uso a Língua Brasileira de Sinais com diferentes propósitos e em diferentes contextos, conscientizando os alunos das diferenças, assim como fornecendo modelos linguísticos na forma de narrativas gravadas em Vídeo, de exposição à língua, de envolvimento em diálogos etc. O professor deve focalizar os aspectos formais da Língua Brasileira de Sinais, em contextos significativos, mas nunca por meio de exercícios que visem treinamento. Estudando, analisando e discutindo a Língua Brasileira de Sinais, o aluno surdo vai desenvolver a consciência da sua própria língua como uma língua verdadeira. Ele deve aprender a gramática da Língua Brasileira de Sinais, assim como o aluno ouvinte aprende na escola, a gramática

da Língua Portuguesa.

Além dos aspectos relacionados ao uso e ao aprendizado da gramática, a disciplina de Língua Brasileira de Sinais deve propiciar ao aluno surdo conhecer a vida na comunidade surda, seus valores, história e cultura. O aluno aprenderá a apreciar o trabalho de artistas surdos, autores de peças teatrais, poetas, atores e escritores.

CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA

O mundo é global, ou seja, todos os fenômenos e as relações ocorrentes nele são multidimensionais. Em virtude disso, não podemos conceber uma única língua de mundo unidirecional e unilateral, pois isso conduziria à construção de uma visão muito singular do mundo e de sociedade, dessa forma, a escola de hoje tem como desafio criar espaços e situações nas quais os indivíduos farão parte desse mundo complexo. Esta linguagem efetiva do mundo vai depender de toda a rede de conhecimentos que são feitas nas situações de aprendizagem e é, interligando, que se dará a construção da consciência crítica, política e social dos indivíduos.

De acordo com o exposto acima, ao considerarmos a atividade Bilíngue como construção de significados do mundo verá que isso irá depender fundamentalmente das práticas formais ocorrentes dentro do espaço educativo. Isso evidencia grande responsabilidade da instituição escolar na formação e no desenvolvimento de competências e habilidades ligadas a Libras. Tais serão atingidas satisfatoriamente se houver um ensino produtivo, ou seja, aquele capaz de desenvolver as habilidades linguísticas dos alunos, ampliando sua capacidade de compreender e transformar o seu conhecimento que lhe são apresentados, porém o que se pode ver, infelizmente, é que a prática da libras ainda não é amplamente desenvolvida a partir da influência de concepções e métodos tradicionais ou concepções distorcidas de linguagem. Estando em trânsito no espaço escolar outra língua, o aluno surdo estará em desigualdade linguística, que deverá ser contemplada, (BOTELHO, 1998; LACERDA, 2000; GÓES, 2000), com a finalidade de possibilitar:

"o desenvolvimento acadêmico do aluno surdo; espaço fundamental para que estas crianças possam ter acesso à sua cultura e à sua história, assim como desenvolver todo seu potencial intelectual, cognitiva e linguística". (LODI, 2000:73)

Contemplar a desigualdade linguística do surdo quando incluído na sala de aula do ensino comum é considerar a presença do intérprete da LIBRAS que será o elo comunicativo entre o professor e o aluno. Apesar de tal direito ser assegurado pela lei 2- Artigo 12, § 2º da Resolução CNE/CEB nº2 (11/09/2001), diz

que "deve ser assegurada, no processo educativo de alunos que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais educandos, a acessibilidade aos intérpretes em locais em que estejam surdos e ouvintes, a fim de fazer as mediações/ interlocuções necessárias. O intérprete irá trabalhar como colaborador com o professor regente, a fim de "negociar conteúdos com o professor, revelar suas dúvidas, as questões do aprendiz e por vezes medias a relação com o aluno, para que o conhecimento que se almeja seja construído" (LACERDA, 2002:124).

Diante disso, há uma grande necessidade de que a escola forme leitores críticos, não apenas para ter um bom rendimento escolar, mas colocando diante das situações todo o sistema de valores, crenças e atitudes que se deu a socialização. Por isso, a leitura quando prática social está intimamente ligada às raízes socioculturais e, consequentemente, à formação da nossa cidadania.

"A cidadania expressa um conjunto de direitos que dá à pessoa a possibilidade de participar ativamente da vida e do governo de seu povo. Quem não tem cidadania está marginalizado ou excluído da vida social e da tomada de decisões, ficando numa posição de inferioridade dentro do grupo social." (DALLARI, 1998, p. 14)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivemos numa sociedade globalizada onde o ato de aprender é fundamental para a vida social, pois é por meio da linguagem que o indivíduo terá acesso ao patrimônio cultural da sociedade. Vale lembrar que, um educador que concebe a língua de sinais sob uma dimensão transmissiva acabará desenvolvendo uma prática educativa reducionista nas situações de aprendizagens que envolvem um todo.

Assim, a grande tarefa de formar indivíduos com deficiência auditiva impõe à instituição escolar o desafio de formarem grandes alfabetizadores e letrados. Isso ocorrerá quando proporcionar aos alunos uma vasta diversidade de se comunicar, e criar situações que levem ao estabelecimento de ligações intrínsecas entre os textos, a construção de estratégias de leitura que incentivem a reflexão e a criticidade levando o aluno a formular sentidos que dão vida ao seu cotidiano, texto e para quem os veem, ampliando, dessa forma, o conhecimento do mundo e a formação de sujeitos aptos a viverem ativamente na sociedade.

REFERÊNCIAS

DALLARI, Dalmo. Direitos humanos e cidadania. São Paulo: Moderna, 1998.

DORZIAT, A.; FIGUEIREDO, M.J.F.. Problematizando o ensino de língua portuguesa na educação de surdos. Revista Espaço – nº 18/19, dez./2002 a jul/2003.

LODI, A.C.B. Educação Bilíngue para surdos. In: LACERDA, C.B.F. de; BOTELHO, P. Segredos e Silêncios na Educação dos Surdos. Belo Horizonte:Autêntica, 1998.

LACERDA, C.B.F.; MANTELATTO, S.A.C. As diferentes Concepções de Linguagem nas Práticas Fonoaudiológicas. In: LACERDA, C.B.F.

GÓES, M.C.R. Com quem as Crianças Surdas Dialogam em Sinais? In: LACERDA, C.B.F. ; GÓES, M.C.R. (orgs.) Surdez: Processos Educativos e Subjetividade. São Paulo: Lovise, 2000. Cap. 3, pp.29-49.

(RAFAELI; Kátia Solange Coelho Editora GRUPO UNIASSELVI 2008 SILVEIRA, 2009,P.20)

Tartuci, Dulcéria, GT-15- Educação Especial – CAC/UFG e doutorando Unimep

Gesser, Audrei – 1971 LIBRAS?: Que língua é essa?

São Paulo:Parábola editorial,2009.

"A REALIDADE DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA MODALIDADE REGULAR"

FÁTIMA DE JESUS SOARES VICENTE

Graduada em Pedagogia pela UNINOVE-SP (1988) e pós-graduada em Psicopedagogia Institucional (2002) e Clinica (2015), Formação em Contadores de Histórias (2016). Professora de Eduacação Infantil e Ensino Fundamental I da Prefeitura Municipal de São Paulo.
Email : fatimajsv@yahoo.com.br

Este trabalho é uma pesquisa Bibliográfica que discute as várias dimensões da Educação Especial. Ela foca o processo de inclusão como garantia de acesso e permanência das pessoas com necessidades especiais em relação à Educação no sistema regular de ensino. Apresentamos a história da Educação Especial, pesquisamos sobre a lei vigente no país e verificamos quais as diferenças entre necessidades educativas especiais e deficiência; conceituamos a inclusão e integração; analisamos o papel do professor no processo de inclusão. A Educação Especial é muito importante e essa importância cresce a cada ano, conforme crescem as exigências que advém da renovação da sociedade, Além disso, somente será reconhecida quando todas as pessoas tiverem acesso à informação, ao conhecimento e aos meios necessários para a formação de sua plena cidadania. Pessoas especiais foram mortas, perseguidas e humilhadas ao longo da história, por uma sociedade que não tinha estabelecimento de leis que protegessem essas mesmas pessoas. A partir das escolas é que se deve ratificar essas leis para que nunca mais se repitam, nem haja sinais desses tristes acontecimentos.

Palavras-chave: Inclusão; Educação Especial.

INTRODUÇÃO

A sociedade precisa vencer os preconceitos, rever valores e buscar novos paradigmas diante de uma educação para todos. Precisamos entender e colocar em prática a inclusão de pessoas com deficiência na rede regular de ensino. É importante que se revejam as condições necessárias para que ocorra a aprendizagem, atendimento apropriado para o desenvolvimento integral de potencialidades e habilidades na escolarização dos alunos e, principalmente, se a inclusão propicia essa aprendizagem.

Pretendemos também analisar o papel do professor diante desse desafio de compartilhar e contribuir numa escola que seja para todos, sem exclusão. As escolas devem preparar os alunos para viverem em acordo com a diversidade.

Esse estudo é importante porque a cada dia cresce a exigência de profissionais democráticos, que tenham acesso à informação e ao conhecimento para atender a demanda que a educação especial exige, já que vivenciamos uma sociedade que está em processo de renovação constante e que precisa providenciar informação e formação para a existência de uma plena cidadania.

INCLUSÃO E EDUCAÇÃO ESPECIAL NA HISTÓRIA – BREVE HISTÓRICO

No decorrer da História da Humanidade existiram diferentes visões sobre as pessoas com deficiência. As pessoas que tinham algum tipo de necessidade especial sempre foram marcadas pela exclusão e pela rejeição.

Já no código de Hamurabi, filósofos escreveram sobre pessoas que tinham deficiência mental, Aristóteles entre eles falava sobre as alterações da estrutura mental. Pessoas que ficavam de fora dos padrões normais, não tinham lugar na ótica histórico cultural de acordo com seus critérios para a normalidade.

Sempre houve preconceitos e muitos nomes foram dados às pessoas que possuíam alguma "anormalidade". Nomes como: retardado mental, indivíduo excepcional, eram, inclusive utilizados como parte integrante dos códigos de classificação de doenças. Embora houvesse uma tentativa de atribuir um sentido positivo aos indivíduos excepcionais, é difícil, até hoje superar as atitudes preconceituosas.

Em pouco tempo novas expressões passaram a circular, como por exemplo, pessoas com necessidades educacionais especiais, pessoa especial, ou apenas especial, na tentativa de apagar o sentido da deficiência. As diferentes formas de nomear podem apenas representar o esconderijo de velhas arapucas a maquiar valores sociais contraditórios e encobrir as

tensões geradoras de novas formas veladas de exclusão (PAM, 2008, p. 28).

Embora as pessoas com deficiência fossem percebidas como irmãos e participantes da comunidade nos EUA no século XVII, a grande maioria dos alunos com deficiência não eram considerados dignos de educação formal. Para a maioria dos alunos pobres dos Estados Unidos deficientes ou não, a primeira dificuldade era simplesmente ter acesso à educação.

No final da guerra Americana da Independência, em 1783, grupos e cidadãos ricos estabeleceram várias sociedades filantrópicas cuja principal preocupação era garantir que grupos marginalizados não ameaçassem a República e os valores norteamericanos vigentes na época. Alguns líderes, da educação especial da época fizeram notáveis esforços para promover a ideia de que todas as crianças, incluindo as deficientes, deveriam ter direito ao ensino (STAINBACK, 1999, p. 37). Benjamim Rush, médico do final da década de 1700, foi um dos primeiros norteamericanos a introduzir o conceito da educação de pessoas com deficiência.

A partir desses esforços, instituições para pessoas com deficiência continuaram a crescer durante o final do século XIX até a década de 1950, ao mesmo tempo em que surgia uma nova tendência de escola conhecida como "escolas comuns", nas quais a maioria das crianças era educada. Entre 1842 e 1918, todos os estados legislaram o ensino obrigatório e as escolas públicas atraíram enorme quantidade de recursos para seu desenvolvimento (RURY, 1985; U. S. BUREAU OF THE CENSUS, 1975; U. S. DEPARTAMENTO EDUCATION, NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS, 1991).

Os afro-americanos e os nativos americanos que eram em grande parte educados em sistemas escolares separados estavam entre os vários grupos de crianças excluídas das escolas públicas regulares. Da mesma forma, os alunos com deficiência mental visível em sua maioria continuaram sendo segregados. Instituições residenciais e as escolas especiais eram indicadas para colocar alunos cegos, surdos ou com deficiência física. Os alunos com déficits de desenvolvimento em geral não tinham nenhum tipo de serviço educacional disponível e ficavam quase sempre nas alas dos fundos das grandes instituições do Estado.

A segregação é reforçada por Sigmon (1983, p. 3), quando cita: "Quase todas as crianças confinadas a cadeira de rodas, não treinadas no controle das funções fisiológicas ou consideradas ineducáveis eram excluídas, devido aos problemas que seu ensino iria envolver".

Há, no século IV, indicações sobre a legalização do infanticídio das crianças deficientes até o século V, e na antiguidade era normal o abandono e a eliminação de deficientes. Na Idade Média era tido como fruto da ação demoníaca; castigo merecido

aos pais.

A guerra do Vietnã foi responsável por um aumento impressionante de deficientes, que além de comprometimentos físicos, apresentavam grandes problemas de readaptação social ao retornar da guerra, muitas vezes por problemas emocionais, levando-os a se isolarem da vida em sociedade.

Por causa do isolamento surgiram movimentos de defesa dos direitos das minorias, entre elas, os deficientes, buscando uma normalização da causa. Braddock (1977, p. 4), define normalização como o "conjunto de ideias que refletem as necessidades sociais e aspirações de indivíduos atípicos na sociedade". Referiu-se a normalização como um processo de ajuda ao deficiente, no sentido de garantir a ele condição de existência o mais próximo possível das normas e padrões da sociedade. Na verdade descobrimos atualmente que não é o indivíduo especial quem tem que mudar, mas sim, a sociedade é que deve se adaptar para receber e integrar os mesmos.

Com os Direitos Humanos progredimos muito na conquista da igualdade de direitos. No início do século XX existe uma direção pedagógica do atendimento educacional das pessoas com deficiência. Embora a prioridade fosse o atendimento médico, a questão pedagógica foi significativa.

EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

No século XX a visão sobre a Educação especial passa por inúmeras mudanças. De acordo com Mazzota (1996), a educação especial no Brasil é marcada por dois períodos: de 1854 a 1956, com iniciativas oficiais, particulares e isoladas, e de 1957 a 1993, com iniciativas oficiais e de âmbito nacional.

No Brasil, até a década de 50, falava-se em educação de deficientes. Somente na década de 70, criam-se as classes especiais e percebe-se a necessidade de integração social dos indivíduos especiais e é imposto como um objetivo de integrá-los em ambientes escolares. Dessa forma avançamos muito mais na conquista dessa igualdade. O Estado começa a perceber a importância e a responsabilidade sobre a Educação Especial.

Surgem programas diversos, a inserção profissional para quem trabalha com indivíduos especiais. Na década de 80, aproximadamente, surgem os estudos e aplicações da estimulação precoce, em crianças de zero a três anos de idade que apresentam alguma alteração global em seu desenvolvimento. A partir desta nova abordagem dinâmica no tratamento de bebês com deficiência mental, inicia-se a intervir mais precocemente nas desordens neuromotoras, cognitivas e afetivas desses sujeitos, modificando o prognóstico de aprendizagem dos mesmos (MOSQUERA; STOBAUS, 2004, p. 19).

Instituições filantrópicas foram as principais organizadoras

de discussões que trouxeram à tona a ideia de tratar as pessoas especiais, denunciando o preconceito e a falta de cuidados e educação nessa área.

A Educação Especial faz parte de todo o sistema educacional do país e visa proporcionar a evolução e o desenvolvimento de suas possíveis capacidades, além de promover uma participação ativa na sociedade, no mundo do trabalho, na cultura e no lazer. A Organização das Nações Unidas (ONU) aponta que existem 600 milhões de pessoas com deficiência no planeta, sendo que, 400 milhões nos países em desenvolvimento. Dados do Banco Mundial apontam que pelo menos 79 milhões de indivíduos com deficiência estão na América Latina e Caribe, dos quais vinte e quatro milhões são brasileiros. O Censo Demográfico (2000) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística aponta que existem aproximadamente 3.605.183 jovens com pelo menos uma deficiência (14,7% do total de jovens) (INCLUSÃO – REVISTA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2010).

O movimento de inclusão desafiou qualquer situação de exclusão próximo ao início da década de 90. Usando, como base, o princípio de igualdade de oportunidades nos sistemas sociais, incluindo a instituição escolar. Movimento mundial que tem como preceitos os direitos de todos os alunos frequentarem a escola regular e a valorização da diversidade, de forma que as diferenças passam a ser parte do estatuto da instituição e todas as formas de construção de aprendizagem sejam consideradas no espaço escolar.

Existem as classes especiais nesse período e a educação dos deficientes é feita nas instituições e oficinas separadas da educação regular. Dessa forma, a questão da exclusão torna-se, ainda, mais acentuada. De acordo com Carvalho, as escolas e as classes especiais passaram a ter um elevado número de alunos com "problemas" e que não necessitariam estar ali.

A oficialização da educação especial e de classes especiais se deu em consequência dessa lei, com a criação do Centro Nacional de Educação Especial. - Parecer nº 848/72 do CFE Sugere a "adoção" de medidas urgentes para que também o campo de ensino e amparo ao excepcional seja dinamizado. - A Constituição Federal (1988) Assegura que é objetivo da República Federativa do Brasil "promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação" (Artigo 3º, Inciso IV).

Entre outros documentos importantes para a consolidação de uma consciência em relação às necessidades dos alunos especiais, estão:

Declaração Mundial de Educação para Todos (1990): garante o atendimento às necessidades básicas da aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos.

Declaração de Salamanca (junho de 1994): Ênfase a Educação

Integradora, capacitando os professores e escolas para atender as crianças, jovens e adultos deficientes. Proclama também que as escolas regulares com orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias e que alunos com deficiência devem ter acesso à escola regular, tendo como princípio orientador que "as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras" e "aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos desavantajados ou marginalizados. (BRASIL, 2006, p. 330).

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96: Aponta que a educação de pessoas com deficiência deve dar-se preferencialmente na rede regular, sendo um dever do Estado e da família promovê-la.

Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Convenção da Guatemala, 2001). A Convenção da Guatemala foi promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956, de 08 de outubro de 2001. Esse documento deixa claro que pessoas com deficiência não podem receber tratamento desigual.

Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006): O Artigo 24 dessa Convenção reconhece o direito à educação sem discriminação e com igualdade de oportunidades das pessoas com deficiência.

Atendimento Educacional Especializado (AEE) levando em consideração as necessidades específicas de cada aluno.

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (janeiro de 2008) estabelece que a Educação Especial seja uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis (Educação Básica e Ensino Superior) e realiza o Atendimento Educacional Especializado sendo este complementar e/ou suplementar no ensino regular, devendo o aluno receber atendimento de acordo com suas necessidades educacionais específicas. Esse documento define ainda quem são os alunos atendidos pela Educação Especial: alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Devemos, então, conviver, respeitar, tolerar, acolher e aceitar as diferenças, e para que isto aconteça se faz necessário que seja fomentado em crianças desde a mais tenra idade e em todos os níveis do sistema educacional uma atitude de respeito para com os direitos das pessoas com deficiência. Somente dessa maneira, teremos adultos que valorizam e respeitam a igualdade como um direito básico de todo cidadão e não como algo que precisa ser conquistado.

A INFLUÊNCIA DOS PROFESSORES

É imprescindível que os professores entendam que seu trabalho com as pessoas que necessitam de cuidados especiais é árduo e complexo. Exige um grande esforço, para que o aprendizado seja significativo. O relacionamento com alunos especiais precisa ser afetivo, o que pode ajudar no processo de ensino e aprendizagem. Inclusão não é somente colocar os alunos dentro da sala de aula, mas propor estratégias para superar as dificuldades.

ASPECTOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Nas últimas décadas a educação inclusiva é um tema que tem ganhado significativo espaço nos debates em torno da construção de uma educação de qualidade e para todos. Discutir a educação inclusiva implica refletir sobre as políticas públicas educacionais, sobre os modelos construídos para abordarem o fenômeno educativo e sobre as dificuldades e obstáculos que a instituição escolar deve transpor para que, de fato, venha a ser uma escola para todos.

Em seu Artigo 5º, a Constituição garante o princípio de igualdade: Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade (...). Além disso, a Constituição Federal garante em seu Artigo 205 que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família. Em seguida, no Artigo 206, estabelece a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

O Atendimento Educacional Especializado, oferecido preferencialmente na rede regular de ensino, também é garantido na Constituição Federal (Artigo 208, Inciso III). Portanto, a Constituição Federal garante a todos os alunos a frequência no ensino regular, com base no princípio de igualdade e todo aluno tem direito de estar matriculado no ensino regular. Além disso, a escola tem o dever de matricular todos os alunos, não devendo discriminar qualquer pessoa em razão de uma deficiência ou sob qualquer outro pretexto.

A Lei nº 7853/89 prevê a oferta obrigatória e gratuita da Educação Especial em estabelecimentos públicos de ensino, considerando crime a

recusa de alunos com deficiência em estabelecimentos de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado.

HISTÓRIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS E SEUS DOCUMENTOS

A exclusão acontece sempre por causa da ordem social vigente. Ainda que se fale em democratização e sobre inclusão e exclusão, pessoas diferentes e necessitadas ainda são tratadas de forma diferente. Portanto é difícil tratar de políticas públicas que envolvam as especialidades, sem olhar para a relação entre ordem social e práticas sociais vigentes. De acordo com Barbosa (2005), é extremamente necessário o conhecimento de todos os elementos para sanar o problema, tais como a demanda e os recursos disponíveis ou ausentes. Nesse ponto as escolas de educação integral seriam algo a ser pontuado nesse contexto e que merece atenção especial no que se refere ao direito à igualdade. As pessoas com necessidades especiais têm o direito de serem tratadas como iguais. E também têm o direito de serem diferentes e exigem uma educação inclusiva, que por sua vez, requer a sensibilização e a conscientização da sociedade e da própria comunidade escolar frente à diversidade humana.

Outro documento importante em nível nacional, discutido consideravelmente por Carneiro (2008), foi produzido pela Procuradoria Federal dos Direitos Humanos, em 2004, intitulado "O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular" (conhecido também como cartilha do MEC). Esse documento apresenta aspectos do campo do Direito Constitucional com os desdobramentos imperativos na área do Direito Educacional, além de orientações pedagógicas para a organização e funcionamento da escola no modelo inclusivo.

Assim também, é reafirmada nesse documento a busca em superar a visão de oposição entre a educação regular e a educação especial. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como focos a acessibilidade e a garantia de participação e aprendizagem dos alunos com necessidades especiais (HADDAD, 2008). Neste sentido, Mantoan (2006) cita o preconceito, as políticas públicas que não encorajam a ruptura com a visão homogeneizadora da escola e o paternalismo em relação aos grupos mais fragilizados como os principais fatores impeditivos de uma inclusão plena das pessoas com NEs nas escolas comuns. Segundo Cavalcante (2005), entender a inclusão não significa apenas cumprir a lei, mas também levar à escola crianças que vivem isoladas de um mundo que só tem a ganhar com sua presença. Além disso,

é necessário que alunos de salas regulares convivam com a diversidade, sendo esse um dos papéis da escola: praticar a responsabilidade pelo outro.

Já é sabido que existem diferentes formas de ensinar e aprender e, portanto, todos devem ter o direito a uma educação que respeite suas diferentes formas de aprender. Com base nisso, Vargas et. al. (2003) diz que inclusão é muito mais que estar no mesmo espaço, trocar experiências e socializar-se. É ter as diferenças respeitadas, é fazer parte de um grupo e se identificar com ele, é não ter de se submeter a uma cultura, a uma única forma de aprender. Desse modo, incluir não é tornar o outro igual ou submetê-lo a padrões de ser, aprender e viver. Pelo contrário, a sociedade caminha junto e também se modifica para atender as diferenças.

Na inclusão, a escola se coloca em uma atitude dinâmica, de movimento em direção às várias possibilidades de aprendizado, buscando diferentes metodologias e aproveitando-se das potencialidades individuais para promover o desenvolvimento do indivíduo. É, antes de tudo, uma escola que aceita e valoriza a diferença; Prieto (2006, p.40) diz que: a educação inclusiva tem sido caracterizada como um "novo paradigma", que se constitui pelo apreço à diversidade como condição a ser valorizada, pois é benéfica à escolarização de todas as pessoas, pelo respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e pela proposição de outras práticas pedagógicas, o que exige ruptura com o instituído na sociedade e, consequentemente, nos sistemas de ensino. (grifos do autor).

É certo pensar que mesmo com a melhora nas propostas legais, as políticas implementadas não atingiram ainda o propósito necessário. Segundo Haddad (2008), historicamente estruturou-se, no meio escolar, uma cultura excludente, que veio a reforçar essa oposição entre a escola regular versus escola especial. O paradigma de inclusão preconiza que o acesso à escola comum se dê indistintamente, incluindo em sua clientela heterogênea esses alunos e responsabilizando-se por sua escolaridade regular. Desse modo, a educação especial é uma modalidade de ensino que envolve todos os níveis e modalidades, realizando o atendimento educacional especializado, disponibilizando e orientando sobre recursos e serviços que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem nas turmas do ensino regular.

Nas instituições escolares, a equipe de gestão deve estar sensibilizada e consciente sobre o real papel da escola e, em todos os níveis, desenvolver o valor da inclusão como princípio norteador da educação.

Por fim, é exigido aos profissionais inseridos na educação observar quem são os seus alunos e como é possível estabelecer pressupostos de igualdade, com condições de acessibilidade, quando todos são diferentes. Essas possibilidades de resultados demonstram o quão importante

se constitui o movimento por uma educação para todos, ou seja, o movimento em prol da inclusão escolar.

A PARTICIPAÇÃO E INFLUÊNCIA DA FAMÍLIA

Para a educação e o desenvolvimento da pessoa com necessidade especial, a família, assim como a escola, ocupa um papel muito importante. Ela influencia no caráter de todos e é a base para todo o nosso conhecimento, o primeiro grupo social do qual fazemos parte. A família da pessoa com necessidade especial deve proporcionar recursos para a integração desse indivíduo especial no contexto da sociedade em que vive.

O sucesso ou o fracasso deste empreendimento vai depender, inicialmente, do seu relacionamento com a sua família. Se a família der condições, poderemos ter um resultado muito mais positivo e, da mesma forma, se a família não estiver unida neste propósito, a criança ou estudante especial poderá não superar as barreiras e as dificuldades para seu pleno desenvolvimento.

Sentimento e emoções experimentadas por famílias com pessoas especiais são, de fato diferentes das situações consideradas normais, pela sociedade, por isso é muito importante trabalhar a gama de sentimentos e emoções gerada positivamente em relação ao desafio de passar da fase de revolta e medo e buscar conhecimento e a consciência da necessidade especial, inclusive buscando, se possível, a cura da deficiência, o que não acontece em muitos casos.

O conhecimento da dificuldade cria uma dinâmica diferente na família que passa do estágio do desespero, num primeiro momento ao lidar com a nova situação e com o "diferente" para, após essa fase, se adequar às necessidades do filho estudando seus problemas e buscando incluí-lo cada vez mais em seu cotidiano.

É possível que a família já esclarecida prepare a pessoa especial da melhor maneira possível para encarar a vida adulta com independência. A superação acontece quando a família aceita a deficiência, o que exige tempo e difere quanto a expectativa de cada família. Ter um integrante da família com uma necessidade especial é uma coisa nova para essa família que terá de se adaptar e se preparar em todas as áreas de uma forma realista. Algumas famílias terão maior facilidade, algumas precisarão de ajuda profissional.

O primeiro grupo ao qual pertencemos é a família. É o grupo responsável por nos instruir e nos fazer conhecer as barreiras do convívio social e nossos limites. Deve, a família, buscar apoio e diálogo com outras famílias que tenham a mesma necessidade com o intuito de, cada vez mais, se adaptar e superar as possíveis dificuldades e proporcionar um ambiente familiar positivo para a pessoa com necessidades especiais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio das leituras e pesquisas verificamos que a inclusão é um grande desafio para a escola e para seus educadores. É um assunto polêmico e as pessoas têm opiniões diferentes sobre os rumos e atitudes que devem ter diante do caso na sociedade e no dia a dia. Os pais e as famílias desejam ter os direitos das crianças garantidos por lei.

Embora a lei garanta os direitos dos indivíduos especiais, não temos acomodações que sejam compatíveis com os casos nas escolas, temos professores que ficam nervosos e ansiosos diante da situação dessa novidade em sala de aula. Alguns percebem seu próprio despreparo para a inclusão e para os alunos especiais. E é possível que em algum momento tenhamos esquecido até mesmo das próprias crianças.

É necessário promover mudanças no cotidiano escolar, essas mudanças devem acudir as necessidades do aluno especial. As próprias crianças que não são especiais têm a curiosidade e o desejo de conhecer, de interagir e conversar sobre o assunto, ou seja, o preconceito e a discriminação surgem da falta de conhecimento ou timidez. É necessário transformar esta curiosidade e interesse em conhecimento que, por sua vez, fortalecerá as amizades, a interação e o respeito.

REFERÊNCIAS

BRASIL, MEC. Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional: nova LDB (Lei nº 9.394/96). Disponível em http://www.mec.gov.br/seb/pdf/LDB.pdf.

DIRETRIZES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO BASICA, BRASIL.

FERNANDES, Alicia; A INTELIGÊNCIA APRISIONADA: Abordagem Psicopedagógica Clínica da Criança e sua Família; 2° ed. Porto Alegre: Artes.

GLAT, Rosana, CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA; Pré-requisito para uma escola aberta à diversidade, (2000).

HADDAD, Sergio; WARDE, Mirian; TOMMAZI, Lívia de; O BANCO MUNDIAL E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa, INCLUSÃO ESCOLAR 2006.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2002).

REVISTA NOVA ESCOLA; INCLUSÃO; abril de 24 de julho de 2009.

UNESCO, Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais 1994. UNESCO, 1998.

http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2013/10/Giovana-de-Cassia-Goncalves-Fossi.pdf (ACESSADO EM 26/07/2017)

http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/716/ritamonografia.pdf?sequence=1 (ACESSADO EM 20/74/2017)

http://bento.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/201007111045971andreia_da_silva.pdf (ACESSADO EM 20/07/2017)

http://revistaescola.abril.com.br/formacao/palavra-especialista-desafios-educacao-inclusiva-foco-redes-apoio-734436.shtml (ACESSADO EM 25/07/2017)

FRACASSO ESCOLAR: MUITOS CULPADOS E POUCAS SOLUÇÕES0

ALICE MARIA DO PRADO ALVES
Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental na Rede Municipal de São Carlos – SP, formada pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar (2009), Especialista em Gestão Organizacional e Recursos Humanos – UFSCar (2012) e em Gestão Escolar – Faculdade Campos Elísios (2017). Artigo apresentado como requisito parcial para aprovação do Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Letramento.

Este artigo, de caráter descritivo-interpretativo, busca definir, contextualizar e discutir sobre o fracasso escolar dentro das unidades escolares e suas causas. Inicialmente buscou-se definir o fracasso ou insucesso escolar e dessa forma trazer e relatar diferentes meios pelos quais ele se manifesta dentro das escolas. Vale ressaltar que o fracasso não acontece somente dentro do ambiente escolar, mas muitas vezes dentro de casa, da vida cotidiana, durante uma brincadeira com colegas na rua ou mesmo por conta de pressão sofrida pela criança por parte dos adultos com os quais ela convive. Dessa forma Charles Hadji (2012), define fracasso escolar como nada além do que o oposto ao êxito dos alunos. Contudo dessa falta de êxito não se resume unicamente ao contexto escolar. Há três tipos da origem desse fracasso: o meramente escolar, o social e o pessoal. Nesse artigo serão relatadas experiências acompanhadas pelas autoras Carvalho e Cruz (2017), que exemplificam as diferentes formas de se perceber o fracasso de um aluno e a forma como esse é encarado e suprido por um conjunto de fatores que estão ao redor da criança no decorrer de sua vida acadêmica, desde a educação básica, até o ensino médio.

Palavras-chave: Fracasso escolar; Parceria; Sistema educacional; Insucesso.

INTRODUÇÃO

Nos dias atuais a expressão fracasso escolar é usada com grande frequência entre as paredes das escolas. Docentes, direção, alunos, conhecem o termo como algo que faz parte da rotina, comum, dentro desse ambiente. Contudo a expressão não deveria ser tratada dessa forma, uma vez que nem mesmo o tema é tratado com seriedade e soluções não são trabalhadas para que a temática seja solucionada como deveria.

Segundo Pirone (2017), o fracasso escolar é objeto de inúmeros estudos no campo da sociologia da educação, por essa razão pode parecer difícil ainda haver assunto para ser discutido sobre a temática. Porém, existem diferentes formas de se abordar o tema e por essa razão as diferentes formas podem e devem contribuir para que sejam elaborados novos discursos e dessa forma ajudem com o trabalho da temática nas salas de aula, na escola e mesmo em casa.

Carvalho e Cruz (2017) trazem à discussão os possíveis fatores desse desenvolvimento do insucesso que vem ocorrendo em jovens na idade escolar obrigatória, por meio de narrativas analisadas pelas autoras, trazendo o tédio, frustração e fracasso, as características mais evidentes nesses alunos durante seu cotidiano. Nesse presente trabalho serão relatadas algumas das experiências narradas pelas autoras, para que fique mais fácil a visualização da falta de êxito escolar e suas possíveis causas.

O insucesso escolar é sempre vivenciado com dor e, segundo Hadji (2012), não somente por aqueles diretamente atingidos, mas à sociedade como um todo, já que está mais do que claro o fracasso lamentável do sistema escolar.

DEFINIÇÃO E CONTEXTO DO FRACASSO ESCOLAR

Charles Hadji (2012), define fracasso escolar como nada além do que o oposto ao êxito dos alunos. Contudo dessa falta de êxito não se resume unicamente ao contexto escolar. Segundo o autor, há ao menos três tipos de origem da falta de êxito dos alunos:

> [...] o meramente escolar (concluir, na instituição, o percurso valorizado pela sociedade e obter o diploma), o social (alcançar um cargo, uma posição social lucrativa e valorizada) e, por fim, o pessoal (atingir a auto realização que proporciona qualidade de vida e traz felicidade, como ser um bom profissional, útil aos seus contemporâneos)
>
> (HADJI, 2012).

Cada um desses três planos está diretamente ligado e por essa razão o fracasso

que se obtém ao início da vida escolar pode se perdurar por toda a vida acadêmica e pessoal se não for trabalhado com a devida importância desde os primeiros sinais no ambiente acadêmico.

Pirone (2017), relata que com articulação subjetiva e institucional pode-se fazer uma nova leitura do que seria essa falta de êxito dos alunos dentro das instituições, buscando novas falas para que se encontrem soluções para essa realidade que ultrapassa os limites dos muros das escolas.

Nessa pesquisa feita, a autora traz três elementos, vistos como marcantes, para que o fracasso aconteça dentro das escolas. Dessa forma o insucesso vem sendo construído socialmente por consequência de cada um desses fatores. O primeiro relatado diz respeito a dificuldade dos alunos de falarem em grupo sobre sua vida escolar e ao mesmo tempo muito excitados por tal motivação à fala, ficava difícil dos objetivos desses grupos de conversa alcançarem o que estava sendo proposto.

Sendo assim, nesse primeiro momento o que estava sendo relatado mostrava que as crianças muitas vezes não tinham voz dentro de seus ambientes escolares e por essa razão o fracasso podia ser perpetuado, pela falta de compreensão dos sentimentos que estavam dentro dessas crianças sem sucesso escolar.

O segundo relato da autora, no tocante aos três elementos, é relativo aos professores, que frequentemente aparentavam ter um discurso desapegado no que diz respeito às dificuldades de aprendizagem dos alunos, acentuando "sempre uma forma de impotência" (PIRONE, 2017, p. 106). Colocando ainda, ênfase no discurso do professor que fica preso em uma forma repetitiva de queixa, alegando que nada pode ser feito.

O terceiro traz a resposta das instituições ao fracasso escolar, que luta contra esse processo que se expande cada vez mais. "Os processos de fracasso escolar podem ser analisados como a expressão das formas de desligamento operando em nossa contemporaneidade" (PIRONE, 2017, p. 106), sendo que nas instituições, muito mais se remedia do que se previne que esses casos de insucesso aconteçam rotineiramente.

Dessa forma, descreve-se e contextualiza-se o fracasso escolar dentro dos diferentes âmbitos escolares nas perspectivas dos alunos, professores e instituições. A falta de êxito dos alunos, algo tão presente no ambiente escolar e muitas ignorado para ser mais cômodo para de todos os envolvidos, inclusive fora da escola. A seguir, serão relatados casos de alunos que foram diagnosticados com esse problema tão recorrente e como cada um foi percebido em suas dificuldades e particularidades.

RELATOS DE FRACASSO ESCOLAR

Como citado ao início do presente artigo, aqui serão feitos relatos de experiências trazidas pelas autoras Carvalho e Cruz (2017), para que a partir dessas, possam ser feitas análises buscando soluções para esse problema tão recorrente dentro do ambiente escolar.

Carvalho e Cruz (2017), fazem o relato do aluno Gabriel (nome fictício), 12 anos, em uma fase de adaptação à nova escola. Inicialmente foi identificado por meio de uma avaliação psicológica como tímido e pouco participativo, com comportamentos não muito adequados – o que contribui para o insucesso de Gabriel na escola. Suas participações nas aulas eram, muitas vezes, descontextualizadas, e parecia que ele não fazia relações com o que estava sendo discutido e seus comentários. Ao longo do período letivo, suas interações cresceram e em algumas situações conseguia relacionar temáticas ao seu cotidiano. O aluno, segundo o relato das autoras, muitas vezes se frustrava ou se entristecia por não conseguir manifestar seus conhecimentos ou demonstrar suas competências, pois sentia que os outros alunos não o entendiam.

As autoras também fazem relato do aluno Luís (fictício), no qual a mãe se preocupa com o desempenho escolar do filho e fica desiludida diante do não cumprimento de tarefas escolares e quer lhe dar punições pois sabe que o menino pode fazer melhor do que faz. Contudo o aluno relata para a estagiária que ele não sente a necessidade de ser o melhor aluno, pois somente precisa da nota para entrar no curso que o interessa. Ele sabe que não precisa de muito esforço pois, mesmo sem fazer o que é necessário, tem consciência que com o seu conhecimento e suas habilidades, conseguirá alcançar o objetivo de passar em uma universidade pública.

Um terceiro caso citado por Carvalho e Cruz (2017) em seu trabalho é o do aluno João (nome fictício). Outro caso comum de criança que foi considerada, desde o primeiro ciclo do ensino básico, como agitada e possivelmente hiperativa. É o aluno que somente teme a autoridade da mãe, agressiva, que o humilha e desencoraja quando o compara com o irmão.

O menino vive somente com a mãe e o irmão (bem-sucedido profissionalmente), sem contato com o pai. Aos olhos das escolas ele é um aluno desinteressado, ansioso, frustrado e muitas vezes indisciplinado. Entre retenções e mudanças de escola, João foi encaminhado para consultas com psicólogos para que fossem feitas avaliações das suas capacidades cognitivas e áreas de interesse. Ao passar dos anos, após ser avaliado novamente, foi afirmado que ele sofria de perturbação ansiosa, pensamentos obsessivos e rituais compulsivos.

Foi elaborado um

plano de recuperação devido ao baixo rendimento, e o aluno passou a mostrar interesse nas sessões com a psicóloga escolar. Mas como relatado pelas autoras, João sempre realiza auto avaliações extremamente negativas. Dentro da sala de aula ele sofreu com os colegas que chegaram a maltratá-lo e rirem dele, contudo ele aparentemente não se importa e entra na "brincadeira".

SOLUÇÕES PARA O FRACASSO ESCOLAR

Diante das situações apresentadas, pode-se ter certeza de que o fracasso escolar não está somente na mão dos estudantes que estão imersos nesse contexto sem a devida atenção. Como relatam Carvalho e Cruz (2017), uma vez que a escola é de todos, há uma grande capacidade e responsabilidade para que todos possam colaborar e interagir nesse processo da falta de êxito desses alunos.

É fundamental que se busque o norte para as soluções. É imprescindível que sejam respondidas perguntas como: Que escola temos?; Que escola queremos ter?, para que dessa forma se saiba onde precisa chegar. Nesse processo deve-se entender quem ensina e como esse processo deve ser feito, para que as potencialidades possam ser desenvolvidas, sem que sejam esquecidas as necessidades presentes dentro de uma escola.

Atualmente está sendo muito difundida a ideia da medicalização para qualquer questão que saia do que é visto como normal dentro das salas de aula. Medicalização é:

> [...] o processo de transformar questões não-médicas, eminentemente de origem social e política, em questões médicas, isto é, tentar encontrar no campo médico as causas e soluções para problemas dessa natureza (COLLARES & MOYSÉS, 1994, p.25).

E ainda, durante o cotidiano escolar percebe-se que

> A difusão acrítica crescente de "patologias" que provocariam o fracasso escolar - de modo geral, "patologias" mal definidas, com critérios diagnósticos vagos e imprecisos - tem levado, de um lado, à rotulação de crianças absolutamente normais e, de outro, a uma desvalorização crescente do professor, cada vez menos apto a lidar com tantas "patologias" e "distúrbios" (COLLARES & MOYSÉS, 1994, p.29)

Essa definição vem de encontro com tudo o que se consegue perceber nos relatos citados anteriormente. Sempre são envolvidas questões que buscam justificar os insucessos relacionando-os com assuntos médicos. Sendo que na verdade seria muito mais coerente buscar as raízes dos problemas para que dessa forma fossem efetivamente solucionados ou

ao menos amenizados.

Faz-se necessário buscar quais são as alternativas presentes para que alcance o que está sendo pretendido, entendendo que cada criança é um ser único e precisa que suas particularidades dentro e fora da escola sejam respeitadas.

Muitas vezes o aluno tem dificuldade em construir seu conhecimento acadêmico e por essa razão o processo de ensino/aprendizagem não acontece como deveria. Os professores, escola e sociedade, ainda se veem, em muitos casos o processo como algo dicotomizado: o professor ensina e o aluno aprende. (FREIRE apud MATTOS, 2005)

É nesse contexto que o professor se encontra perdido sem as parcerias, direcionamentos necessários e sem o suporte devido de todos os meios possíveis, sejam eles médicos, psicológicos, de capacitação contínua, do corpo gestor – que também, muitas vezes não se encontra preparado para enfrentar todos os desafios que vêm se apresentando cada vez com mais frequência – e de órgãos públicos que podem e deveriam dar respaldo para que essa expansão do fracasso escolar não acontecesse como algo cotidiano, que é visto como sem cura. Dessa forma "exige-se, então, refletir no(s) porquê(s) do insucesso escolar das crianças e jovens sobredotados e, consequentemente, na (in)operacionalização da diferenciação e flexibilidade curricular" (CARVALHO & CRUZ, 2017, p.1151).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao citar três casos dos alunos considerados insucessos escolares, podemos perceber que em cada um deles, de alguma forma, se refletem em fracassos encontrados em todas as salas de aula no cotidiano escolar. O grande problema é que muitas vezes o aluno está ali, suas dificuldades foram encontradas e até mesmo por ditos profissionais das áreas competentes, contudo pouco é feito a partir do diagnóstico dado.

Quando relatado o processo que ocorreu com o aluno João, pode-se perceber que precocemente o aluno foi "considerado" agitado e possivelmente hiperativo. As pessoas presentes na vida desse menino não levam em consideração que dar rótulos pode trazer um peso por toda a vida escolar do aluno. Isso fica claro ao ler que os próprios colegas de sala o maltratam.

Mesmo após o acompanhamento ele ainda traz os reflexos de tudo o que já foi dito e feito em sua vida. O próprio aluno mostra interesse em melhorar, mas ainda assim, João se avalia negativamente, como se mesmo com todo o esforço feito, ele não conseguisse alcançar o "nível" dos outros, por seu baixo rendimento.

Contudo, após uma avaliação mais efetiva e um

plano de ação, pode-se perceber que o aluno tinha interesse nas intervenções com a psicóloga. Nesse momento vale repensar a prática docente e o que pode ser feito dentro de sala e dentro do ambiente escolar de forma integral, para que esse aluno não sofra consequências de situações iniciadas em casa por meio da relação do aluno com sua mãe. Nesse caso, a solução proposta de acompanhamento trouxe sucesso para o aluno. Contudo demorou um longo prazo para que fosse eficazmente aplicada.

Nesse momento a grande questão que não é respondida, após essa breve análise a respeito do insucesso dos alunos, é "qual escola queremos para eles"?. Claro que respostas vêm com muita facilidade, mas essas respostas ficam vazias em palavras que não refletem em ações no decorrer do cotidiano escolar.

Vale lembrar que "a escola é de todos e para todos e desenvolver capacidades e talentos é responsabilidade de todos, e nenhum de nós pode fugir a ela" (GUENTHER apud CARVALHO & CRUZ, 2017, p.1150). Não cabe colocar a escola como única culpada pois ela não é o único lugar de ensino/aprendizagem das crianças e adolescentes.

Todos, em diversas situações, gostam de dar diferentes opiniões quando o assunto é educação, contudo na prática o que se vê são escolas que trabalham com alunos de forma uniforme e homogênea. Os alunos hiperativos, pouco participativos, impulsivos, ansiosos, frustrados, como os casos citados acima, são, sem dúvidas vistos como problemas, pois acabam com a uniformização tão presente no ambiente escolar.

Para buscar diferentes formas de ensino, diferentes dinâmicas, diferentes metodologias, os professores e corpo gestor precisariam ir além, fazendo com que as escolas se tornassem ambientes extremamente complexos, o que deixa de ser confortável para muitos e por essa razão não acontece.

Os alunos passam cada vez mais a não alcançar seus objetivos dentro do lugar que deveria ser a ponte para isso. Os professores se frustram cada vez mais e assim, conseguem ir de encontro com as necessidades que devem ser sanadas cada vez menos.

Se não houver uma grande mudança na base da educação, com respaldo multidisciplinar dentro das escolas, com capacitação continuada para toda a equipe docente e gestora, uma melhor remuneração e até mesmo incentivos de bonificação, os casos de fracasso escolar só tenderão a aumentar cada vez mais e esse fracasso não será, de forma alguma, somente dos alunos, mas de todos os envolvidos, dentro e fora das escolas.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, M.L.D, CRUZ, J.Z. Por quê, Escola, Por quê? Estudantes sobredotados com insucesso escolar. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 42, n. 3, p. 1143-1159, jul./set. 2017.

HADJI, C. A avaliação e o fracasso escolar. Nova Escola. jan. 2012 – Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/562/a-avaliacao-e-o-fracasso-escolar. Acesso em: 15 Ago. 2017.

PIRONI, I. Impasses atuais da relação educativa: o fracasso escolar, uma janela aberta sobre nossa contemporaneidade. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 64, p. 103-116, abr./jun. 2017

COLLARES, C.A.L., MOYSÉS, M.A.A. A Transformação do Espaço Pedagógico em Espaço Clínico (A Patologização da Educação). Série Ideias n. 23. São Paulo: FDE, 1994. p. 25-31. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_23_p025-031_c.pdf. Acesso em: 17 Ago. 2017.

MATTOS, C.L.G. O conselho de classe e a construção do fracasso escolar
In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 215-228, maio/ago. 2005.

A EDUCAÇÃO NA CONSTITUIÇÃO FEDERAL

AMANDA APARECIDA DE ANDRADE SYLVESTRE

Pós-Graduada em Gestão Escolar, em Educação Infantil e Licenciada em Letras PORT/ING. Artigoapresentadocomorequisitoparcialparaaprovaçãodo TrabalhodeConclusãodoCursodeEspecialização em Direito Aplicado a Educação.

Com o objetivo de explicitar sobre a educação e o seu surgimento na carta maior, ou seja, na Constituição Federal este artigo vem dar um panorama sobre a educação explanando como se inicia a importância da educação nas leis do pais, a ganhar um nosso olhar para o desenvolvimento da nação . Com um parecer jurídico entendemos melhor como os aspectos educacionais foram compreendidos e protegidos para uma coletividade, sobretudo, o grau de abrangência e incidência da matéria educacional no ordenamento constitucional do nosso País. O principio fundamental de um estado democrático é o da dignidade da pessoa humana, sendo um alicerce que através das normas jurídicas a educação inserida na carta maior, para que a educação passe a ser um direito público subjetivo. Por meio de exposição histórica e atual da educação no constitucionalismo e na legislação do Brasil poderemos compreender sua evolução. O panorama da estabilidade do país, ou seja, estabilização constitucional e formais onde a aplicabilidade vai se integrando nas Constituições Nacionais, no decorrer de sua evolução histórica, e na medida em que o Estado Federal, entendido como criação jurídico-positivo, torna-se mais intervencionista e social e assume novas finalidades no campo da política social. O direito à educação será analisado no sentido de que a educação na Constituição de 1988, em especial se transforma em direito público subjetivo à educação, seguindo-se da sua inserção em leis subsequentes como a Lei de Diretrizes e Bases de 1996. O conjunto de atos normativos, denominado como legislação educacional ou legislação de ensino, encontra-se disperso, apresentando-se em diversas normas supra e infraconstitucionais. O artigo apresenta a imposição constitucional do direito à educação onde o direito é ligado ao conceito de direitos fundamentais atrelados aos direitos sociais. Ressalta-se o direito à educação como sendo um direito fundamental e primordial para uma completude em todos os aspectos da pessoa humana. Logo a aplicação desse direito junto à sociedade é o caminho possível para garantir de forma harmoniosa o alcance uma politica de pacificação e democracia, conquistado através de inúmeras revoluções jurídico politico social.

Palavras-chave: Educação; Direito; Dignidade da Pessoa Humana; Legislação; Constituição;

INTRODUÇÃO

A Constituição Federal é o conjunto de normas supralegais e soberana que regula um estado. Nela há normas que estabelecem quais são as funções e competências dos diferentes órgãos. Além de dizer como o estado tem que funcionar e as relações que podem se estabelecer entre os diferentes órgãos e poderes, a Constituição Federal também estabelecem quais são as funções do estado para que esses objetivos sejam alcançados.

A educação tem por objetivo um pleno desenvolvimento das habilidades comtemplando a dignidade da pessoa humana, qualidade social para todos os cidadãos de forma sistemática, para ter visão de mundo e adquirindo suas potencialidades. Entretanto, nem sempre foi assim em nosso país, esses aspectos são uma conquista.

A educação em tempos remotos não alcançava todas as classes sociais do país e como direito fundamentais, como conhecemos atualmente, passou por diversas reformas para chegar aos moldes atuais.

A relevância de uma educação plena em nossa sociedade é indiscutível e em meio à revolução aos movimentos educacionais dos séculos e a expansão da tecnologia mostra-se que o papel dos dirigentes nesse cenário contemporâneo baseado na previsão legal de um parecer jurídico em garantir a integração e erradicação da evasão escolar pelo avanço da cultura de massa.

No sentido de fazer um panorama para compreender o momento histórico-político e jurídico que a educação ganhou essa amplitude ganhando sentido de direito público subjetivo, privilegiando a educação na legislação e no constitucionalismo brasileiro.

Em face da política do Brasil que em sua revolução e evolução histórico jurídico tem caminhado rumo a universalização da educação a primeira vez que a educação apareceu na constituição foi na Constituição Federal de 1934.

O Direito e a Educação são campos que tem expressão uma visão de totalidade dos fatos jurídicos de uma época ou regime político.

Sabemos que o Constitucionalismo Clássico, dos séculos XVIII e XIX, a matéria constitucional se resumia na organização dos Poderes do Estado e na Declaração dos Direitos e Garantias Individuais. Assim, a sociedade política imperial não vai identificar a matéria educacional nem ordená-la em um conjunto de regras constitucionais reguladoras da atividade educacional.

A educação como instrumento essencial e determinante para formação da consciência cidadã nas comunidades humanas, para que ocorra o seu desenvolvimento econômico e social político e jurídico, de forma eficaz, sendo assim o alicerce em qualquer nação. Ela tem como solução alguns problemas sociais como a

violência, a alienação, o incipiente desenvolvimento econômico ou para as desigualdades sociais.

Logo a previsão constitucional do direito à educação no ordenamento jurídico brasileiro, com fundamento na Constituição Federal no Brasil, torna-se clara a imposição constitucional ficando latente que a efetivação do direito à educação requer, acima de tudo, ação conjunta do Estado, família e toda a sociedade na luta por uma educação plena.

Portanto, a Constituição para a construção do direito na perspectiva da Educação é de suma importância: no texto constitucionais anteriores já recolhemos fragmentos de normas educacionais que, mais tarde, passaram a integrar o conjunto sistemático da ordem educacional no âmbito das Constituições Nacionais.

A EDUCAÇÃO NAS CONSTITUIÇÕES BRASILEIRAS

A história da educação no Brasil começou com a chegada dos jesuítas, primeiros educadores no Brasil colonial, através da história da Companhia de Jesus que durante quase 300 anos da história do Brasil, o panorama não mudaria muito, mas a vinda da Família Real no início do século XIX permitiu uma nova ruptura com a situação anterior.

Em 1822, havia propostas para a Educação na Assembleia Constituinte inspiradas nos ideais da Revolução Francesa, mas a sua dissolução por Dom Pedro I adiaria qualquer iniciativa no sentido de estruturar-se uma política nacional de educação.

A Constituição de 1824 manteve o princípio da liberdade de ensino, sem restrições, e a intenção de instrução primária gratuita a todos os cidadãos. Em 15 de outubro de 1827 foi aprovada a primeira lei sobre o Ensino Elementar e a mesma vigoraria até 1946. Essa lei determinou a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugarejos e escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas.

Em 1834 foi criado um ato adicional que emendou a Constituição, houve a reforma que deixava o ensino elementar, secundário e de formação dos professores a cargo das províncias, enquanto o poder central cuidaria do Ensino Superior. Com a instauração da República (1889), a Educação sofreria mudanças, mas sempre sob os princípios adotados pelo novo regime: centralização, formalização e autoritarismo.

É a partir de 1930, início da Era Vargas, que surgem as reformas educacionais mais modernas. Com a Revolução de 30, Getúlio Vargas convocou Assembleia Nacional Constituinte e o resultado foi a Carta de 1934. Inspirada na Constituição de Weimer, de 1919 e na Constituição Espanhola de 1931, a terceira Constituição do Brasil dedicou um capítulo inteiro à educação e à cultura, consagrando-as como direitos

fundamentais de todos os cidadãos brasileiros, mas a educação foi elevada à categoria de direito subjetivo público, pois o artigo149 determinou a educação como direito de todos os domiciliados no País e como dever dos poderes públicos a garantia da aplicabilidade desse direito.

Em 1937, foi outorgada por Getúlio Vargas outra Lei Maior em seu governo. Ela centralizava os poderes no Poder Executivo, característica de um governo forte e autoritário. O dever do estado passa a ser compensatório e supletivo da educação familiar.

A Constituição de 1946 veio no bojo do processo de redemocratização ocorrido após a queda de Vargas. Estabeleceu o ensino primário gratuito, que deveria ser dado no lar e na escola, mas não determinou a obrigação do Estado em provê-lo. Mesmo assim, essa Carta foi importante para a efetiva criação de uma legislação educacional brasileira, pois em 1961 foi promulgada a primeira LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) da educação nacional.

Os governos militares, após o golpe de 1964, promulgaram a Constituição de 1967, que depois foi emendada de forma substancial em 1969.

Acerca da educação, além dos artigos constitucionais, duas leis nortearam seus caminhos. Pela primeira vez, expressou-se que a educação é direito de todos e dever do Estado.

Na atual Lei Maior, a de 1988, a educação foi idealizada como um direito de todos, ou seja, universal, gratuito, democrático, comunitário e de elevado padrão de qualidade. Dedicou-se uma seção específica ao tema, prescrito nos artigos 205 ao 214. Cumpre, nesta ocasião, transcrever o artigo essencial na Carta Política brasileira acerca da educação, o 205:

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.

Além dos dispositivos da Constituição referentes à educação e passagens de outros, como o artigo 5º, 6º e o 227, há vasta legislação infraconstitucional acerca do assunto.

A EDUCAÇÃO E A CONSTITUIÇÃO ATUAL

A educação contemplada como direito publico consagrado na Constituição Federal atual, é associado e base de uma norma fundamental que é a dignidade das pessoas. Nossa atual Constituição Federal foi intitulada como Constituição Cidadã pois previa diversos direitos sociais nunca antes previsto e preservados em nossa nação, adquirindo assim a educação um direito público subjetivo.

Aspecto inovador dessa carta maior, Constituição Federal de 1988, é a contribuição e função da família como partícipe no processo de educação das crianças. Diz o artigo 205 da Constituição Federal de 1988: "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho".

Sendo assim como conceito básico na Constituição a educação é um direito de todos sendo dever do estado e da família e devendo ser incentivada pela sociedade. A educação na Constituição apresenta-se como pleno desenvolvimento das pessoas, preparando para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

Com o crescimento da macroeconomia mundial erradicou-se o problema das desigualdades sociais sendo o papel da educação o de dinamizar processos que viabilizem uma condição digna do ser humano.. Valores e atitudes rumo essa efetivação só se efetivam com vontade dos três poderes e a sociedade também tem um papel crucial em exigir o cumprimento pois a democracia o cidadão precisa ser atuante.

Caso o estado não o proporcione o direito a educação qualquer cidadão poderá exigir sua aplicabilidade imediata perante os órgãos judiciais.

Observando a necessidade da educação na atualidade e sua finalidade atual sendo primordial a para a vida em sociedade no decorrer da historia do Brasil, o direito a educação passa a ser direito publico subjetivo para que alcance status de exigência de primordial necessidade pois ela proporciona condições para o âmbito soical. Em torno das questões educacionais começavam a ser o cerne do interesse dos três poderes: o legislativo, judiciário e executivo.

Cada constituição teve suas demandas de acordo com as necessidades de cada época. O parecer se em torno da educação comtemplava a necessidade de cada momento histórico brasileiro.

Foi quando a Educação mereceu destaque na Constituição Brasileira de 1988 demarcado a Democracia, que em seus dispositivos transitórios (ADCT 60 modificado pela Emenda Constitucional 14/1996) dava

o prazo de dez anos para a universalização do Ensino e a erradicação do analfabetismo.

Já nos ano de 1996 surgiu a nova LDB - Lei das Diretrizes Básicas, que instituiu a Política Educacional Brasileira. A lei 9131/1995 criou o Conselho Nacional de Educação, substituindo o antigo Conselho Federal de Educação que havia surgido com a LDB de 1961 e tinha sido extinto em 1994.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) define e regulariza a organização da educação brasileira com base nos princípios presentes na Constituição. Baseada no princípio do direito universal à educação para todos, a LDB de 1996 trouxe diversas mudanças em relação às leis anteriores, como a inclusão da educação infantil (creches e pré-escolas) como primeira etapa.

Globalmente, várias declarações de direitos humanos potencializa a relevância da educação, devendo visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e no sentido de fortalecer o respeito pelos direitos humanos sua dignidade e liberdades fundamentais.

A norma jurídica pode ser apresentada os direitos fundamentais em três gerações ou dimensões. A primeira constitui-se dos chamados direitos de liberdade, cujos titulares são indivíduos e que são oponíveis ao Estado. A segunda abrange os direitos sociais, culturais e econômicos, cingidos ao princípio da igualdade. Corresponde a essa dimensão os direitos sociais, econômicos e culturais, que exige um facere, uma ação positiva do Estado, de modo a propiciar melhores condições à vida humana e a diminuir as desigualdades sociais.

As características dos direitos e garantias fundamentais que contemplam a educação na constituição trazem parecer de que sendo base para uma nação ela norteiam-se pela historicidade, universalidade, limitabilidade, concorrência, irrenunciabilidade, inalienabilidade, imprescritibilidade, sendo de aplicabilidade imediata com o significado de que as normas são dotadas de todos os meios e elementos necessários a sua pronta incidência aos fatos, situações, condutas e comportamentos que elas regem.

Como a educação são normas de direitos coletivos de segunda dimensão sabe-se que nem sempre o são de aplicabilidade imediata por que dependem de providências ulteriores que contemplem a eficácia e sua aplicação.

Sendo uma constituição denominada em neoconstitucionalismo o estado constitucional de direito, sendo a constituição o centro do sistema de forma valorativa, todos os estados a lei deve estar em consonância com a carta maior. Dotada de imperatividade e superioridade e centralidade a educação deve ser interpretada a partir da constituição.

A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL

A organização Nacional estabelece que norma supralegais normatizem as legislações complementares se efetivem de forma democrática. È de competência privativa da União legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional(inciso XXIV do art. 22 da CF).sendo A legislação educacional um conjunto de normas educacionais, legais e infraconstitucionais, leis e regulamentos, com instrução jurídica, relativas ao âmbito educacional.

A legislação Educacional abrange duas perspectivas: uma reguladora e uma regulamentadora. Como reguladora se apresenta através de leis, sejam federais, estaduais ou municipais. As normas constitucionais que tratam da educação são as fontes primárias da regulação e organização da educação nacional, pois, por elas, definem-se as competências constitucionais e atribuições administrativas da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Abaixo das normas constitucionais, temos as leis federais, ordinárias ou complementares, que regulam o sistema nacional de educação.

Os Conselhos de Educação, dentro de sua dada autonomia pela Constituição Federal de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB, tem a atribuição de normatizar, fiscalizar e orientar às instituições de ensino, alunos e todos os profissionais da educação, nos mais diversos aspectos envolvendo a educação.

A legislação educacional pode ser emanada pelo Conselho Nacional de Educação, CNE, quando se tratar de diretrizes e bases, são normas nacionais, e pelas Secretarias de Educação e Conselhos de Educação, no âmbito estadual e distrital, dentro de sua competência estabelecida pela Constituição para tratar de normas complementares às nacionais, podendo ser conhecida como Deliberações, Indicações, Resoluções, Pareceres, Portarias, entre outros.

A legislação educacional deve harmonizar-se com as normas superiores (nacionais), sob pena de deixarem de ter validade. Como define a Constituição Federal e a LDB (Lei 9.394/1996) é permitido aos Estados e ao Distrito Federal normatizar de forma suplementar as normas nacionais.

Não basta apenas observar os conceitos já expostos para garantir efetivação e garantia na tramitação dos processos legais nas dependências dos Conselhos de Educação, como o ato conclusivo deste processo será um ato administrativo, deverá na tramitação do processo administrativo obedecer aos princípios jurídicos que servem de inspiração para a legislação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado dos conceitos verifica-se que é de suma necessidade regras para o exercício da atividade educacional no âmbito dos Órgãos de Educação, tanto para as atividades de analisar, decidir, normatizar, e proporcionando aos envolvidos os direitos já conquistados historicamente e conferindo na Constituição atual.

A educação é a base que se alicerça uma nação. De tal necessidade e importância a educação se atrela ao conceito de direito social e se vincula aos direitos fundamentais. Assim o direito a educação tem como ligação uma vida plena e digna, garantindo o mínimo existencial para convívio social, proporcionando dignidade do homem. A exigibilidade da educação como direito publico subjetivo fundamenta-se como para o alcance de uma justiça social.

Ao longo dos séculos com as evoluções e retrocessos das Constituições brasileiras hoje percebemos que há muitos pontos alcançados de grandes valores, contudo há falhas e lacunas. As leis Infraconstitucionais precisam ser mais eficazes contemplando as garantias sociais e as tornando eficazes.

Os avanços da educação passam pelos atos normativos para sua efetiva aplicabilidade, sendo institucionalizada através das esferas da organização do estado, atuando para a intervenção na sociedade para alcançar equidade e justiça social.

As normas educacionais em aspecto amplo, só são possíveis, com institucionalização de politicas publicas e sociais para tornar a educação centro de desenvolvimento de um país jovem como é o Brasil.

Os elementos que integraram a constituição de legislação no âmbito educacional só uma abordagem jurídica frente às normas educacionais.

As fontes legais de legislação de ensino, na maioria das vezes, estão destituídas de uma exegese jurídica, o que torna a leitura da Educação no plano do ordenamento jurídico do país bastante restrita.

Nossa atual Constituição é a mais bela conquista em relação a importância que a mesma dá a educação, nunca vista em Constituições anteriores.

Contudo sua aplicabilidade e iniciativas politicas deixa um panorama ineficazes e inalteráveis ainda no cenário do país. Precisa acontecer um diálogo para que rumo as politicas publicas educacionais e os órgão de executividade, seja aplicada as normas de forma a transformar a realidade da população garantindo seus direitos fundamentais.

REFERÊNCIAS

- LENZA, Pedro. Direito Constitucional Esquematizado, 6. ed. São Paulo. Método, 2003.
- RANIERI, Nina Beatriz Stocco, Conselho Estadual de Educação de São Paulo.
- Deliberação nº 101/2010, disponível em www.ceesp.sp.gov.br. CARRAZZA, Roque Antonio, Curso de Direito Constitucional Tributário, 22. ed. São Paulo, Malheiros, 2006.
- http://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/570/Direito-aplicado-a-educacao acesso 20/06/2017.
- https://pt.linkedin.com/pulse/artigo-cient%C3%ADfico educa%C3%A7%C3%A3o-direito-de-todos-e-dever-david-de-brito- acesso 24/06/2017.
- http://www.educabrasil.com.br/legislacao-educacional/ acesso 02/08/2017
- Viana , Mateus gomes; Lens, Raquel Coelho; artigo: Direito á educação no Brasil: exigibilidade constitucional.

A IMPORTÂNCIA DO CLIMA ORGANIZACIONAL DENTRO DAS ESCOLAS

FELIPE RODRIGO VALOZ DA SILVA

Felipe Rodrigo Valoz da Silva – Coach, College Teacher, MBA em Gestão de Pessoas UNINASSAU (2014), EspecialistaemDocênciadoEnsinoSuperior–FaculdadeCamposElíseos(2017).EspecialistaemPsicopedagogia Institucional Fac. Campos Elíseos (2016) / Especialista em Gestão Escolar - Faculdade Campos Elíseos (2017) Consultor e Palestrante Empresarial pelo Instituto Valoz e Silva. Graduado em Marketing Estratégico - Universidade Paulista (2010), Profissional em Tecnologia da Informação - SENAI (2010), Auditor Interno do Sistema de Gestão Integrada – RQ (2010).

Este artigo expõe embasamentos teóricos e reflexões sobre a proeminência do clima organizacional dentro das organizações, no qual o mesmo baseia-se em autores que tecem ensinamentos sobre como deve ser esse método organizacional dentro das organizações, onde o objetivo é medir reflexões sobre o contentamento das pessoas no seu espaço organizacional quer seja o mesmo setor público ou privado, dessa maneira procura desviar-se de conflitos entre os próprios e com a organização em geral. Este trabalho esquematiza sobre a perspicácia do clima organizacional e como o mesmo pode funcionar nas coordenações e como ele deve ser cogitado. O Clima Organizacional diz deferência ao que as pessoas abrangem no que existe e está incidindo no ambiente organizacional, em algum momento, sendo, assim, a distinção da imagem que essas pessoas têm das fundamentais exterioridades ou linhas vigorantes na Organização. Talvez seja esse o maior desafio em semelhança da importância do Clima Organizacional: só pode ser abrangido em termos das atitudes das pessoas que fazem parte das Organizações. Neste sentido, este artigo faz, inicialmente, uma breve introdução, abordando os diferentes conceitos dados ao Clima Organizacional e Satisfação, para, depois, debater sobre as possíveis afinidades entre estes dois substanciais, levando-se em conceito os obstáculos e potenciais intrínsecos à problemática alçada e ao método de pesquisa proposto que foi de pesquisa bibliográfica com autores que foram fonte de leituras, pesquisa e reflexões.

Palavras-chave: Clima Organizacional; Organização; Motivação;

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como finalidade apresentar uma reflexão sobre como as organizações podem melhorar o ambiente ao qual colaboram desempenhando suas funções entre as corporações e os seus funcionários, existindo assim um clima organizacional suave e saudável.

Atualmente estão sendo ampliados diversos instrumentos gerenciais para aprimorar o grau de relacionamento entre as organizações e seus clientes. Porém, não estão sendo acrescentados, com a mesma potência, os instrumentos gerenciais para aperfeiçoar o grau de contentamento entre as organizações e os seus funcionários

O objetivo que norteou a pesquisa de cunho bibliográfico: Distinguir o clima organizacional e perpetrar avaliações para o melhoramento da condição de vida pode ser uma prerrogativa concorrente para muitas organizações.

A metodologia está alicerçada na pesquisa bibliográfica, onde se realizou investigação em livros e endereços da internet a cerca do tema delineado.

Como justificativa decorremos que gerenciar um ambiente organizacional e investir na propriedade de trabalho pode ser instrumentos surpreendentes tanto para atrair bons profissionais e obter a retenção dos mesmos. O esboço do clima organizacional por se altercar de uma observação interior e cerrada em uma organização é favorável tanto para os cooperadores quanto para a organização, pois é baseada na necessidade dos colaboradores que são repassados a diretoria que devem oferecer as devidas melhorias a fim de obter melhores resultados de seus cooperadores, sendo assim, consequentemente maior produtividade das equipes.

Portanto, o artigo está estruturado em um capitulo com mais um subcapítulo nos quais delinearemos uma pesquisa bibliográfica com autores como: Chiavaneto, Sorio (2007), entre outros. No primeiro capitulo delimitaremos sobre a questão do clima organizacional. No segundo capitulo relataremos alguns fundamentos a respeito do fator humano e as motivações nas organizações. Diante desse aspecto, o trabalho está organizado para ser refletido por gestores e as pessoas que convivem no clima organizacional.

CLIMA ORGANIZACIONAL

Para delimitarmos sobre as propriedades caracterizadas do clima organizacional buscamos as bases teóricas de uns autores, dentre eles Sorio (2007). Ele refere-se ao clima interno que existe entre os participadores das empresas sejam elas públicas ou particulares. Está intensamente relacionado com o estado de estímulo de seus colaboradores.

O termo clima organizacional trata-se designadamente das conveniências motivacionais do espaço organizacional, ou seja, aquelas exterioridades internas da empresa que levam ao desafio de caracterizadas espécies de estímulo nos seus partícipes. Em marco mais prático, o ambiente organizacional estar sujeito às condições parcimoniosas da empresa, do modo de direção ou gestão empregada, das políticas e valores existentes, da composição organizacional, das propriedades das pessoas que compartilham da empresa, do modo do negócio (ramo de atividade do empreendimento) e do estágio de vida da empresa.

Segundo Sorio (2007), adquirir com eventos e ações a satisfação dos clientes é, antes de tudo, conquistar as pessoas que cogitam deles. Se os coparticipantes são importantes, automaticamente, eles colocarão o cliente em primeiro lugar; é uma temática de causa e efeito. Para isso, ele sobressai algumas ações implementadas para garantir um bom clima organizacional: Melhoramentos individualizados - O funcionário pode escolher pelo melhoramento que realmente seja de seu interesse naquele momento. _Visitação de familiares - Os parentes dos empregados distinguem o ponto de trabalho de seu familiar, aproximando-se mais da empresa e compreendendo melhor as tarefas do parente visitado. - Programas de ginástica - A coordenação pode utilizar ferramentas ligadas aos programas de ginástica laboral, estética, todas que excitem a prática de treinos físicos. - Recreações Sociais - A organização pode estimular percepções sociais que cooperem para o desenvolvimento da comunidade próxima a empresa. - Outras atitudes - Qualquer flexibilização na quase sempre intransigente jornada de trabalho pode modificar os humores, para muito melhor.

Sabedoras disso, algumas empresas vêm inserindo práticas como a de não efetivar reuniões às segundas feiras pela manhã ou até o trabalho no máximo às 22 horas, ou às 20 horas. É aí que habita uma extraordinária potencialidade de diminuição de fatores de estresse, melhoramento na performance integral de todas as partes do mercado e a prevenção de um extraordinário clima organizacional.

As organizações devem analisar a característica de vida dos profissionais que dela fazem parte, pois sua

saúde mental e física pode interferir na sua atuação e nos efeitos de produtividade da empresa. Numa situação de descontentamento, exigência, stress, muitas pessoas perdem o domínio de seus sentimentos. Esse equilíbrio emocional bloqueia o desempenho e a realização profissional. Porém quando o profissional amplia a competência de provir emocionalmente com astúcia ele pode trazer benefícios para o grupo e para a empresa. A inteligência emocional é um fator categórico nas relações interpessoais. Pois é imprescindível apreender os sentimentos dos outros e reagir de forma apropriada a esse entrosamento.

Goleman (1995) afirma que:

[...] a argúcia emocional é a competência de criar motivações para si próprio e de persistir num objetivo apesar dos percalços, de controlar impulsos e ciência em adquirir pela satisfação de seus desejos, de se manter em bom circunstância de alma e de evitar que a consternação interfira na competência de raciocinar, de ser empático e autoconfiante (GOLEMAN 1995, p 46-47).

Em proeminência o que foi publicado por Goleman (1995), é indispensável assegurar que o operário que não alcança conter seus cometimentos, isto é, que não consegue atuar com inteligência emocional também pode colaborar para que tenha imprevistos ou imprevistos ou acidentes de trabalho na empresa.

A individualidade do homem é composta de distorções e qualidade de propriedades prosaicas e impresumíveis que se desenvolveram através dos anos, por controles hereditários do meio social e familiar em que o sujeito se desenvolveu. Ao principiar o serviço em uma empresa o funcionário impregna consigo valores negativos do seu caráter, com isso poderá empreender falhas nas atividades desempenhadas. Mesmo assim as propriedades de individualidade não podem ser ponderadas definitivas para o caso de acidentes no trabalho, pois se necessita levar em autoridade a circunstância total em que os operários ou colaboradores estão sujeitados, as falhas humanas incidem quando homem apreende o espaço de forma alterada da realidade, seja por ausência de conhecimento do ambiente, atilamento baixo dos perigos e riscos submergidos na atividade e no clima. Têm pessoas predispostas a padecerem em acidentes, porém muitas delas não são dotadas de particularidades constantes que as tornem mais aptas a padecerem acidentes.

Perante isso, é extraordinário que as empresas preparem para seus funcionários um clima de trabalho aprazível e resguardado onde possam concretizar suas tarefas.

Para que o conforto seja reportado no espaço laboral é indispensável que as empresas pratiquem atividades de forma descontraída,

pois uma empresa com funcionários concretizados visa a ter maior operosidade. Ao oferecer característica de vida no trabalho à empresa ajudará os funcionários a amortecerem o estresse físico e mental devido às cargas elevadas de trabalho, evitando acidentes e enfermidades ocupacionais e, assim, logo apresentará êxito nos desígnios empresarial.

Em presença isso, podemos afirmar que o clima organizacional é uma forma que os empreendedores devem utilizar para haver um bom relacionamento. Sabe-se que uma coordenação deve ter contribuintes determinados e empenhados preparados a colaborar com os desígnios da empresa, a fim de atender o mercado cada vez mais incontestável, que busca a mais perfeita recepção e agilidade em suas atuações. Dessa forma, existe uma apreensão, por parte das organizações, em localizar coparticipantes que perpetrem a diferença no trabalho e encontrar líderes que entusiasmem seus comandados de formato que seja arquitetado um ambiente organizacional com ambiente mais adepto ao desenvolvimento da empresa e dos próprios sujeitos.

Chiavenato (2002, p.94) afirma ainda que:

Quando existe uma baixa motivação entre os membros, seja por frustração ou empecilhos à satisfação das indigências, o clima organizacional alonga a baixar-se, distinguindo por estado de esmorecimento, abnegação, insensibilidade, descontentamento, etc., podendo, em casos extremados, chegar a estados de agressividade, tumulto, inconformidade, etc. típicos de situações em que os componentes se enfrentam declaradamente com a organização (como nos episódios de greve, paralisações etc). Chiavenato (2002, p.94)

De concordata com a afirmação de Chiavenato pode-se dizer que o chefe ou gestor é o fundamental responsável por designar apropriadas relações dentro da empresa transportando sua equipe a ampliar as atividades com maior eficácia. Do contrário, poderá haver controles negativos que comprometerão absolutamente o clima organizacional e o relacionamento entre os comandados.

O FATOR HUMANO E AS MOTIVAÇÕES NAS ORGANIZAÇÕES

Todo ambiente organizacional ou em algum domínio do sistema solar temos o comparecimento do setor humano e com isso, é fato se constatar que é imprescindível vários aspectos organizacionais para que se tenha uma convivência benéfico e relacionado a cada domínio organizacional e com isso queremos mostrar através da elaboração desse trabalho que é necessário que o clima organizacional é o fator relevante no relacionamento

interpessoal de qualquer organização, seja ela pública ou privada.

De concordata com Chiavenato (1999), o fator compassivo tem sido o responsável pela nobreza de instalações produtivas; por isso a estimação do fator humano em completa temporada da informação. O extenso diferencial, a principal proveito competitivo das corporações, é adquirido por interferência das pessoas que nelas trabalham.

As disposições são compatibilizadas de pessoas. São as pessoas que germinam, distribuem, dão acolhimento ao cliente, adotam disposições, comandam, supervisionam, gerenciam e gerem os negócios das empresas. Ao ponderarmos sobre disposições, decisivamente falamos em pessoas que as simulam, que as vigoram e que lhes dão originalidade própria.

A maneira como as pessoas se comportam, decidem, agem, trabalham, destacam, aperfeiçoam suas atividades, cogitam os clientes e gerem os negócios das empresas varia em grandes comprimentos. E essa modificação pende, em grande parte, das políticas e diretrizes das disposições a respeito de como lidar com as pessoas em suas atividades. A tendência que hoje se constata é a gerência com as pessoas. É uma nova ótica das pessoas não igualmente como um recurso organizacional, um componente subserviente, mas necessariamente como um tributário funcional e provocador de deliberações, empreendedor das ações e criador da novidade dentro das organizações. Mais do que isso, um administrador proativo dotado de visão adequada e, especialmente, de inteligência, a mais progredida desenvoltura humana.

A organização competidora se distingue pela competência de escolher e sustentar adequadamente as pessoas em sua extensão de desempenho profissional, sustentando-as contentadas ao longo do tempo. Para manter as pessoas na disposição e, mais do que isso, contentadas e determinadas para o trabalho e para o contorno dos objetivos organizacionais, são extraordinários alguns cogitados especiais, entre os quais destacam-se os estilos de gerência, as relações com os concentrados e os programas de higiene e garantia do trabalho, regendo dessa forma para proporcionar um clima físico, psicológico e social de trabalho agradável e seguro.

Em algumas organizações, os processos de manutenção de pessoas são deficientes, pois são baseados na padronização: as pessoas são tratadas com padrões de generalidade, com fulgente repulsa pelas suas contestações e qualidades individuais. Ainda empregam o exemplo de resolução e de subordinação às ofuscas, com destaque na disciplina rígida por meio de normas e de regulamentos impostos às pessoas quanto à disciplina e a performance na disposição. Em outras organizações, os processos de manutenção de pessoas são elaborados

e ampliados, dão ênfase a livre-arbítrio e à autonomia das pessoas, bem como privilegiam a caracterização e a desigualdade, fundamentando-se nas contestações individuais.

A vida organizacional é estruturada de imediação a propiciar condições para a auto realização e a contentamento das pessoas.

Os coparticipantes de uma empresa precisam sempre de atenção e comitiva, pois arcam várias casualidades internas e exteriores e estão sujeitos a uma abundância de dificuldades pessoais, familiares, financeiros, de doença e ansiedades distintas.

Para Chiavenato (2002, p. 73), "As disposições estão sujeitas a obterem pessoas para harmonizar-lhes o imprescindível plano e organização, para dirigi-las e controlá-las e para fazê-las atuar e trabalhar".

Uma corporação é arranjada fundamentalmente por pessoas, e estas devem ser nomeadas por sua tradição organizacional. Esta por sua vez incide nas confianças, importâncias, normas de comportamento morais e éticas, e também pelos inícios e políticos de gestão inseridas pela disposição.

Através destes elementos que a cultura organizacional de uma empresa é fundamentada, pois se torna o acostamento das disposições e ações que os contribuintes realizam. Mas, para isso a cultura deve ser cristalino. E um dos responsáveis para que seja professado a risco, é o condutor, que cumpre um papel fundamental, pois é ele o maior disseminador e aplicador da ideia para os seus coparticipantes nos direcionamentos e subordinação.

Para Bowditch e Buono (1992), cultivo organizacional tem a própria origem que Marques apresenta, pois é o modelo partilhado de crenças, suposições e esperanças dos componentes da organização e o jeito de refletir a organização, suas regras, papéis, importâncias e clima. Disponibiliza formas de pensamento, anseios e reação que guiam a adotada disposição e as atuações.

Chiavenato (2003) afirma que a cultura como um todo é menos explícita que os procedimentos e as regras, podendo ser comparada a um iceberg em que, na superfície, estão as exterioridades visíveis, formais, e abaixo dela os aspectos ocultos e não formais. Ou seja, os objetivos, a tecnologia, a estrutura, os recursos financeiros e as políticas e procedimentos representam a superfície, visto que são as mais concretas e formais da cultura. Inferiormente, estão às percepções, emoções, atitudes, valores, interações e normas grupais, estes são aspectos informais da organização.

Compreender a cultura de uma empresa é fundamental, pois a mesma é real e impacta na vida das pessoas, independentemente de serem inventadas, descobertas ou desenvolvidas para que grupos de pessoas possam aprender a conviver com os

problemas de adaptação e que é repassado a cada novo membro que inicia o seu ciclo na empresa.

Necessitamos aprender constantemente, ser desafiados. Vemos muitas pessoas no trabalho desmotivadas, sem prazer pelo que fazem. Seria possível despertá-las, para que produzam além daquelas rotinas do cotidiano? Temos muito medo de experimentar o novo. Quebrar modelos enraizados ameaça nossa aparente estabilidade. Não podemos culpar apenas o indivíduo pela sua falta de iniciativa ou disponibilidade para a construção de coisas novas. Ele também é resultado de inúmeras malhas tecidas pelas relações institucionais, que tantas vezes esmagam os sentimentos humanos em nome da manutenção do ambiente em que nos encontramos.

Visando atos que dinamizam seus procedimentos, as organizações pendem cada vez mais das pessoas para destacar tais atos e viabilizar procedimentos de caráter ligeiro, brando e competente, sendo que as pessoas, dotadas de precisões e anseios, preparam de sua competência, desenvoltura e informação aplicadas dentro da organização para abordarem seus objetivos e atenderem suas precisões gerando, assim, subsídios mútuos entre pessoas e organização.

Acrescer pessoas, requerer esforços em torno de causas comuns e investir na produção da alma dos seus clientes e colaboradores são características reforçadas que uma empresa precisa ter em mente para que haja evento em seus cometimentos.

As disposições almejam muito dos operários, mas lhes proferem muito pouco sobre suas esperanças em semelhança ao seu trabalho. Parece que há uma combinação tácita de prenunciar o que é mais adequado.

Segundo Ferreira (apud VERGARA, 2000) a motivação é essencial, ou seja, nenhuma pessoa produz ninguém. É a conveniente pessoa que se motiva ou não. Tudo o que significaram poder perpetrar é instigar, excitar, gerar a motivação. O debate entre motivação e excitação é que a principal está adentro de nós e o conforme o que se pode está fora do contexto organizacional.

Cabe à organização distinguir seus colaboradores para identificar os estímulos mais prováveis de desencadear a motivação, o que deve ser feito de forma constante e avaliado periodicamente, pois as necessidades de hoje, podem não ser as necessidades de amanhã, acarretando os diferentes padrões de comportamento.

Segundo Ferreira (2013) para lidar adequadamente com a motivação é necessário, antes de tudo identificar quem está motivado e quem não estão. Comumente a motivação é revelada por meio de procedimentos e gestos positivos, tais como um sorriso, uma expressão solícita, um olhar confiante ou uma postura tranquila. Mais

expressivas da motivação, no entanto, são as atitudes que os funcionários manifestam em relação ao trabalho. Abastecimento automático de pareceres para aperfeiçoar o trabalho, receptividade a novas incumbências, franquezas nas respostas às perguntas que lhe são feitas, aceitação de desafios e aspecto feliz é alguns dos principais sinais de motivação.

As precisões humanas são ilimitadas, pois consecutivamente esta permanecerá sentindo falta de algo, que será visto como obrigação para a sua concretização. Os seres humanos estão a todo o período procurando motivos para continuar a viver, e isso vai pender sempre de um acometimento, uma excitação motriz que esteja direcionada sempre num sentido de desejo por algo, que seja apropriado de satisfazê-lo.

Presentemente a mudança é inevitável, e ela reconstrói tanto a disposição quanto os colaboradores, tanto na vida individual quanto na atmosfera de trabalho. As modificações trazem com elas conjunturas emergenciais e inesperadas e isso nos coage a arranjar mais informação e atuação para recebê-las.

Uma série de conselhos que, se justapostos poderão de alguma forma entusiasmar na motivação dos concentrados e impactar o clima organizacional e a propriedade de vida dos concentrados. Uma das sugestões é estimar as pessoas. Um administrador presente na concepção de um apropriado espírito de equipe deve olhar a todos e não patrocinar ninguém. Ressaltar as pessoas sem preocupações, meditando a cautela especialmente nos fatores pautados ao comportamento. Hábitos pessoais e aparência física devem ficar sempre em segundo plano.

Reconhecer avanços, evoluções de cada colaborador, demonstrações de apreços, encorajamentos as iniciativas das pessoas ou equipes representam um dos sinais mais claros de motivação. Nas organizações é importante que se promova do tipo brainstorming1 para que surjam as sugestões, nas quais devem ser escutadas e caso não sejam aceitas, explicar o motivo à equipe. Os funcionários se sentiram mais estimulados e respeitados, consequentemente motivados a exercerem o seu papel dentro da organização.

Segundo Hernandez (2003), uma premissa básica deve ser sempre considerada: Ninguém motiva outra pessoa. Cada indivíduo tem razões emotivas e se incitam por ensejos desiguais. O que é muito respeitável para as empresas busquem realizar ações voltadas para a satisfação de seus colaboradores no qual estas ações precisam ser coerentes com sua tradição interna e atitude perante seus colaboradores, que conglomerem exterioridades desde o contrato, passando pela sustentação do colaborador na empresa e no sua demissão por causa ou vontade do mesmo.

Alguns métodos analisados pela artífice são

apreciados como impactantes sobre a motivação: Valorização / Reconhecimento: pessoas animadas, que notam seu trabalho célebre, aumentam a operosidade da organização.

Também são fatores que devem ser analisados pelos empreendedores é a questão da esperança de desenvolvimento profissional: a pretensão de expectativa de acréscimo profissional na empresa é um grande intensa motivação em seus empregados.

A expectativa de desenvolvimento é um fator que se expressa não

apenas em uma promoção

dentro do organograma da empresa, mas na abundância de reptos e no acréscimo de cargos; - Liderança: o desempenho do líder e seu costume de comando são baseais para crescer a satisfação dos funcionários no trabalho. Cooperam para a motivação do grupo, o empenho dos servidores, a confiança na empresa, a fiança e a emoção de valorização do funcionário, monopolizado por meio de feedback , respeito e capacidade; - Integração: a partir do momento em que o contribuinte é nobre como fator importante dentro do contíguo de aglomeração da empresa, aparece o comprometimento de desenvolver equipes atreladas de forma densa e madurecida ao aforismo e à massa ilícita axioma do empreendimento. Coligações integradas amparam a indicar e nutrir climas motivadores e de grande poder concorrente; - Consideração financeira: o assunto salarial é extraordinário para a motivação, pois está acoplada espontaneamente ao contentamento das necessidades fundamentais do funcionário.

A satisfação no ambiente de trabalho é relevantemente um tema variavelmente abrangido por Spector (2002), pois ainda de as pessoas permanecerem contentadas com seu trabalho de contorno geral, isso não constitui que elas sejam felizes com todos os seus exteriores. As pessoas têm emoções desiguais com afinidade a múltiplas aparências de seu trabalho, como seus coniventes, seu salário, o caráter do trabalho, seu gerenciador.A exultação no trabalho está aos sentimentos dos sujeito do ambiente organizacional com alusão a esses distintos exteriores.

Percebemos de coexistem dois aspectos que emergem a questão da satisfação no ambiente cooperativo: O aspecto completo aborda da satisfação como um anseio singular e geral em analogia ao trabalho. O aspecto alternativo é o dos enfoques, ou seja, os dessemelhantes exteriores do trabalho, como as compensas (remunerações e melhoramentos), outras pessoas pautadas a ele (administradores e companheiros), as categorias de trabalho e a índole do trabalho em si. Enfoques comuns da satisfação no trabalho: remuneração, oportunidades de promoção, melhoramentos, comando, companheiros de trabalho, qualidades de trabalho, temperamento do trabalho, comunicação e garantia.

Esta última abordagem aludida permite uma visualização mais completa da satisfação no clima organizacional. Normalmente, um sujeito tem superfícies distintas de satisfação em afinidade a essas várias faces; ele pode encontrar-se muito insatisfeito com o salário e os acrescentamentos, mas estar feliz com o caráter do trabalho e com os administrantes. O contentamento no trabalho é quase comedida investigando-se às pessoas, por meio de pesquisas de satisfação onde os sentimentos são vislumbrados, como elas se combinem em afinidade ao seu trabalho.

O trabalho em grupo traz a somatória de conhecimentos e agilidades que são primordiais para as conjunturas de transformações devotadas e com o intuito de procurar maior informação. Existe um processo de transformação para ser inserido quanto à equipe, pois é um grupo aperfeiçoado por pessoas distantes onde vão recolher um único utilitário. Dessa forma existe a indigência de um líder que os inspire e os determine para a aquisição do alvo comum.

Quando não existe uma sincronia quanto ao desenvolver do trabalho pela equipe ocorrem situações inesperadas, como um desacordo quanto ao objetivo almejado, gerando uma situação de constrangimento na equipe, podendo assim tornar a equipe de sucesso em um grupo com competições internas. Sofrendo, assim tanto a organização quanto os colaboradores. Daí a importância do líder para dirigir a equipe, e direcioná-los sempre ao mesmo ponto.

O líder deve tratar com afeto e amizade os colaboradores para tornar o ambiente neutro para o desenvolver das atribuições. Uma forma de conter um grupo de diferentes unidos e fortes é a imagem do líder como modelo, e o comum ser de interesse de todos. Pois o crescimento contínuo da organização deve ser prazeroso e motivador para os cooperadores, que devem vibrar a cada objetivo alcançado, a cada obstáculo superado.

A força é maior quando em coletividade, e o mercado hoje, devido a competitividade e rapidez de resoluções, impõem o trabalho em equipe como uma questão de sobrevivência. A sociedade tem características individualistas, onde cada um é por si, e trata o trabalho em equipe como um procedimento não correspondente para o sujeito e sim para a coordenação.

Por isto fica o repto para os gestores de ornamentarem as táticas do interesse às precisões das pessoas, criando atmosferas que autorizem a entrega de todas estas aptidões, isto é, estruturas, procedimentos, expedientes e sistemas que estimulem a apresentação de intraempreendedores. Condutores versados para lidarem com opiniões novas, sem se sentirem recomendados em suas responsabilidades e auxiliados por sistemas de estimativa de atuação, de

estipêndio e caminho voltados à importância e valorização dos profissionais com esta representação.

A expressão motivação deriva do latim movere e constitui movimentar. É um procedimento efetivo na vida de uma pessoa. Também pode ser deliberada como uma força pela quais os profissionais desenvolvem bem suas agilidades sejam requeridas e valorizadas.

A motivação fundamenta-se em dois pilares: o elementar dele é a imperativa. Se você precisa, você vai se impelir ao máximo para conseguir a decorrência. O segundo é o entusiasmo. Se você se sente bom no que faz, vai querer aprimorar sempre dando o máximo de si. Na profundeza, a investigação por motivação pende da própria pessoa. Nunca um individuo será motivado por alguém sem que ela mesma almeje esta motivada, ou que procure as razões para a sua vivência. Um dos fundamentais papéis do condutor dentro das organizações é harmonizar cenários para atender seus liderados, já que este é a passagem para acrescer a motivação e os procedidos e atingir o sucesso em todos os planos.

Antes de falar-se em motivação humana dentro do contexto administrativo, faz-se necessário apresentar uma breve opinião do marco e umas acepções básicas que nos levarão a entender o termo mencionado.

O enigma para se trabalhar o material humano está na ausência de procedimentos ou receitas prontas, tudo é particular, porque os compassos e as altercações de indivíduos para sujeitos determinam está presente em todas as situações e a pesquisa e estudo aprofundado sobre o assunto deve ser organizado eticamente para que resultem em bons procedidos entre as relações humanas pende da forma da implementação de respeito e compreensão e executados por meio das técnicas inerentes a um bom administrador para conseguir com potência o processo administrativo, como as desenvolturas técnica, a humana e a conceptual. (CHIAVANETO, 1983, p. 3).

Atualmente no mercado de trabalho as pessoas procuram não somente um emprego duradouro, mais sim um emprego no qual se sinta eficiente, no qual possa manter-se competitivo em uma civilização de constantes mudanças;

Conceito transmitido por uma organização é parte do contato do sucesso da mesma. Este conceito é criado pelo seu artigo, mas também pela sua composição no convívio entre clientes, fornecedores e também dentro da organização.

É complexo definir precisamente o julgamento de motivação, uma vez que este tem sido usado com diferentes experimentados. De modo geral, motivação é tudo aquilo que estimula a pessoa a agir de originada forma ou, pelo menos, que dá procedência a uma aptidão a

um procedimento específico, podendo este acometimento à ação ser provocado por um incitação externo (provindo do ambiente) ou também ser provocado internamente nos procedimentos intelectuais do indivíduo (CHIAVENATO, 1999, p.24).

NETO, 2003 expõe que:

Têm várias formas de entendimento interpessoal. A forma empregada mais frequentemente é a palavra ponderada, porque é frequentemente a mais rápida e a mensagem pode ser clarificada e entendida durante a ocorrência do diálogo. Comunicar-se através da escrita é também muito extraordinário dentro das organizações. (NETO 2003,p.45).

Discursar de motivação em geral é alguma coisa a ser bastante pensada, ou seja, desafiadora. Fundamenta-se na sua própria acepção de palavra que motivação é meramente aquilo que determina pessoas para uma motivada ação. Um dos questionamentos mais debatidos é o fato de que a motivação é interior.

Para Chiavenato (1982 p. 418) "a desordem da motivação humana é brilhantemente elucidada e abrangida através da Pirâmide de Maslow na chamada Classe das Obrigações." Maslow, em uma pirâmide de cinco compartimentos , obtém elucidar a dimensão da seriedade que se da para cada precisão, conforme os níveis vão sendo excedidos

Os delineamentos de Herzberg desviaram a remate que os fatores que animavam no cultivo de regozijo profissional eram levados e registrados dos fatores que afugentaram a contrariedade profissional. Assim, os fatores que originavam contentamento estão regularizados a oportuna tarefa, afinidades com o que ele faz, conceito pela concretização da tarefa, costume da tarefa, obrigação, aumento profissional e habilidade de melhor executá-la.

Por outro lado, constatou-se que os fatores ocasionadores de desagrado são fatores ambientais, isto é, exteriores à tarefa, tais como: tipo de administração auferida no serviço, obstinação das relações interpessoais, categoria do ambiente onde o trabalho destacado e finalmente o próprio salário.

Para Faria (1982) "o sujeito é um animal em fido constrangimento, contrastando consecutivamente para conseguir um pouco mais que julga cogente a seu contentamento", no entanto entende-se que este ao contentar suas necessidades humanas fundamentais, reservadas e as de status, logicamente não constitui dizer está apontado, já que estes fatos são motivação para continuar no mesmo plano de precisões, pois este tem necessidade de ares para torná-lo sempre capaz de encarar e viver novos reptos, tais como transformações no espaço organizacional, novas ações, novos empregos no campo de trabalho e outros artifícios que contribuem para um novo cometimento em afinidade á nova aquisição.

Faria (1982 p. 101)

Chiavenato (1981) assegura que:

"a motivação obra em jugularmos de empenhas ativas e que impulsionam as pessoas a realizar alguma coisa, demonstradas como aspiração e receio, o indivíduo deseja poder, almeja status, teme o ostracismo social, que nada mais é que o afastamento igualitário abandona advertências de autoconfiança". Entende-se que a motivação aberta deve lançar metas, e para aquisição é cogente que o ser humano use todas as suas energias. Chiavenato (1981, p.49).

Ponderar-sobre a questão da motivação é universalmente um motivo muito reflexivo e desafiador. Baseia-se na sua oportuna significação de esclarecimento que motivação é verdadeiramente aquela coisa que motiva pessoas para uma definida ação. Um dos questionamentos mais debatidos é o caso de que a motivação é uma coisa que vem de dentro do sujeito.

Montana (1999, p. 203) profere que motivação é o "procedimento de instigar um indivíduo para que tome combates que irão completar uma precisão ou realizar uma finalidade almejada".

Diante desta afirmação, nota-se que a motivação é o insight para a atuação e a confinar daí o ser humano procura contentar suas precisões. Pois, é evidente que o aprendizado atual do ser humano descreve com uma devotada investigação por tudo o que possa transportar de progresso de vida em afinidade a atuação profissional, íntima, financeira e tudo o que possa convier de progresso contínuo.

As precisões humanas são ilimitadas, pois consecutivamente esta permanecerá sentindo falta de alguma coisa, que será visto como precisão para a sua prática. Os seres humanos estão a todo o período buscando motivos para persistir a viver, e isso vai estar amarrado um impulso, uma incitação motriz que esteja direcionada sempre num significado de anseio por algo, que seja adequado de satisfazê-lo.

Na atual conjuntura a modificação é forçosa, e ela revigora tanto a coordenação quanto os colaboradores, tanto na vida particular quanto no clima de trabalho. As modificações trazem com elas conjunturas emergenciais e imprevistas e isso nos obriga a obter mais informação e ação para recebê-las. Por isso existe a ideia do plano de transformação.

O plano de mudança como qualquer outra criação de estratégia de ação pode sofrer aborto que derivam de comportamentos, realizações errôneas em sua implantação.

Sobre a liderança, que é a entrada para o entendimento do plano de mudança, percebemos que ela é um método utilizado para lidar

com a autoridade para reger as atividades organizacionais e distribuir as transações para serrem gratificantes para o líder e o colaborador. Ela serve para compatibilizar os interesses pessoais com os da organização, buscando ser validado pela equipe, tronando-se referencial para a organização.

Considerando o fracasso do plano de mudança, ressaltamos alguns pontos que são de fácil identificação para sua ocorrência. O primeiro ponto trata a mudança como situação inoportuna, momento que não deveria existir para a organização. Esse pensamento é indevido já que a mudança traz novas oportunidades e conhecimentos para quem por ela se deparar.

O segundo é a liderança não ter foco nas necessidades pessoais da equipe, não dispor de relações interpessoais. O bem estar o colaborador é essencial para o seu desempenho na organização. Não cabe enquadrar o desejo do colaborar sobre a organização, mas sim uma relação afetiva e saudável buscando sempre a sua evolução profissional.

A liderança sem previsão de circunstâncias insolentes sem encaixa no terceiro método de comportamento que contribui para o fracasso do plano de mudança. A mudança deve tratada como uma situação real, devem ser feitos planejamentos que as incluam.

Sendo assim, a motivação é alguma coisa que todo indivíduo possui por si próprio, através da atmosfera onde estão implantados e que assim entusiasmam o seu comportamento, propiciando uma ampliação.

Os debates entre as pessoas impedem extraordinariamente a definição de parâmetros comuns que as empresas possam empregar para motivar as pessoas em equidade de condições. Há sempre um elemento particular na motivação que acalora uma admirável complicação. A motivação trabalha como um dinamizador, um impulsionador do comportamento humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para os seres humanos cumprirem suas atividades de forma profissional, é imprescindível que os mesmos se sintam bem, em um ambiente confortável, com uma atmosfera agradável e serem avaliados pelos seus procedimentos e seus salários. Porém, para isto se realizar os cooperadores devem trabalhar em conjunto, avaliando o potencial de cada componente, venerando as individualidades, formando uma equipe coesa, ligando cada objetivo pessoal e profissional aos objetivos do trabalho.

A relevância que se deve observar sobre o procedimento que se deve

tomar em torno da motivação em um clima organizacional pode oferecer frutos para a abrangência do funcionamento da organização, oferecer relevante auxílio para o manejo e gerência das pessoas nas disposições, transportar apoio à tomada de decisão, identificar o grau de satisfação dos trabalhadores com a organização, estilos de liderança e clareza organizacional.

O Clima Organizacional procede, sobretudo de fatores internos, das disposições adotadas e do modo como o funcionário é gerido pelos seus gestores e qual a forma que os colaboradores são atingidos, se os resultados são expostos diretamente aos mesmos, ou se são submetidos a resultados obscuros.

REFERÊNCIAS

BRUNETTA,Nádia. Tecnologia em gestão de recursos humanos: o mercado e a gestão de pessoas. Londrina: Unopar, 2008.p.45.

CASTRO, P. R. S.; FLORES, R. T. Clima Organizacional: fatores que influenciam a satisfação e motivação. 2008.

CHIAVENATO, I. Gestão de Pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010;

CHIAVENATO, I. Introdução à Teoria Geral da Administração. 7. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011;

HERNANDEZ, J.A.E. & Melo, F.M. (2003). O clima organizacional e a satisfação dos funcionários de um Centro Médico Integrado. Revista Psicologia: Organização e Trabalho, 3 (1), 11-26.

FERREIRA, V. C. P.; FORTUNA, A. A. M.; TACHIZAWA, T. Gestão com Pessoas: uma abordagem aplicada às estratégias de negócios. 5ª. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006;

MAXIMIANO, A. C. A. Introdução à Administração. 7ª. ed. São Paulo: Atlas, 2010;

MAXIMIANO, A. C. A. Teoria Geral da Administração: da revolução urbana à revolução digital. 6ª. ed. São Paulo: Atlas, 2009;

PARKER, Richard A.; REA, Louis M. Metodologia de Pesquisa: Do Planejamento à Execução. São Paulo: Pioneira, 2000.

ROBBINS, S. P.; JUDGE; T. A.; SOBRAL, F. Comportamento Organizacional. 14ª. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010;

TEIXEIRA, M. L. M.; ZACCARELLI, L. M. Gestão do Fator Humano: uma visão baseada em stakeholders. 2ª. ed. São Paulo: Saraiva, 2008;

SORIO, W. CLIMA ORGANIZACIONAL. Disponível em http://www.guiarh.com.br/x28.htm. Acesso 17 de agosto de 2017.

O ESPAÇO LUDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MARIA EDNA SOUZA PEREIRA

Professora de Educação infantil na Rede municipal de Itapecerica da Serra

Artigo apresentado como requisito parcial para aprovação do Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Psicomotricidade

O presente artigo visa analisar a importância do brincar no desenvolvimento e aprendizagem na educação infantil. Tem como objetivo compreender o significado do brincar, conceituar os principais termos utilizados para designar o ato de brincar, tornando-se também fundamental compreender o universo lúdico, onde a criança comunica-se consigo mesma e com o mundo, aceita a existência dos outros, estabelece relações sociais, constrói conhecimentos, desenvolvendo-se integralmente, e ainda, os benefícios que o brincar proporciona no ensino-aprendizagem infantil. Ainda este estudo traz algumas considerações sobre os jogos, brincadeiras e brinquedos e como influenciam na socialização das crianças. Portanto, para realizar este trabalho, utilizou-se a pesquisa bibliográfica, fundamentada na reflexão de leitura de livros, artigos, revistas e sites, bem como pesquisa de grandes autores referente a este tema. Desta forma, este estudo proporcionará uma leitura mais consciente acerca da importância do brincar na vida do ser humano, e, em especial na vida da criança.

Palavras-chave: Brincar, aprendizagem e desenvolvimento infantil, educação infantil.

INTRODUÇÃO

O brincar é algo inato da criança, para elas a brincadeira permeia todo e qualquer espaço de sua vida seja a escola, a casa, ou qualquer lugar em que ela possa estar. É nesse contexto que se associa a criança sempre ao lúdico a brincadeira, ao imaginário, a fantasia. E isso tudo propicia o desenvolvimento da criança, pois é por meio deles que ela adquire o aprendizado com mais predisposição.

O brincar pode ser visto como uma ferramenta facilitadora no progresso da criança, pois a mesma proporciona a concepção da autonomia, identidade, criatividade, socialização e contribui para que a criança se encaminhe funcional no progresso do seu desenvolvimento. Desta forma, a brincadeira se torna um mecanismo natural da criança e por esse motivo é tão recorrente na educação infantil.

As brincadeiras e os jogos são inseridos espontaneamente no cotidiano infantil, sendo que a sua concepção lúdica e afetiva intermináveis,além disso se transformam em prática de atividade física, promove também, um estímulo intelectual e social.

A fase da descoberta vivenciada pela criança é coincidida com da Educação Infantil, é nessa fase que a brincadeira mais se aflora, é um terreno fértil para descobertas de um mundo novo para o novo ser. Assim sendo, as escolas necessitam oferecer áreas que proporcionem o aproveitamento do espaço, para isso fazer uso dos cantinhos pedagógicos é ótimas opções, pois cria uma identidade afetiva para esses espaços na escola, sem falar que as crianças se identificam bastante. Logo, um dos questionamentos é: qual seria a contribuição do lúdico no processo de ensino aprendizagem na educação infantil.

O pedagogo tem capacidade de atuar de forma transformadora gerando sempre novidade que sejam incutidas do lúdico. Neste ponto de vista, o profissional precisa estar habilitado para esta função, oportunizando atividades lúdicas que cooperem para o desenvolvimento das crianças, além da formação superior, o pedagogo pode e deve estar sempre se atualizando sobre a ludicidade e aprendendo novas estratégias pedagógicas.

Para realizar o estudo, faz-se indispensável pesquisar a ludicidade e Pedagogia, jogos e aprendizagem, e a forma do lúdico na educação infantil, por meio de análise teórica.

LUDICIDADE E PEDAGOGIA

Conforme Costa (2005, p. 45) "a palavra lúdico vem do latim ludus significa brincar. Neste brincar estão incluídos os jogos, brinquedos e brincadeiras e é relativa também à conduta daquele que joga, que brinca e que se diverte".

Brincar é uma prática universal e permeia em diferentes tempos e lugares, de acordo com aconjuntura social e histórica na qual a criança está introduzida. A brincadeira faz parte do cotidiano da criança e ocorre de forma espontânea e prazerosa.

Como toda atividade humana, o brincar se constitui na interação de vários fatores que marcam determinado momento histórico sendo transformado pela própria ação dos indivíduos e por suas produções culturais e tecnológicas. A brincadeira e o jogo são processos que envolvem o indivíduo e sua cultura, adquirindo especificidades de acordo com cada grupo. Eles têm um significado cultural muito marcante, pois é através do brincar que a criança vai conhecer, aprender e se constituir como um ser pertencente ao grupo, ou seja, o jogo e a brincadeira são meios para a construção de sua identidade cultural. Os jogos e as brincadeiras são, assim, transformados continuamente. (LIMA,1992, p. 18)

Brincadeiras são atemporais e estão presentes no cotidiano das crianças. Entretanto, podem ter diversas formas de brincar, em função do seu contexto histórico e geográfico.

No século XX, a Psicologia Infantil, especialmente a partir de estudiosos como Piaget e Vygotsky, reconhece a importância do ato de brincar para o desenvolvimento infantil. Piaget (1990) enfatiza o brincar como algo natural e indispensável para o desenvolvimento integral da criança. Por meio da brincadeira, a criança se apropria de conhecimentos que possibilitarão a sua ação sobre o meio em que se encontra.

Quando a criança brinca, a criança assimila o mundo à sua maneira, sem compromisso com a realidade, pois sua interação com o objeto não depende da natureza do objeto, mas da função que a criança lhe atribui. (PIAGET 1971, apud KISHIMOTO, 1999, p. 59)

Quando a criança brinca, a criança assimila o mundo à sua maneira, sem compromisso com a realidade, pois sua interação com o objeto não depende da natureza do objeto, mas da função que a criança lhe atribui. (PIAGET 1971, apud KISHIMOTO, 1999, p. 59)

Para Piaget (1990, p. 144), as brincadeiras integram a vida infantil e podem ser considerados aí, os jogos. Piaget cita como exemplo: jogos de

exercícios, jogos simbólicos e jogos com regras.

Os jogos de exercício se baseiam em um novo comportamento que a criança realiza com objeto ou situações com as quais se depara. Segundo o autor, nos jogos de exercícios, a criança elabora vários atos sem fim específico. Ela as realiza somente pelo próprio prazer em realizar a atividade. Os jogos de exercícios são os primeiros a aparecer. Surgem nos primeiros dois anos de vida, mas podem estar presentes nas diferentes fases do desenvolvimento da criança.

O segundo grupo categorizado por Piaget (1990, p. 146), são os jogos simbólicos, no qual o símbolo pode retratar um artefato inexistente, através de uma reprodução irreal do objeto. Os símbolos empregados são individuais e específicos de cada criança e de cada situação.

Os jogos com regras acontecem em consonância ao desenvolvimento dos jogos simbólicos. Para Piaget (1990, p. 147), "ao invés do símbolo, a regra supõe, necessariamente, relações sociais ou intermediárias". Portanto, os jogos com regras derivam da organização coletiva social, podendo ser transmitidas de geração a geração. Possuem características que independem do desejo da criança que joga e possibilitam situações favoráveis ao lúdico e ao desenvolvimento social da criança.

O lúdico é formado por um conjunto linguístico que funciona dentro de um contexto social; possui um sistema de regras e se constitui de um objeto simbólico que designa também um fenômeno. Portanto, permite ao educando a identificação de um sistema de regras que permite

> uma estrutura sequencial que especifica a sua moralidade. (PIAGET apud WADSWORTH, 1984, p. 44)

Para Piaget (1990, p. 144), as brincadeiras integram a vida infantil e podem ser considerados aí, os jogos. Piaget cita como exemplo: jogos de exercícios, jogos simbólicos e jogos com regras.

O segundo grupo categorizado por Piaget (1990, p. 146), são os jogos simbólicos, no qual o símbolo pode retratar um artefato inexistente, através de uma reprodução irreal do objeto. Os símbolos empregados são individuais e específicos de cada criança e de cada situação.

Os jogos com regras acontecem em consonância ao desenvolvimento dos jogos simbólicos. Para Piaget (1990, p. 147), "ao invés do símbolo, a regra supõe, necessariamente, relações sociais ou intermediárias". Portanto, os jogos com regras derivam da organização coletiva social, podendo ser transmitidas de geração a geração. Possuem características que independem do desejo da criança que joga e possibilitam situações favoráveis ao lúdico e ao desenvolvimento social da criança.

O lúdico é formado por um conjunto linguístico que funciona dentro de um contexto social; possui um sistema de regras e se constitui de um objeto simbólico que designa também um fenômeno. Portanto, permite ao educando a identificação de um sistema de regras que permite uma estrutura sequencial que especifica a sua moralidade. (PIAGET apud WADSWORTH, 1984, p. 44)

Vygotsky (2009, p. 108) compreende a brincadeira como uma atividade social da criança. Por meio dos jogos, a criança adquire princípios essenciais para a construção de sua personalidade e entendimento do seu contexto social. Para o autor, é incorreto definir o brincar como uma atividade que dá prazer e indica duas razões para tal afirmação. Primeiramente, existem muitas atividades que possibilitam crianças um prazer muito maior do que o brinquedo. Em segundo, há jogos cujo próprio caráter não é agradável para as crianças. Consequentemente, causam o desprazer, principalmente quando o resultado não for favorável para a criança.

Para Vygotsky (2009, p. 109) um acontecimento imaginário instrui a criança a conduzir seu comportamento, não somente pela percepção imediata dos objetos, mas pela acepção dessa mesma situação.

Pode-se ainda ir além e propor que não existe brinquedo sem regras. A situação imaginaria de qualquer forma de brinquedo já contem regras de comportamento, embora possa não ser um jogo com regras formais estabelecidas a priori. (VYGOTSKI, 2009, p. 110).

Dentro do processo de brincar se dá um aprendizado ora sutil, ora mais explícitos que são as regras, essas são transportadas para as vivências cotidianas e também para mundo imaginário, fazendo assim parte de todo processo evolutivo infantil.

Para Vygotsky, o brincar tem sua origem na situação imaginaria criada pela criança, em que desejos irrealizáveis podem ser realizados, com a função de reduzir a tensão e, ao mesmo tempo, para construir uma maneira de acomodação a conflitos e frustrações da vida real; para Piaget, o brincar representa uma fase do desenvolvimento da inteligência, marcada pelo domínio da assimilação sobre a acomodação, tendo como função consolidar a experiência passada. (BOMTEMPO, 2007, p. 64)

Com o advento da ideias de Piaget e Vygotsky, a prática pedagógica passa a repensar a precisãode incluir brincadeiras, jogos e brinquedos, pois admite ser é uma ferramenta de contribuição para o processo

de evolução infantil, tanto intelectual como cultural. Constata-se que ainfluência, participação do professor é essencial no processo de ensino-aprendizagem, além de a interação social ser imprescindível para a aquisição do conhecimento.

Kishimoto (2003, p. 36) ao mesmo tempo pondera o jogo como uma atividade lúdica relevante no procedimento educativo, já que seu emprego no ambiente escolar beneficia o processo de ensino-aprendizagem. O jogo é um estímulo natural da criança e desempenha um importante papel no desenvolvimento dos esquemas mentais. Ademais, aceita a conexão de diversas atuações como a afetiva, a social, a motora e a cognitiva. De acordo a autora, a colocação lúdica e educacional do brinquedo educativo demanda determinado apreços:

1. Função lúdica: o brinquedo propicia diversão, prazer e até desprazer, quando escolhido voluntariamente[...].

2. Função educativa: o brinquedo ensina qualquer coisa que complete o individuo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo. (KISHIMOTO, 2003, p. 3

A prática do jogo potencializa a exploração e a construção do conhecimento. Desta forma, o exercício pedagógico precisa de excitações exteriores que beneficiem a edificação do conhecimento.

De acordo com o RCNEI (Brasil, 1998), é de essencial relevância que sejam oferecidas à criança, atividades que envolvam brincadeiras ou para a aprendizagem que ocorre por meio de uma intercessão sem desvios.

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagem 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. (BRASIL, 1998, p. 27)

A brincadeira é uma linguagem infantil que mantém um vínculo 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. Isto quer dizer que é preciso haver consciência da diferença existente entre brincadeira e a realidade imediata que lhe forneceu conteúdo para realizar-se. Nesse sentido, para brincar é preciso apropriar-se de elementos da realidade imediata de tal forma a atribuir-lhes novos significados. Essa peculiaridade da brincadeira ocorre por meio da articulação e a imitação da realidade. Toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das

emoções e das ideias, de uma realidade anteriormente vivenciada. (...) 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).

Conforme o mesmo documento, o brincar pode ser categorizado de diversas maneiras, dependendo do uso do material e dos recursos predominantes. Essas categorias incluem

(...) movimento e as mudanças da percepção resultantes essencialmente da mobilidade física das crianças; a relação com os objetos e suas propriedades físicas, assim como a combinação e a associação entre eles; a linguagem oral e a gestual, e oferecem vários níveis de organização a serem utilizados para brincar; os conteúdos sociais, como papéis, situações, valores e atitudes, que se referem à forma como o universo social se constrói; e finalmente, os limites definidos pelas regras, constituindo-se em recurso fundamental para o brincar. (BRASIL, 1998, p. 28)

Essas categorias de experiência podem ser agrupadas em três modalidades básicas de brincadeiras: brincar de faz-de-conta ou com papéis, brincar com jogos de construção e brincar com regras.

Segundo Kishimoto (2003, p. 39) a brincadeira de faz de conta, também conhecida como simbólica, de representação de papéis ou sócio dramática, destaca a presença da situação imaginária. O faz de conta permite não só a entrada do imaginário, mas a ação de regras implícitas adquiridas em experiências anteriores e em diferentes contextos. Essa modalidade de brincadeira é importante para a aquisição do símbolo e que gera o desenvolvimento da função simbólica, elemento da racionalidade humana.

A autora considera os jogos de construção de grande importância para enriquecer a capacidade sensorial, estimular a criatividade e desenvolver habilidades da criança.

Construindo, transformando e destruindo, a criança expressa seu imaginário, seus problemas e permite aos terapeutas o diagnostico de dificuldades de adaptação bem como a educadores o estimulo da imaginação infantil e o desenvolvimento afetivo e intelectual. Dessa forma, quando está construindo, a criança está expressando suas representações mentais, além de manipular objetos. (KISHIMOTO, 2003, p. 40)

É opinião de Cória-

Sabini e Lucena (2007, p. 46) que os jogos com regras em grupo permitem a realização de um papel ou uma tarefa por parte da criança para atingir um objetivo comum. Dessa forma, a criança passa a cooperar com os colegas. Tal atitude consolida as interações e promove o desenvolvimento da autonomia. A colaboração, a cooperação e a comunicação resultantes da interação da criança com o objeto, com o ambiente e com os outros são os meios efetivos e afetivos de sua aprendizagem.

Para que os jogos, as brincadeiras, ou seja, as atividades lúdicas aconteçam de forma adequada, favorecendo o desenvolvimento e aprendizagem da criança, é necessária a organização do espaço na educação infantil. O ambiente escolar se torna um recurso facilitador na relação da criança com os objetos e o meio, promovendo a interação, a comunicação, a expressividade e exploração de conhecimentos a respeito de si e do mundo. "As crianças atuam com os objetos e sobre eles, os exploram e descobrem. É assim que os objetos se tornam significativos paras as crianças". (BATISTA, 2009, p. 132).

Assim sendo, uma das estratégias que possibilita a exploração do ambiente é a organização do espaço escolar em cantinhos pedagógicos. Esses cantinhos possibilitam o desenvolvimento e a ampliação do brincar e leva em consideração a cultura lúdica da criança. A aprendizagem ocorre por meio da interação com os objetos, com as diferentes linguagens, com as outras crianças a partir do que cada uma delas tem a oferecer e com a mediação do professor.

Portanto, podem ser criados cantinhos de leitura, cantinhos de músicas, cantinhos de faz de conta, cantinhos de artes, cantinhos de jogos, entre outros.

JOGOS E APRENDIZAGEM

Os jogos são importantes para descontrair e fazem bem para a saúde física, mental e intelectual de todos. Para a criança, os jogos ajudam desenvolver a linguagem, o pensamento, a socialização, a iniciativa e a autoestima. Prepara para serem cidadãos capazes de enfrentar desafios e participar da construção de um mundo melhor. Por isso se configura adequado para ser utilizado como ferramenta para a aprendizagem escolar em todas as áreas de conhecimento.

Segundo Kishimoto (1993), foi em meados de década de 1930 que os jogos educativos começaram a ser inseridos nas instituições infantis. Naquela ocasião, o Brasil conheceu personalidades importantes no campo da Psicologia, como Claparède, Pierre Janet, Mira e Lopes, André Reis e outros que auxiliaram na disseminação de estudos na área da psicologia infantil, inclusive sobre o jogo. O sentido do jogo era considerado

como uma manifestação dos interesses e necessidades das crianças e não apenas como distração. A formação da criança era viabilizada por meio dos brinquedos e dos jogos que ela executava.

Também para Piaget (apud Almeida 1974, p 25), "os jogos não são apenas uma forma de desafogo ou entretenimento para gastar a energia das crianças, mas meios que enriquecem o desenvolvimento intelectual".

Na educação infantil é possível utilizar os jogos e as brincadeiras para desenvolver o cognitivo, a motricidade, a imaginação, a criatividade, a interpretação, as habilidades de pensamento, tomada de decisão, organização, regras, conflitos pessoais e com outros, as dúvidas entre outras. A afetividade, o companheirismo, a disciplina, a organização dos brinquedos após o uso, podem ser adquiridas através das brincadeiras conjuntas entre as crianças.

Segundo Adamus, Batista e Zamberlan (apud Costa 2006), os jogos, brinquedos e brincadeiras na infância são atividades essenciais para instigar a curiosidade, a autoestima e a iniciativa da criança, com isso desenvolver a linguagem, o aprendizado, o pensamento, além da atenção e concentração.

Por outro lado, é preciso considerar o que propõe Negrine (apud Costa, 2006 p.104): "a concepção de que o brincar está reservado às crianças nada mais é que a perda da naturalidade humana, imposta pelo homem ao próprio homem, já que a história nos diz - o adulto costumava dedicar muitas horas ao lazer".

É necessário lembrar que qualquer criação do homem até mesmo as brincadeiras e jogos estão relacionados ao contexto social, histórico e cultural do momento, dessa forma assume as características da época.

A LUDICIDADE NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO PROFESSOR

Com relação à formação profissional, para que o pedagogo esteja habilitado atuar como educador é preciso segundo Dewey (1961 apud KISHIMOTO, 2008, p. 94-95) que ele saiba conduzir o processo de ensino-aprendizagem de forma democrática, organizando a participação dos indivíduos na conscientização social, de acordo com ele:

> Acredito que toda educação proceda da participação do indivíduo na consciência social da raça. Esse processo começa quase inconscientemente ao nascer e vai formando continuamente os poderes do indivíduo, desenvolvendo sua consciência, formando seus hábitos, treinando suas ideias e despertando seus sentimentos e emoções. (DEWEY 1961, apud KISHIMOTO, 2008, p. 94-95

Cabe então ao educador mediar para que este processo citado por Dewey proceda. E, para tanto, o educador deve estar capacitado em sua formação profissional e pedagógica. Propondo, como afirma Freire uma pedagogia da autonomia onde o sujeito é autor do seu próprio conhecimento e o educador é o mediador do processo de ensino aprendizagem

No que diz respeito à relevância do conhecimento na formação do professor Isabel Alarcão (2003, p. 15) relata que nesta era chamada de sociedade da informação e do conhecimento "o conhecimento tornou-se e tem de ser um bem comum. A aprendizagem ao longo da vida, um direito e uma necessidade." Enfatizando com esta afirmação o quanto o conhecimento se tornou indispensável perante as exigências deste novo tipo de sociedade. E, este fator nos leva a refletir o quanto o educador deve buscar atualizar-se para que possa atender as demandas desta sociedade inovada, ressaltando também, que o conhecimento é um processo contínuo que acontece por toda a vida e que nunca acaba.

Tendo o conhecimento desta necessidade de atualizar-se e admitindo a ludicidade como uma das ferramentas da atualidade, para que se alcance a criança em sua plenitude, cabe ao educador fazer uso deste instrumento para que possa potencializar sua prática pedagógica e com isso, desempenhar seu papel no desenvolvimento das aprendizagens.

Contudo, conforme afirma Cardoso (2008), a ludicidade na formação profissional do professor não é algo novo:

> A inserção da ludicidade como dimensão no processo de formação dos professores da educação infantil não é algo recente. Historicamente, tal dimensão vem sofrendo configurações distintas: sob forma limitada, posição de estratagema e o valor educativo inseparável entre trabalho e jogo. Lembramos que essas concepções de formação de professores reproduzem modelos de educação ocidental moderna, ligados à escolarização de massa desde o século XVIII, assumindo vários modelos pedagógicos com concepções diferentes, mas centrados na racionalização e fragmentação entre corpo (matéria) e mente (espírito). (CARDOSO,2008,p.43).

Partindo do que foi acima citado, a utilização da ludicidade no processo formativo dos professores surgiu lenta e muito desvalorizada nas instituições de ensino superior. Haja vista, vivemos hoje, como coloca Maturana (2004, p.125), uma contínua desvalorização do corpo devido a "sua incapacidade de alcançar as alturas de nossas almas idealizadas". Assim, as instituições e ensino permanecem fazendo essa divisão histórica, mas é urgente entender que não se aprende sem trabalhar o pensar corporificado.

É preciso, então, ressaltar a importância da ludicidade na formação profissional do professor, como afirma Santos (1997 p.14):

A formação lúdica deve proporcionar ao futuro educador conhecer-se como pessoa, saber de suas de possibilidades e limitações, desbloquear suas resistências e ter uma visão clara sobre a importância do jogo e do brinquedo para a vida da criança, jovem e do adulto.

Neste sentido, pode-se afirmar que a ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade. Pode-se refletir que, as vivências com atividades lúdicas proporcionam aos educadores em formação, através de práticas reflexivas, o autoconhecimento, permitindo-os assumirem-se como sujeitos que pensam e falam de acordo com sua subjetividade, com direito de se transcenderem no tempo, no espaço e nos desejos. Portanto, o trabalho lúdico é necessário no ambiente da sala de aula desde a educação infantil até o ensino superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O aprender brincando torna o aprendizado mais prazeroso, sem falar que é uma grande ferramenta de desenvolvimento das idéias, que envolve a imaginação, criatividade, raciocínio, bem como a socialização, a afetividade e um encontro com o seu próprio mundo.

Dentro da educação é na Educação Infantil o momento propicio para a inserção do lúdico como prática pedagógica. Assim sendo, as escolas necessitam oferecer áreas que proporcionem o aproveitamento do espaço, para isso fazer uso dos cantinhos pedagógicos são ótimas opções, pois cria uma identidade afetiva para esses espaços na escola, sem falar que as crianças se identificam bastante.

Dentro dessa perspectiva tão importante em curso do desenvolvimento da criança nas séries iniciais escolar, o pedagogo cumpre uma função de condutor no espaço lúdico, promovendo dentro desse ambiente, atividades que estimulam o desenvolvimento intelectual e social das crianças. Não pode-se ignorar a realidade que os cerca, pois devido a grande desigualdade social vivida nos dias de hoje no Brasil, tem-se crianças isentas do direito de brincar, por terem que trabalharpor medo da violência, por diminuição dos espaços de lazer ao ar livre, pelo aumento dos jogos eletrônicos, pela maturação precoce acelerada, dentre outras possibilidades.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)

BRASIL. LEI N 9394/96. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Setembro de 1996. Editora do Brasil. Brasília, 1998.

CALLOIS, Roger. Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem. Lisboa: Cotovia, 1990.

Fantin, Monica. No mundo da brincadeira: jogo, brinquedo e cultura na educação infantil. Florianópolis: cidade futura, 2000.

A importancia do brincar no desenvolvimento da Criança www.vebartigos.com.Acesso em 10 de agosto de 2017.

FREIRE, João Batista. Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física. São Paulo. Scipione, 1991

KISHIMOTO, TizukoMorchida (Org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 1996.

PEREIRA, E. Tadeu et al. Pandelelê: Arquivo lúdico. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1997. Coleção 'Quem Sabe Faz'.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança – imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1990.

PIAGET, Jean. A psicologia da criança. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

ROZA, Eliza Santa. Quando o brincar é dizer: a experiência psicanalítica na infância. Rio de Janeiro: Relume-Dumara, 1993.

VIGOTSKI, L. S. (2003) Psicologia Pedagógica. Porto Alegre, RS: Artmed. (Original publicado em 1926).

WAJSKOP, Gisela. Brincar na pré-escola. São Paulo: Cortez, 1995.

WINNICOTT, D. W. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro WINNICOTT, D. W. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

A CRIANÇA E A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SÔNIA MARIA FERREIRA DA SILVA

Graduação em Educação Artística pela Faculdade de Belas Artes de São Paulo (1987)

Este artigo tem como meta analisar a rotina das escolas para a criança da educação infantil, com a intenção de refletir como as unidades educacionais e os educadores se apropriam da arte no cotidiano. A arte faz parte da vida da criança como instrumento de leitura do mundo e de si mesma. Possibilita que adquira atitudes essenciais para seu desenvolvimento como senso crítico, sensibilidade e criatividade. A arte desenvolve o pensamento, a percepção, a sensibilidade, a imaginação e o lado artístico de cada criança. Compreender a metodologia no ensino de artes pode influenciar no desenvolvimento criativo das crianças. A importância da arte no desenvolvimento infantil é indiscutível, visto que a experiência artística é um fator humanizador, cultural, que cria inúmeras significações e produz em cada um a percepção da própria capacidade de transformação, além de proporcionar a oportunidade de desenvolvimentos de potenciais, comunicação e interação. Este trabalho é realizado com base nos registros extraídos do ambiente de pesquisa, na observação do cotidiano escolar que atendem crianças entre três e seis anos de idade.

Palavras-chave: Criança; Escola; Arte; Rotina; Educação.

INTRODUÇÃO

Este artigo, que enfocará a importância das artes na Educação Infantil, espera contribuir para a aprendizagem e os experimentos e, principal, colaborar com o desenvolvimento físico, social-cognitivo, afetivo e cultural de nossas crianças.

A arte tem sido tradicionalmente, uma parte importante nos processos de desenvolvimento da chamada primeira infância. O pedagogo alemão Friedrich Fröebel, considerado o "pai" do jardim de infância, foi o primeiro educador a enfatizar a importância do brinquedo e da atividade lúdica. Ele também disseminou o conceito de que as crianças deveriam criar as próprias expressões artísticas e apreciar a arte criada por outros.

Em nossas escolas, temos a real convicção que a Educação Infantil necessita de mais profissionais que entendam a arte em suas diversas modalidades e variações como o início da escolarização da criança de maneira lúdica, criativa e envolvente, mas, sobretudo, intencional.

Quando trabalhada e estimulada desde a mais tenra idade, as crianças são capazes de na vida adulta tornarem-se portadoras dos verdadeiros valores essenciais à vida. Assim, a arte tem a graça de possibilitar o desenvolvimento de atitudes como o senso crítico, a sensibilidade e a criatividade; além, é claro, de proporcionar à criança uma leitura do mundo e de si própria.

A escola é o primeiro espaço formal onde se dá o desenvolvimento de cidadãos, nada melhor que por aí se dê o contato sistematizado com o universo artístico e suas linguagens: arte visual, teatro, dança, música e literatura. No entanto, é perceptível que o trato dado à arte (ou o ensino da arte) sempre fica em segundo plano e seu fazer é reduzido à mera atividade de lazer e recreação em um processo extremamente mecânico.

A arte e seus elementos estão presentes no dia-a-dia desses "pequenos" como, por exemplo, nas cores e figuras de uma parede, em um quadro, nas ruas, em casa, nos brinquedos, etc. A arte tem o poder de conduzir essas crianças a conhecerem suas limitações, dificuldades e possibilidades de desenvolver, explorar e conhecer suas reais potencialidades.

É necessário que a educação escolar deva dispor de meios organizados para, respeitando as características de todas as etapas do desenvolvimento infantil, chegar até a criança. Na Educação Infantil, devemos sempre utilizar as linguagens da arte no cotidiano da sala de aula e produzir trabalhos utilizando o desenho, a pintura, a modelagem, a colagem, a construção, entre outras, e desenvolver o gosto, o cuidado e o respeito pelo processo de produção e criação.

Acredito que para melhor entendimento, o

trabalho com artes requer uma grande e vigilante atenção no que se refere ao respeito das peculiaridades próprias a cada faixa etária e seu nível de desenvolvimento. Ou seja, significa que o pensamento, a imaginação, a percepção, a intuição, a sensibilidade e a cognição da criança devem ser trabalhadas de forma integrada e visando favorecer o desenvolvimento das suas capacidades criativas.

Para fazer colagem, primeiro é preciso trabalhar em duas fases: a coleta, na qual se escolhe o material a ser colado; e, segundo, a composição, na qual se escolhe o lugar apropriado para colar os papeis ou objetos, procurando sempre compor harmonicamente as formas entre si.

Os trabalhos iniciais de pintura devem desenvolver a sensibilização da criança com a tinta e, para isso, podemos dispensar em alguns casos os pinceis e outros instrumentos e usar algumas partes do corpo como, por exemplo, as mãos ou os pés.

Claro que a criação é e será sempre exclusividade única das crianças, mas cabe ao professor "alimentar" esse percurso de forma intencional, oferecendo propostas e experiências variadas e traçando uma rota de construção individual que envolva escolhas, experiências, aprendizagens e relação com os materiais trabalhados.

O desenvolvimento artístico de uma criança jamais pode ser comparado com o de outra; cada uma tem seu tempo, e não cabem a nós, professores, interferir nessa particular evolução. Em virtude de a criança ser constantemente movida por meio de estímulos, devemos oferecer-lhe ferramentas encorajadoras desse processo, mas sem interferência na sua expressão artística.

A ARTE E A EXPRESSÃO INFANTIL

A relevância da arte e seu fazer artístico não se limita ao simples papel recreativo, mas deve ser compreendido como instrumento pedagógico que viabiliza e contribui para o desenvolvimento dos meninos e meninas que ampliam seus olhares em relação ao mundo, seu potencial cognitivo, seu emocional etc., por outro lado também os educadores precisam acreditar que as crianças são capazes, são criadoras, são sujeitos. Estas crianças se enxergam como alguém capaz de criar, atribuir sentidos, construir relações, contextualizar, analisar, e comparar aquilo que faz parte de seu cotidiano, por meio de uma linguagem única: a arte.

Dessa forma, se envolvermos a criança num contexto social e conseguirmos organizar as ideias para que esta invente, crie e construa, acreditamos que a linguagem da arte se fará presente na Educação Infantil, ajudando a criança fazer por si só as várias leituras de mundo.

Salientamos que o objetivo da arte na Educação Infantil não é, de modo algum, a formação de futuros artistas;

mas, sim, o enriquecimento da criança e seu nível cultural, que a levará a um desenvolvimento no seu todo humano.

Temos em nossa mente que a ausência de uma educação com horizontes artísticos deixa de lado o que proporciona prazer e alegria às crianças; todas as artes ajudam a construir o conhecimento e o saber deste indivíduo em permanente crescimento.

A arte, em todas as suas nuances, é um importante instrumento do desenvolvimento integral das crianças, que, ressalto, atingirá também o seu nível cultural e servirá de base para uma vida estudantil plena e realizada.

Nós, educadores, temos sempre que utilizar os recursos disponíveis – e imaginar outros – para que a arte na escola não fique reduzida às atividades de coordenação motora, decorativa e/ou um mero passatempo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Proporcionar uma educação prazerosa é condição fundamental para o desenvolvimento do pensamento crítico, a educação pela arte oportuniza o indivíduo a agir no mundo; possibilita adquirir a capacidade crítica, estimula a capacidade intelectual para recriar ideias e ações, segundo sua própria decisão. De acordo com Barbosa (2011, p.163): O aluno expressar-se-á pelo desenho como pela linguagem falada e escrita. Daí o desenho espontâneo, pelo qual ele dirá o que viu, o que pensa e o que sente, devendo-se dar á criança inteira liberdade nas manifestações, para que melhor possa ser conhecida e encaminhada, contribuindo-se desse modo também para lhe desenvolver a iniciativa e a capacidade de criar.

Finalizando, gostaria de ressaltar que as artes fazem parte do cotidiano das crianças, e, quando bem empregadas, auxiliam no seu processo de ensino-aprendizagem, apoiam as práticas pedagógicas e agregam valores à educação são outros pontos que destacamos nesta caminhada educacional para que os nossos "pequenos" se reconheçam como construtores e participantes dos seus próprios saberes e suas próprias aprendizagens tão importantes na formação de cada ser humano.

REFERÊNCIAS

CROSS, Jack. O ensino de arte nas escolas, São Paulo: Cultrix, 1983.

BRASIL. Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõem sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CALABRIA, Carla Paula Brondi. Arte, História e Produção: Arte brasileira, São

Paulo: FTD, 1997.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte, Brasília: MEC, 1998.

BUORO, Anamélia Bueno. O Olhar em Construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola, São Paulo: Cortez, 2000.

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL. Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2010.

BARBOSA, Ana Mae. John Dewey e o ensino da arte no Brasil, São Paulo:

Cortez, 2011.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. Os Fazeres na Educação Infantil,

São Paulo: Cortez, 2011.

REFLEXÕES ACERCA DO MÉTODO DIALÉTICO

JOÃO CARLOS DE AZEVEDO MARQUES

Graduação em Letras pela Faculdade Fundação Santo André (2002); Especialista em Literatura pela Faculdade PUC/SP. (2005); Professor de Ensino Fundamental II - Língua Portuguesa - na EMEF Alm. Sylvio Heck, Professor de Ensino Fundamental e Médio – Língua Portuguesa - na E.E. Anecondes Alves Ferreira.

O artigo procura ilustrar de maneira didática as três leis da dialética pautada na obra de Friedrich Engels. A dialética é um dos métodos mais utilizados na contemporaneidade se interpondo aos métodos estáticos de observação descritiva. Entende-se, por meio da observação e pelo levantamento bibliográfico, que o movimento dialético contempla de maneira mais adequada os fenômenos científicos mais atuais. A composição deste método permite que se instrumentalize a observação rigorosa de uma peça científica, sem ignorar a relação que os objetos possuem com o meio em que se estabelecem, assim como, contemplam também os movimentos do objeto de averiguação científica em relação ao próprio observador. Desta maneira, o trabalho se desenvolve através do escopo elucidativo acerca dos movimentos que um elemento de pesquisa pode gerar, isto é, entender os mecanismos, diretrizes, que cercam uma análise de rigor científico proporciona maior assertividade lógica do observador frente ao seu objeto de análise.

Palavras-chave: Dialética; Metafísica; Dedução; Indução; Síntese.

INTRODUÇÃO

A explanação acerca do método de observação dialético engeliano tem como objetivo geral a diferenciação primária entre dois procedimentos científicos que se contrapõem, o metafísico e o dialético.

Doravante o objetivo se especifica com intento de delinear as consequências desta escolha metodológica, demonstrando que a maneira como o observador se propõe a observar o objeto de pesquisa pode alterar tanto o desenvolvimento desta pesquisa científica quanto o seu resultado.

Escrever, sob a ótica engeliana, e suas leis de observação tem como justificativa a instrumentalização e a aquisição de recursos teóricos com intento de elucidar escolhas do pesquisador-observador na maneira como conduz sua pesquisa de modo consciente pautado na razão.

Desta forma, o artigo se desenvolve partindo do problema geral, pautado em observações empíricas, de que há, no meio acadêmico, principalmente entre estudantes universitários, um movimento que leva o pesquisador a confundir entre a descrição materialista do objeto selecionado como elemento de observação e a observação atenta aos movimentos deste objeto.

REFLEXÕES ACERCA DO MÉTODO DIALÉTICO

Olhar para um cubo multicolorido ignorando as diversas possibilidades de movimento resultaria na perda de vários aspectos de sua estrutura. Por exemplo, não se saberia a cor da face escondida do cubo ao qual o campo de visão não abarca, até mesmo sua forma ficaria nuviosa, pois, dependendo do ângulo de visão do observador, estático, frente ao objeto (cubo), também estável, resultaria na incapacidade de sequer notar que o objeto é um cubo ao invés, o entenderia como um quadrado.

Se o observador continuar ignorando a possibilidade de movimento, tanto dele mesmo, quanto do próprio objeto observado, chegará a um resultado incompleto que não examina sequer os atributos físicos do elemento observado.

Ao ignorar vários aspectos de um objeto de estudo, seja um simples cubo multicolorido, ou até mesmo os mais recentes fenômenos da química ou física, ignora-se também sua totalidade e uma gama de reações que este elemento interage com seu meio físico.

Portanto, a observação se tornaria profundamente analítica abarcando apenas aspectos descritivos do objeto. Eis o método metafísico de observação, a ciência das coisas, não dos movimentos .

Contudo, o cubo

restabeleceria suas propriedades se fosse observado com uma postura metodológica que cingisse estas possibilidades de movimento. Nosso cubo deixaria de ser, tal como uma foto estampada, para adquirir um aspecto dimensional, com volume e cores diversas, fatos que perante uma metodologia metafísica jamais poderiam ser percebidos. Desta forma, estaríamos diante de um método dialético de observação que é o reflexo das formas de movimento do mundo real .

O método metafísico obriga o agente da observação a adquirir uma posição rígida, que deixa de lado as inter-relações do corpo observado com as forças que o movem, ao contrário do método dialético, que dissolve as características rígidas, justamente, por aceitar que as diferentes formas e variedades da matéria só podem ser reconhecidas por meio do movimento; somente através dele se manifestam as propriedades dos corpos; de um corpo que não se move, nada se pode dizer .

Obviamente, este exemplo peca por sua simplicidade, mas faz-se necessário para que se possa aprofundar um pouco mais na questão do método dialético de observação.

O método dialético parte de três leis gerais:

1 . A lei da transformação da quantidade em qualidade e vice-versa;

2 . A lei de interpenetração dos contrários

3. A lei de negação da negação .

Esta primeira lei parte do princípio de que os elementos de estudo adquirem propriedades diferentes se alterada sua quantidade ou sua qualidade, uma influenciando a outra.

Como nos exemplifica Engels , em química, a alteração do número de átomos (quantidade) de uma molécula muda completamente seu atributo (qualidade); é o que ocorre com o oxigênio e com o ozônio quando mudada sua proporção de 2:3.

Em matemática, os números, que são a mais absoluta representação quantitativa, também contém atributos, como por exemplo, o número 49 que possui a qualidade de ser a raiz quadrada de 7. Neste caso, o aumento da quantidade numérica transforma a qualidade, no sentido de atributo. Se for observado este fato perante as medidas de tamanho ou distância a exemplificação torna-se mais clara, embora profundamente simplificada, o tamanho do jogador Nenê do Denver é de 2,06 m e, este fato, é justamente seu atributo, seu fator qualitativo. Seu tamanho, o ganho em altura (quantidade), transforma-se em sua qualidade, o mesmo poderia ser aplicado às distâncias, ou como exemplifica Engels:

Napoleão descreve o combate travado entre a cavalaria francesa, cujos soldados eram pouco afeitos à equitação, mas que eram, no entanto, disciplinados, e os mamelucos, cuja cavalaria era a melhor do seu tempo para combates individuais, mas

que eram indisciplinados. Eis o que nos diz Napoleão: "Dois mamelucos sobrepujavam, indiscutivelmente, a três franceses; 100 mamelucos faziam frente a 100 franceses; 300 franceses venciam 300 mamelucos e 1.000 franceses derrotavam, inevitavelmente, 1.500 mamelucos". (...) vemos que, na descrição napoleônica, o destacamento de cavalaria tem que alcançar um determinado limite mínimo para que a força da disciplina (...) possa se manifestar e se desenvolver até o ponto de poder aniquilar massas numericamente superiores" .

A outra lei, de interpenetração dos contrários, é uma das mais conhecidas e combatidas por outras vertentes de pesquisa. E é justamente ela que propõe e permite, metodologicamente falando, o movimento dialético e a quebra com a rigidez de conceitos.

Esta interpenetração tem como princípio as relações de antíteses que estabelecem um movimento e que, por sua vez, se iniciam e se encerram em si mesmos com relações antagônicas, e este movimento, embora contrário, preserva uma relação de dependência, subordinam-se uns aos outros. É o que se pode notar em uma simples ação mecânica cotidiana como empurrar um carrinho de supermercado. A força exercida pelo homem que empurra este carrinho é proporcionalmente contrária ao peso, ao atrito, à densidade do ar, e todos os possíveis fatores que impulsione este objeto em sentido contrário, o resultado nada mais é do que a interpenetração destes fatores originando o movimento, ou como nos fala Engels:

A dialética, chamada dialética objetiva, impera em toda a Natureza; e a dialética chamada subjetiva (o pensamento dialético) são unicamente o reflexo do movimento através de contradições que aparecem em todas as partes da Natureza e que (num contínuo conflito entre os opostos e sua fusão final, formas superiores), condiciona a vida da Natureza.

Quanto à quebra de rigidez, ou as chamadas incompatíveis linhas duras e fixas , a explicação dá-se por conta da incapacidade, perante a teoria da evolução , de se definir gêneros e espécies com precisão na Natureza.

As diferenças assumem fases intermediárias, os opostos são separados não por definições contundentes como 'isto ou aquilo' mas com a postura 'tanto isto como aquilo' .

Entre os animais inferiores, o conceito de indivíduo não pode ser claramente estabelecido de modo algum. Não somente quanto ao problema de saber se tal animal é um indivíduo ou uma colônia, mas também saber o lugar onde, na cadeia da evolução, termina um indivíduo e começa outro.

Outro exemplo extraído da teoria quântica demonstra aspectos que impossibilita o tratamento rígido dado ao objeto

de estudo e ainda propõe que, entre este objeto de estudo e seu observador existem inter-relações, ou interação como prefere Capra. Estas inter-relações do todo, que incluem o observador, fazem a descrição objetiva tornar-se inválida, pois não há mais a possibilidade de distanciamento entre o sujeito que observa e o objeto observado, pelo contrário, o sujeito influência o objeto e vice-versa.

A teoria quântica acabara de pôr abaixo os conceitos clássicos de objetos sólidos e de leis da natureza estritamente deterministas. No nível subatômico, os objetos materiais sólidos da Física clássica dissolvem-se em padrões de probabilidade semelhantes a ondas; esses padrões, em última instância, não representam probabilidades de coisas, mas, sim, probabilidades de interconexões entre a preparação de um experimento e sua posterior medição. A teoria quântica revela, assim uma unidade básica no universo. Mostra-nos que não podemos decompor o mundo em unidades menores dotadas de existência independente. À medida que penetramos na matéria, a natureza não nos mostra quaisquer "blocos básicos de construção" isolados. Ao contrário, surge perante nós uma complicada teia de relações entre diversas partes do todo. Essas observações sempre incluem o observador, de maneira essencial. O observador humano constitui o elo final na cadeia de processos de observação, e as propriedades de qualquer objeto atômico só podem ser compreendidas em termos de interação do objeto com o observador. Em outras palavras, o ideal clássico de uma descrição objetiva da natureza perde sua validade. A partição cartesiana entre eu e o mundo, entre o observador e o observado, não pode ser efetuada quando lidamos com a matéria atômica.

(Grifos meus)

Por último a lei de negação da negação, e é justamente essa que abarca o próprio processo dialético, a ideia de interpenetração dos contrários já contém implicitamente a de negação da negação, no entanto, não seria muito profícuo ficar "auto digerindo" leis dentro de leis, pois perderia o fim didático deste artigo.

A negação da negação extingue um elemento tal como este é conhecido para transforma-lo em outro. A metamorfose, ou processo de mudança, na qual um objeto elimina suas características para formar outro elemento consiste um processo de negação, ele recusa sua antiga forma para assumir outra.

Tomemos, por exemplo, um grão de cevada. Todos os dias, milhões de grãos de cevada são moídos, e consumidos, na fabricação de cerveja. Mas, em circunstâncias normais e favoráveis, esse grão, plantado em terra fértil,

sob a influência do calor e da umidade, experimenta uma transformação específica: germina. Ao germinar, o grão, como grão se extingui, é negado, destruído, e, em seu lugar, brota a planta, que nascendo dele é a sua negação. E qual é a marcha normal da vida dessa planta? A planta cresce, floresce, é fecundada e produz, finalmente, novos grãos, morrer, ser negada, e, por sua vez, ser destruída. E como fruto desta negação da negação temos outra vez o grão de cevada inicial.

(Grifos meus)

No entanto, a simples mutação do objeto em sua forma não consiste em uma negação, por exemplo, quando uma larva passa de uma forma para outra por meio de um processo natural de transformação pode-se considerar sim esta negação, o termo positivo larva nega-se para tornar-se o termo negativo não larva, mas suponha-se que tal mosca seja esmagada por um mata-moscas, neste último caso não há um processo de negação, o termo positivo vida é apenas contraditório a outro termo positivo morte. Portanto, nem toda a transformação é um processo de negação, somente aquelas ocasionadas em processos naturais que extingue, nega, seu termo.

Elucidada as três leis gerais da dialética, a de quantidade e qualidade, a de interpenetração dos contrários e a da negação da negação, o método dialético torna-se um pouco mais claro.

Sem ignorar estas leis do método torna-se necessário explanar os processos de observação, ou melhor, procura-se, neste momento, estabelecer uma relação entre a postura dialética e a prática de observação.

No entanto, para se obter uma observação eficaz é necessária que se aplique, nesta ação, os métodos da razão que consiste, em um primeiro plano, a aplicação do raciocínio indutivo e dedutivo, para que se possa estreitar este método em síntese e análise.

O raciocínio acerca do desenvolvimento de algum estudo parte da hipótese. Desta forma, o observador busca um fato novo, este, por sua vez, implica na procura de novos modos de explicação, que serão baseados, a princípio, em um número limitado de observações e fatos. Estes fatos e observações têm a função específica de aperfeiçoar as hipóteses, e após selecionar os fatos e observações que ajudam na confirmação da hipótese estabelece-se a lei definitiva, pura.

No entanto, para que se atinja uma adequada qualidade de investigação científica de forma que se estabeleça a razão , propõe-se a chamada atividade da inteligência ou, como já foi citado, método da razão, que consiste em induzir, deduzir e, portanto, abstrair , analisar, sintetizar e experimentar.

Quanto à dedução e indução, nota-se que uma abarca a outra, justamente por

serem contrários, propondo dinamicidade e movimento, no entanto, o processo de indução parte das particularidades de um objeto para o elemento geral, e a dedução propõe justamente o contrário, o geral para o particular, ou seja, a indução parte dos dados particulares de um objeto e através deles chega a seus conceitos gerais (dos efeitos à causa, da experiência à teoria, das consequências ao princípio), já o método dedutivo parte de generalidades de um objeto para se obter uma conclusão acerca de suas particularidades, ou melhor:

O raciocínio dedutivo baseia-se no princípio de identidade: de fato, toda dedução é uma cadeia descendente de identidades. Para provarmos que "ferro é corpo", partimos da proposição geral "todo metal é corpo" e descemos à proposição particular intermediária "o ferro é metal", como elemento de relação de identidade entre as duas proposições, a geral e a conclusão. (...).

Indução – Se ao contrário, subimos do particular para o geral. A indução segundo os métodos que emprega compreende a observação, a experimentação, a comparação e a analogia.

A indução (...) consiste (...) em ir de várias partes a um conceito universal conveniente a estas partes.

O método da razão de análise e síntese procura explicar a casualidade dos fenômenos. No momento em que o objeto de estudo apresenta-se com tamanha complexibilidade que fica difícil conhecer o fenômeno em sua totalidade de relações de causa e efeito, torna-se necessário o processo de análise e síntese.

O método de análise divide as particularidades, físicas ou lógicas, do objeto, em diversas partes, como podemos ver em um exemplo retirado da termodinâmica:

Sadi Carnot (...). Estudou a máquina a vapor, analisou-a, e verificou que o processo de seu funcionamento, aquilo que nela interessava, não se encontrava sob uma forma simples, mas encoberto por uma série de processos secundários; pôs de lado todas as circunstâncias estranhas ao processo essencial e construiu uma máquina a vapor ideal (ou máquina a gás), (...) apresentava o processo sob uma forma simples, independente, não adulterada .

Já a síntese compõe a totalidade do fenômeno, reorganiza sinopticamente os elementos decompostos pela análise abarcando todas as suas considerações.

Chegado a este ponto, caso este processo seja de síntese e análise experimental os resultados obtidos da investigação são colocados em situações diversas, novas e estranhas, para que se possa abstrair (estabelecer conceitos genéticos), no entanto, no caso da biologia a síntese é ideal, pois não há meios de se compor

o objeto de estudo depois de tê-lo dissecado.

Já na análise e a síntese racional, que operam sobre ideias, o processo pode ser feito resolvendo-se o problema até se chegar a sua forma mais simples proporcionando a solução aspirada.

Portanto, a observação precisa vir embasada, em suas etapas, de uma metodologia. Esta metodologia precisa cingir todas as possibilidades deste objeto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Volte-se ao cubo multicolorido.

Este cubo desperta o interesse de um observador. Este caminha para desvenda-lo. Suponha-se que o observador não tenha sequer o conhecimento de que o cubo é um cubo.

O desejo do observador é entender o que é aquele objeto. Faz suas primeiras observações proporcionando sua descrição: geométrico, suas medidas são iguais em todos os lados, ele é branco e etc., no entanto, a compulsão do observador de conhecer este objeto é grande e este se aproxima do objeto e assimila suas mínimas particularidades: fissuras, manchas e etc. tem-se uma imagem descritiva um pouco mais detalhada do objeto.

Um método metafísico concatenaria as informações coordenadamente de forma quase enumerativa, no entanto, para os dialéticos o movimento é essencial (mesmo que o movimento seja do próprio observador), e o dialético observador com uma pequena mudança de posição, nota uma lateral vermelha que se conjuga ao quadrado branco; circula seu objeto, em outras faces do objeto nota o azul e o amarelo.

Com as observações já feitas e as adquiridas pelo movimento, junta as partes de sua análise para se chegar à dedução de que o objeto é um cubo; eis a comprovação pela indução (definitivamente nosso objeto não é um quadrado).

REFERÊNCIAS

CAPRA, Fritjof, O Tao da Física: um paralelo entre a física moderna e o misticismo oriental, Ed. Cultrix, SP, 2002.

ENGELS, Friedrich, Dialética da natureza, Ed. Paz e Terra, SP2000.

ENGELS Friedrich, Anti-Dühring, Ed. Paz e Terra, SP, 1990.

FONTANA, Dino, História da Filosofia, Psicologia e Lógica, Ed. Saraiva, SP, 1969.

A PSICOMOTRICIDADE E A EDUCAÇÃO INFANTIL

SAMANTA MORAES DE OLIVEIRA

Graduação em Pedagogia pela Universidade de Mogi das Cruzes (2011); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I - na EMEI Professor Tito Lívio Ferreira, Professora de Educação Infantil – no CEI Vila Brasilândia.

Este estudo traz uma revisão bibliográfica com o tema voltado a Psicomotricidade. A psicomotricidade é definida como a ciência que tem por objetivo o estudo do homem por meio do seu corpo em movimento e a sua capacidade de relacionar-se com as pessoas e com os objetos. Dentro desse tema, o objetivo deste trabalho é apresentar e refletir acerca da importância do estudo da Psicomotricidade no desenvolvimento da criança e de que maneira a educação psicomotora está relacionada ao processo de Ensino e Aprendizagem na Educação Infantil. A educação psicomotora irá permitir a compreensão da forma como a criança percebe o seu corpo e das possibilidades de se expressar por meio dele, e é relevante nesse período, fase em que são desenvolvidos os aspectos psicomotores, seu esquema corporal, lateralidade e orientação espaço temporal.

Palavras-chave: Psicomotricidade; Educação Infantil; Educação Psicomotora.

INTRODUÇÃO

Este estudo tem como tema principal a Psicomotricidade, partindo deste tema, o objetivo deste trabalho é apresentar e refletir acerca da importância do estudo da Psicomotricidade no desenvolvimento da criança e de que maneira a educação psicomotora está relacionada ao processo de Ensino e Aprendizagem na Educação Infantil.

Esta pesquisa justifica-se a medida que é de fundamental importância conhecer os conceitos que envolvem a psicomotricidade relacionada a criança na Educação Infantil tornando possível compreender aspectos fundamentais relacionados ao movimento do corpo e a coordenação, que constituem-se como elementos fundamentais para o sucesso na aprendizagem, em seus aspectos cognitivos e motores.

A educação psicomotora é uma técnica e passa pelos mesmos caminhos de uma aprendizagem natural, primeiro através de exercícios motores, onde o corpo se desloca e o sujeito percebe as diferentes noções; segundo, por meio de exercícios sensoriomotores, com a manipulação de objetos possibilitando a percepção de diversas noções; e por último por meio de exercícios perceptomotores, em que são realizadas manipulações mais sutis e a percepção visual.

A psicomotricidade passa a ser difundida no Brasil, por meio dos cursos das universidades nos diferentes estados do país. No início a psicomotricidade era vista e a analisada como um recurso pedagógico que tinha por objetivo corrigir alguns distúrbios de desenvolvimento, e o público atendido eram as crianças consideradas excepcionais, que eram atendidas nas escolas especiais da época.

Na Educação Infantil a educação psicomotora irá permitir a compreensão da forma como a criança toma consciência de seu corpo e das possibilidades de se expressar por meio dele, e é relevante nesse período, onde a criança desenvolve seus aspectos psicomotores, seu esquema corporal, lateralidade, orientação espaço temporal, etc.

A PSICOMOTRICIDADE: PRINCIPAIS CONCEITOS

A pesquisa teórica foi a base dos estudos em psicomotricidade e os estudos era pautados nos aspectos do desenvolvimento motor da criança, com o tempo os estudos passaram a elencar questões relacionadas as relações entre o atraso intelectual e o atraso no desenvolvimento motor da criança e por fim as pesquisas passam a abranger os campos da habilidade manual e das funções motoras relacionadas a idade biológica.

Segundo Meur (1989) com o tempo o estudo ultrapassa os problemas motores e

surgem pesquisas também as ligações com a lateralidade, a estruturação espacial e a orientação temporal por um lado e, por outro, as dificuldades escolares de crianças de inteligência normal.

> [...] o desenvolvimento intelectual e o desenvolvimento afetivo estão intimamente ligados na criança: a psicomotricidade quer justamente destacar a relação existente entre a motricidade, a mente e a afetividade e facilitar a abordagem global da criança por meio de uma técnica. (MEUR, 1989, p.5)

Segundo Fonseca (2001) foi a partir das pesquisas de Dupré, que começam a aparecer alguns trabalhos com bases clínicas, tendo o movimento corporal como objeto de estudo, nestes estudos foram definidos alguns conceitos como a debilidade e a instabilidade motora, isolando perturbações como tiques, as sencinesias e as paratonias.

Segundo Araujo (1992), Gessel em 1928 cria uma escala para avaliar os diferentes aspectos do desenvolvimento da criança, (adaptativa, verbal, motora e social). Após estudo, só após 59 anos é que foram analisadas as capacidades e potencialidades, avaliando desta maneira, o desenvolvimento psicomotor, sendo possível estabelecer relações entre a idade e o desenvolvimento, por meio de exames.

A psicomotricidade também tem como objetivo melhorar ou normalizar o comportamento geral do indivíduo, desenvolvendo também um trabalho constante sobre as condutas motoras, neuromotoras e perieptiva-motoras, onde através dessas condutas o indivíduo vai se conscientizar de seu próprio corpo, desenvolver seu equilíbrio, controlar sua coordenação global e a fina, respiração, a organizar e estruturar a orientação espaço temporal. (SILVA, 2010, p.9)

Segundo Gallardo (2009), a psicomotricidade chega no Brasil em meados dos anos 70, tendo uma concepção de pensamento voltada a uma maneira de recuperar e reabilitar o corpo das pessoas que participaram da guerra. Com o tempo, a psicomotricidade ampliou seus estudos nas áreas ligadas à aprendizagem, abordando aspectos como o trabalho com a coordenação motora, o equilíbrio, lateralidade e a organização espaço-temporal. Com estes estudos foi se adquirindo a base necessária para um melhor desenvolvimento cognitivo, o que resulta na educação pelo movimento no Brasil.

No Brasil, a psicomotricidade passou a ser comentada e divulgada, através de cursos e cadeiras de psicomotricidade em universidades espalhadas pelos Estados brasileiros. No começo ela ocorria como recurso pedagógico, a fim de corrigir distúrbios desenvolver lacunas de desenvolvimento, pois o público alvo eram crianças excepcionais, sendo que ela foi introduzida nas escolas especiais.

A PSICOMOTRICIDADE E A EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação psicomotora irá permitir a compreensão da forma como a criança toma consciência de seu corpo e das possibilidades de se expressar por meio dele, e é relevante nesse período, onde a criança desenvolve seus aspectos psicomotores, seu esquema corporal, lateralidade, orientação espaço temporal, etc.

O movimento é um suporte que ajuda a criança a adquirir o conhecimento do mundo em que a cerca através de percepções e sensações, pois o indivíduo não se constrói de uma só vez, mas paulatinamente através de interação com o meio de suas próprias realizações. [...] O esquema corporal não é conceito aprendido, que se possa ensinar, uma vez que não depende de treinamento. Ele se organiza pela experimentação do corpo da criança, que é uma forma de expressão da individualidade. (SILVA, 2010, p.11)

Na educação infantil esses aspectos devem ser observados e levados em consideração a medida que é extremamente importante que a criança, nesta fase, tenha um desenvolvimento motor adequado e tome consciência de seu corpo, aprendendo a localizar-se no espaço e no tempo.

Uma criança cujo esquema corporal é mal constituído não coordena bem os movimentos. Vemos que é atrasada quando se despe, que as habilidades manuais lhe são difíceis. Na escola a caligrafia é feia, e a leitura expressiva, não harmoniosa: o gesto vem após a palavra, a criança não segue o ritmo da leitura ou então para no meio de uma palavra. (MEUR, 1989, p.8).

A educação psicomotora pode prevenir e detectar problemas de aprendizagem, ela aperfeiçoa e normaliza o comportamento geral da criança, desenvolvendo consciência, domínio e equilíbrio do próprio corpo. Segundo Lebouch (2001) a educação psicomotora deve ser praticada desde a mais tenra idade, conduzida com perseverança, permite inadaptações, difíceis de corrigir quando já estruturadas.

Com base nas indagações dos autores citados pode-se perceber a relação e a importância entre corpo, mente e movimento, notando que o meio social no qual a criança está inserida pode favorecer as suas experiências psicomotoras, por meio de experiências concretas, possibilitando a exploração e permitindo que ela apresente posteriormente um desenvolvimento corporal, mental e afetivo adequado a sua faixa etária, diminuindo o risco de algum transtorno psicomotor futuro.

O esquema corporal é um elemento de

suma relevância durante o processo de desenvolvimento é o reconhecimento, a percepção que a criança tem do seu próprio corpo um período em que ela desenvolverá sua personalidade e irá perceber que seu corpo lhe obedece e que poderá utilizá-lo não só para movimentá-la mas também para agir.

Nesse período revela-se a importância do Educador nesse processo, pois há uma grande necessidade de uma intervenção e interação do mesmo com a criança desenvolvendo suas capacidades de forma que ela possa adquirir conhecimento de seu corpo e do meio em que vive. É necessário que o educador tenha em mente a importância da motricidade desde a educação infantil orientando e estimulando a criança desenvolvendo suas habilidades e competências sempre com movimento na escola, pois é através dele que se dará uma educação psicomotora de qualidade.

O conhecimento estável da esquerda e da direita só é possível aos 5 ou 6 anos e a reversibilidade (possibilidade de reconhecer a mão direita ou a mão esquerda de uma pessoa a sua frente) não pode ser abordada antes dos 6 anos, 6 anos e meio. (MEUR, 1989, p.13).

A lateralidade é um aspecto da educação psicomotora muito importante, pois ao ser bem trabalhada com exercícios psicomotores levando a criança, a saber, de fato o que é direita e esquerda em si e no outro, ajuda a prevenir futuros distúrbios nesse sentido, pois quando o educador tem o objetivo de propor a criança atividades que facilitem a tomada de consciência de seu corpo e suas ações, proporciona um desenvolvimento mental, corporal e afetivo da criança.

A estruturação espacial é a percepção do mundo exterior, primeiramente a criança tem como referencial o seu próprio eu e posteriormente a sua referência será outras pessoas ou objetos, ou seja, é a tomada de consciência de seu próprio corpo em um meio ambiente que dá a possibilidade para a criança organizar-se e organizar materiais e objetos e movimentá-los.

Neste sentido, a estruturação espacial faz parte da vida de todos os indivíduos e por isso, este aspecto deve ser trabalhado no ambiente escolar por meio do jogo e da brincadeira, o educador pode desenvolver a noção espacial na criança, possibilitando o movimento, o brincar a todo instante na sala de aula.

A criança passa a metade do dia na escola, dai a importância da pedagogia do movimento e daí a urgência em considerar as primeiras necessidades vitais da criança que muitas vezes são contrariadas sob o pretexto de ordem, barulho. A criança tem necessidades de caminhar e de correr. Desde o maternal as crianças são empilhadas em locais estreitos. Uma criança pequena se fatiga rapidamente

em uma posição determinada. (LEBOUCH, 2001, p.13).

O esquema corporal é a tomada de consciência pela criança de suas possibilidades motoras de agir e se expressar sendo assim é importante que a criança possa agir sob seu corpo e obter informações sobre o mesmo de forma concreta e não por meio de imagens como é realizado de maneira tradicional.

O desenvolvimento de experiências concretas na escola desenvolvendo a percepção do meio no qual está inserida, é de fundamental importância e auxilia na forma como a criança age sobre seu corpo, o local e os objetos que a cerca. A atuação do professor, neste sentido, deve ser pautada na formação de sujeitos em seu processo de ensino e aprendizagem, tenho uma noção clara de seu papel como educador de infância. Não basta apenas conhecer as técnicas, é preciso a reflexão sobre o processo de desenvolvimento cognitivo, social e psicomotor da criança.

A estruturação temporal é a capacidade de se situar diante dos acontecimentos, como por exemplo, antes, durante e depois, neste sentido a criança passa a tomar consciência do caráter irreversível do tempo. Essa noção de tempo é muito abstrata e torna-se difícil para a criança compreende-la, desta maneira, cita-se a importância do educador no processo de desenvolvimento da criança durante toda a educação infantil.

Cabe ao educador dar importância a esse aspecto da psicomotricidade, pois ao ser bem trabalhado na educação infantil, a criança terá sucesso em suas atividades de ordenação, ao contar fatos ou histórias, em suas relações na sala de aula e em seu meio social. Neste contexto, a brincadeira e o jogo também é um grande auxiliar neste processo de desenvolvimento, como será abordado no capítulo seguinte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa teórica foi a base dos estudos em psicomotricidade e os estudos era pautados nos aspectos do desenvolvimento motor da criança, com o tempo os estudos passaram a elencar questões relacionadas as relações entre o atraso intelectual e o atraso no desenvolvimento motor da criança e por fim as pesquisas passam a abranger os campos da habilidade manual e das funções motoras relacionadas a idade biológica.

A partir dos elementos apresentados nesta pesquisa pode-se afirmar que a educação psicomotora irá permitir a compreensão da forma como a criança toma consciência de seu corpo e das possibilidades de se expressar por meio dele, e é relevante nesse período, onde a criança desenvolve seus aspectos psicomotores, seu esquema corporal, lateralidade, orientação espaço temporal, etc.

Com base nas indagações

dos autores citados pode-se perceber a relação e a importância entre corpo, mente e movimento, notando que o meio social no qual a criança está inserida pode favorecer as suas experiências psicomotoras, por meio de experiências concretas, possibilitando a exploração e permitindo que ela apresente posteriormente um desenvolvimento corporal, mental e afetivo adequado a sua faixa etária, diminuindo o risco de algum transtorno psicomotor futuro.

É necessário que o educador tenha em mente a importância da motricidade desde a educação infantil orientando e estimulando a criança desenvolvendo suas habilidades e competências sempre com movimento na escola, pois é através dele que se dará uma educação psicomotora de qualidade.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, V. C. O jogo no contexto da educação psicomotora. São Paulo: Cortez,1992.

COSTE, Claude. A Psicomotricidade. 2ed. São Paulo. Zahar Editores, 1978.

DANTAS, Viviane Andrade de Oliveira, and ALVES, Jamille de Andrade Aguiar. Dificuldades de leitura e escrita: Uma intervenção psicopedagógica. V Coloquio Internacional: Educação e Contemporaneidade, São Cristóvão – SE. 2011.

FONSECA, V. da. Contributo para o estudo da Gêneses da Psicomotricidade. 3.
ed. Lisboa: Editora Notícias, 1981.

FONSECA, Vitor da. Psicomotricidade. Filogênese, Ortogênese e Retrogênese. Porto Alegre. Artes Médicas, 2001.

GALLARDO, J. S. P. Prática de ensino em educação física: a criança em
movimento. São Paulo: FTD, 2009.

LEBOUCH, Jean. O desenvolvimento psicomotor. 7ed. São Paulo. Artmed, 1981.

MEUR, A. de. Psicomotricidade: educação e reeducação: níveis maternal e infantil. A. de Meur e L. Staes; São Paulo: Manole, 1989.

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, Gislene Santos. O desenvolvimento psicomotor na educação infantil de 0 a 3 anos. Universidade Cândido Mendes. Instituto a Voz do Mestre. Rio de Janeiro. 2010.

O TEATRO MUSICAL E SUAS ORIGENS

MARIANA GREGIO TARRONE FULAN

Graduação em pedagogia pela Faculdade Oswaldo Cruz (2009); Especialista em Artes Cênicas pela Faculdade Paulista de Artes (2014); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEI Professor Luiz Pereira, Professora de Educação Infantil no CEI Anna Florêncio Romão

Este artigo traz informações que formam um alicerce sobre a trajetória do teatro musical, fazendo um paralelo sobre seu desenvolvimento no Brasil e nos Estados Unidos, suas raízes, características, diferenças e semelhanças. Pesquisadoras e profissionais, como Margot Berthold e Neyde Venesiano, foram fundamentais para essa pesquisa, com suas contribuições em obras que registram no papel vivencias sociais históricas. Passando pelo século XIX até o final do século XX, é possível compreender como fatores históricos, bons e ruins, foram determinantes para a solidificação do conceito de teatro musical em ambos os países. There's no bussiness like show bussiness, enquanto esta era e continua sendo a palavra de ordem que se estabeleceu rápida e precisamente e que rege o desenvolvimento das produções norte americanas, os artistas no Brasil navegaram pelas sátiras, paródias e críticas sociais, tentando até hoje definir o lugar dessa arte na sociedade.

Palavras-chave: Teatro; Musical; História..

INTRODUÇÃO

A mistura de músicas e danças com texto falado em teatro não é uma inovação do último século. Desde os primórdios da Grécia Antiga, o canto era utilizado com artifício para se contar uma história. Com o passar dos tempos, as linguagens musicais e corporais se misturaram às dramáticas na difusão de um teatro que está sempre em movimento, ampliando-se e difundindo-se com diversas outras formas de arte. A Idade Média com os dramas litúrgicos, a Renascença com os festivais da corte, o Barroco com as Óperas até as Operetas e Cabaret são exemplos ao longo da História onde vemos cantos, melodias instrumentais, danças coreografadas, malabarismos e habilidades circenses, entre outros artifícios, serem combustível para os acontecimentos históricos correlatos ao teatro, bem como sua difusão (BERTHOLD, 2000).

Apesar de estas atividades artísticas estarem constantemente inseridas na sociedade, a compreensão para com ela vem sendo muito mais de uma distração momentânea, como uma criança fazendo graça na sala de casa, do que o que ela realmente se tornou, uma oportunidade profissional e ferramenta de divulgação, esclarecimento e entretenimento que definem a personalidade social.

O objetivo deste trabalho é clarear a ideia de teatro musical, elencando as principais atividades históricas no Brasil e nos Estados Unidos, visto que estes possuem forte relação atual com a exportação e importação dessa arte.

UM EMPREENDIMENTO QUE DEU CERTO

O teatro nos Estados Unidos da América, desde o século XIX, vem de uma tradição que acentuava o sucesso financeiro. Como afirma Berthold (2000, pg. 514), "Não era costume então de nenhum teatro concentrar-se exclusivamente seja no drama ou na ópera. Encenava-se o que prometesse casa cheia".

Essa filosofia remete a colonização da chamada Terra da Liberdade que atraiu para o país da América do Norte artistas que, assim como os demais imigrantes, cruzaram o oceano em busca da prosperidade. "Por causa do já poderoso star sistem, muitas das melhores primeiras peças americanas foram escritas como veículos para atores famosos" (BERTHOLD, 2000).

Dentro da borbulhação do show Bussiness, o gênero do teatro musical teve sua fonte em The Black Crook, de Charles M. Barras, em 1866, com lindas bailarinas e um melodrama repleto de exibições cênicas e Uncle Tom's Cabin, produzido por P.T. Barnum e James A. Bailey, em 1881, que reproduz um romance abolicionista com danças,

canções e efeitos cênicos que enchiam os olhos do público. Assim começa a definir-se, segundo Berthold (2000, pg. 517), "a grande contribuição da América para o palco: o desenvolvimento, pós-Guerra Civil, do musical".

Desse modo, sucessos como Show Boat (1927), baseado no romance de Edna Ferber, e Oklahoma! (1943), que trouxe uma combinação magnífica de balé, diálogos, canções e ritmos, juntamente com outras obras musicais nesse período, concederam ao musical americano êxito internacional.

Percebendo que nada mais poderia ser extraído dos velhos e sentimentais clichês, a Broadway recordou-se das bibliotecas e entregou-se aos modelos literários, reinterpretando os clássicos contemporaneamente: Kiss me Kate (Beija-me Kate), 1948, baseado em A Megera Domada, de Shakespeare; West Side Story, 1957, inspirado em Romeu e Julieta; e My fair Lady, 1956, inspirado em Pigmaleão de G. B. Shaw. (BERTHOLD, 2000, pg. 517)

Outros grandes títulos podem ser destacados em seguida, como Fiddler on the Roof (Um violinista no telhado), em 1964, e Hair, em 1969. Produções chamadas de dramas, ou seja, não musicais, também se desenvolveram paralelamente pelos teatros de Nova Iorque e de toda a América do Norte, mas como a própria Berthold (2000, pg. 515) menciona "quase nenhum dos temas parece resistir ao tratamento com canção e dança".

Assim, a Broadway, termo usado para se referir ao Theater District, na ilha de Manhattan, onde se localizam 39 grandes teatros, se fixou como a "mãe" dos musicais e enraizou a cultura do teatro como negócio. There's no bussness like show bussness virou uma expressão muito famosa e que define bem o conceito no país. O profissionalismo da arte levou a criação de cursos de Bacharelado em teatro musical, a nível de excelência, por todo o país e fez dos Estados Unidos da América uma referência em produção de musicais e formação profissional para a área.

OS PRECURSORES DO TEATRO MUSICAL NO BRASIL

Foi no centro do Rio de Janeiro, em 1859, no pequeno teatro em formato de cabaret Alcazar, que estreou o primeiro tipo de musical no Brasil: um espetáculo de variedades, com números de canto, dança, ginastas, e um corpo de baile de lindas francesinhas que levantavam a saia e mostravam as pernas envoltas em justíssimas meias grossas (VENEZIANO, 2010). Se, por um lado, as apresentações garantiam casa cheia por homens de todas as

classes sociais, por outro, os jornalistas, os intelectuais e as senhoras católicas mergulhavam o espetáculo em críticas.

Contudo a dificuldade em compreender as sátiras das operetas francesas fez com que o público brasileiro necessitasse de algo mais próximo de sua língua e sua realidade. Assim, em 1868, o Alcazar perdeu seu público para o Teatro Fênix Dramática com a estreia de Orfeu na Roça, a opereta-paródia de Francisco Correa Vasques. Apesar de que o sucesso de plateia foi diretamente proporcional a crítica negativa da parte conservadora da sociedade. Como afirma Veneziano (2010, pg. 54):

> Curiosa e justamente, foi com Orfeu na Roça, que se deu o longo casamento da música e texto na comédia brasileira. Nosso destino foi traçado a partir daí, ao assumirmos a vocação paródica. E foi, também, com ar de quem ri de tudo (até de si mesmo...) que começou a se impor o tal jeito brasileiro e macunaímico de fazer teatro musical.

Poucos anos depois, começa a chegar ao Brasil o teatro de revista, também importado da França. Após algumas tentativas pouco sucedidas, Arthur Azevedo consegue, em 1884, fazer o gênero cair na graça do público com a revista O Mandarim, onde criticava com irreverência os problemas sociais do Rio de Janeiro.

Durante a primeira parte do século XX, o Brasil vivenciou diversas formas de teatro musical, sendo o principal a Revista, que tinha como função primordial a difusão de modos e costumes, um retrato sociológico da época (RUBIM, 2010). Assim a estrutura básica da revista, que possibilitava uma flexibilidade de conteúdo de acordo com o perfil social onde se instalava, ganhou no Brasil as figuras e tipos marcantes do país tropical e deu grande destaque a Arthur Azevedo, que se tornou um ícone da dramaturgia de revista. Esse gênero perdurou desde o final do século XIX até as primeiras décadas do século XX, ganhou uma personalidade totalmente nacional com a "revista carnavalesca", cada vez mais distanciada do protótipo importado e se tornou "responsável pelos lançamentos e divulgação da música popular brasileira" (Veneziano, 2010) e teve a contribuição de compositores como Chiquinha Gonzaga.

Ao assumir essa identidade brasileira, o teatro de revista transformou-se, durante um longo período, no gênero que melhor representou a ideia que o Brasil tinha de si: Deus é brasileiro e este é o melhor país que há. Como prova, a revista mostrou os melhores produtos nacionais: samba, mulher, carnaval e malandragem.(VENEZIANO, 2010, pg. 56)

Chegando na metade do século XX, o teatro musical no Brasil começa a ganhar uma personalidade mais refinada

e luxuosa, com o nome de Walter Pinto encabeçando as grandes produções da época. Esse período foi o que mais se assemelhou às grandes produções da Broadway e as que são produzidas atualmente no Brasil.

Pode-se supor que, uma vez vislumbrando as produções musicais da América do Norte, o período das décadas de 40 e 50 poderia ter sido a alavanca propulsora para o Brasil se igualar, desde aquela época, à qualidade Broadway em termos de profissionalismo, reconhecimento e formação profissional do ator.

Contudo, com a instauração do Regime Militar no Brasil, quem subiu aos palcos foi a censura.

(...) as alusões ao sexo subsituíram as alusões políticas. E quando a decadência e o empobrecimento riscaram a revista dos circuitos teatrais, seus antigos procedimentos migraram para as zonas periféricas do teatro pornô, do teatro-sex, do strip tease. O preconceito de antes aumentou transformando-se em total desprezo. (VENEZIANO, 2010, pg. 56)

Se o ponto de partida para as grandes produções musicais no Brasil foi o teatro de revista, o combustível da revista eram as críticas sociais e políticas. Uma vez censuradas as críticas, o teatro de revista começa a se desintegrar e as grandes produções musicais que ainda eram um despontamento no horizonte ficaram a deriva.

Contudo, foi na década de 1960 que o teatro musical no Brasil começou a ganhar outra imagem. Algumas montagens da Broadway começaram a ser arriscadas, como Minha Querida Lady (uma adaptação de My Fair Lady), em 1962 com Marília Pêra, mas as contribuições de Guarnieri e Chico Buarque, fizeram com que o teatro musical também desse sua resposta ao regime militar, inaugurando uma dramaturgia musical com mais profundidade e engajada com a realidade social brasileira daquele momento. Tudo começou com as obras Arena conta Zumbi e Arena conta Tiradentes, de 1965 e 1967, respectivamente, escrito por Guarnieri e aclamado pelo público no Teatro de Arena. Enquanto isso, Chico Buarque inaugurava seu casamento com o teatro musical compondo as músicas para a obra de João Cabral de Mello Neto, Morte e Vida Severina. Foi com sucessos como Roda-viva (1967) Gota d'Água (1972) e A Ópera do Malandro (1986) entre outros, que Chico Buarque se tornou um dos maiores dramaturgos nacionais para teatro musical, além de deslanchar a dramaturgia de musicais no país, abrindo caminho para uma série de outras montagens voltadas para a biografia de grandes artistas nacionais, ultrapassando as barreiras do preconceito com este segmento de teatro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cada povo, cada núcleo social, tem suas próprias características. O fato de não serem as mesmas não as classifica como certa e errada, ou como boa ou ruim. Assim como a personalidade de uma pessoa se forma ao longo de sua vida, a partir das vivências que teve, também uma sociedade também se define ao longo da história, a partir dos acontecimentos que nela se desenrolam.

É fato que Brasil e Estados Unidos da América tiveram perspectivas de colonização diferentes, isso não se pode negar. Desde as primeiras embarcações que atracaram nos dois países até os dias de hoje é possível encontrar semelhanças e diferença.

Enquanto o país no hemisfério norte transitava por um período de perspectiva empresarial que abraçava toda e qualquer oportunidade de lucro e empreendedorismo, no hemisfério sul, em um dos maiores momentos de medo e tensão no Brasil, o teatro e a música foram a voz da contestação.

REFERÊNCIAS

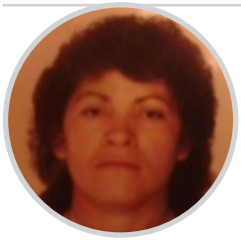
BERTHOLD, Margot. História Mundial do Teatro. São Paulo: Perspectiva, 2004.

CARVALHO, Tania. Charles Möeller e Claudio Botelho Os Reis dos Musicais. São Paulo: Imprensa Oficial, 2009.

MARTINS, Gustavo. Do teatro de revista às adaptações da Broadway, musicais se tornaram milionários no Brasil. Disponível em: https://noticias.bol.uol.com.br/_futuro_bol456998711321/2008/04/15/do-teatro-de-revista-as-adaptacoes-da-broadway-musicais-se-tornaram-milionarios-no-brasil.jhtm Acesso em: 23 de agosto de 2017.

VENEZIANO, Neyde. É Brasileiro, Já Passou de Americano. Revista Poiésis, n. 16, p. 52-61, dez. de 2010.

IMPORTÂNCIA DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL



MARIA JOSÉ DE ALMEIDA CARDOSO

Licenciada em Pedagogia pela faculdade de Interlagos de Educação e Cultura e em Psicopedagogia Clinica e Institucional pela Faculdade Brasil. Professora de Ensino Fundamental I de 1985 a 2009 - Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Também professora de Educação Infantil no Céu CEI Três Lagos pela Prefeitura do Município de São Paulo.

É importante que o conhecimento da arte e terapia na educação infantil e suas relevâncias na relação do desenvolvimento da criança na Educação Infantil. No entanto os jogos na arte da Educação Infantil apontam uma visão no desenvolvimento da criança de maneira integrada às condições de educar e cuidar, essa nova visão deve estar associada aos padrões de qualidade na concepção de um desenvolvimento global das crianças no que si diz jogos brincadeiras espaço, tempo, respeitando a criança como um ser em desenvolvimento. É importante apontar para as mudanças que atuam diretamente na Educação Infantil. Apontando a importância do lúdico e da arte como fator determinante do desenvolvimento cognitivo afetivo e social, adequado para atender as crianças, da Educação Infantil. No entanto a criança aprende primeiras as linguagens faladas, que antecedem a linguagem escrita. Para que essas linguagens se desenvolvam é necessário a interação da criança com jogos e brincadeiras garantindo-as o desenvolvimento emocional social e cognitivo, pois por meios dessas atividades pedagógicas é que deve-se estimular e desenvolver o sistema linguístico da leitura e da escrita influenciando assim o processo de ensino aprendizagem.

Palavras-chave: Arte;Jogo;,Brincadeira;Criança;Brinquedo.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como finalidade mostrar a importância dos jogos e da arte na mediação das brincadeiras infantis, que faz da interação entre o real e o imaginário. No entanto a prioridades dos jogos, brinquedos e brincadeiras perderam os seus espaços diante das parafernálias dos jogos eletrônicos, e outros agentes do neocapitalismo que pouco estimulo para o exercício saudável e da imaginação.

O que caracteriza o século XXI é o enorme avanço tecnológico que nos exige constante adaptação, devido há isso nos dias atuais pouco se valoriza a brincadeira, a consequência disso é uma sociedade apática, violenta e desdenhosa aos valores sociais e afetivos.

Como se pode analisar nessa nova geração, as brincadeiras de roda, pega-pega, amarelinhas, confinadas em condomínios ou em salas de apartamentos, onde o domínio é o da telinha mágica da televisão.

E por acreditar que as brincadeiras são veículos de mediação no desenvolvimento infantil físico, afetivo, intelectual e social, é que a ideia de ter espaço especial para explorar e fazerem descobertas é importantíssima.

Todos devem ter um lugar especial, onde seus profundos sentimentos podem se manifestar livremente. No entanto os espaços que atraem os jogos e brincadeiras estão disponíveis em parques e nas instituições escolares. Pois é por meio desses espaços que as crianças interagem constroem amigos e se familiarizam com outras crianças, pode sonhar buscar novas visões, experimentar e alegrar-se.

As abordagens teóricas desse trabalho têm como objetivo mostrar a importância da mediação entre os jogos, brincadeiras e artes criando possibilidade de desenvolver todos os potenciais da criança para aprendizagem. É possível ressaltar o poder que tem o espaço físico para o modo de viver, compartilhar num local especial onde a criança possa explorar as brincadeiras, os jogos suas imaginações no coletivo experimentando e explorando o prazer de uma brincadeira, um brinquedo, de faz de conta dando lhes um novo significado e um novo sentimento. A exploração de lugar implica nas mudanças, de comportamento em busca de uma nova visão de aprender novas habilidades e encontra-se com o diferente.

JOGOS NA ARTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A importância dos jogos na Educação Infantil seu as relevâncias para o desenvolvimento da criança. Portanto, é bom dizer que a brincadeira faz parte do desenvolvimento da vida da criança. Para discutir a questão da brincadeira na escola. É bom considerar o brincar como parte integrante da atividade educativa. Essas práticas devem ter como eixo pedagógico e norteadores das interações e das brincadeiras infatis. Garantindo assim experiências que são capazes de promover o conhecimento de si e do mudo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressiva, corporais que possibilitem movimentação ampla, e expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejo da criança.

"Tentar definir o jogo não é tarefa fácil. Quando se pronuncia a palavra jogo cada uma pode entendê-la de modo diferente. Pode-se estar falando de jogos políticos, de adultos, de crianças, animais ou amarelinhas, xadrez adivinhas, contar estória,, brincar de mamãe e filhinha, futebol, dominó, quebra-cabeça, construir barquinho, brincar na areia e uma infinidade de outros. Tais jogos, embora recebam a mesma denominação, tem suas especificidades. Por exemplo, no faz de conta, a forte presença da situação imaginaria; no jogo de xadrez, regras padronizadas permitem a movimentação das peças brincar na areia sentir o prazer de faze-la correr pelas as mãos, encher e esvaziar copinhos com areia requer a satisfação da manipulação do objeto, já a construção de um brinquedo exige não ó a representação mental do objeto a ser construído, mas também a habilidade manual para operacionalizá-lo". (KISHIMOTO, 1995, p.13)

Diz a autora, que no processo de desenvolvimento, da criança começa no momento que ala manuseia jogos e brincadeiras de maneira espontânea e livre lhe possibilitando a construção do mesmo e a satisfação da elaboração dos seus brinquedos. Portanto, podemos compreender que as habilidades manuais são mais prazerosas quando são construídas. Este movimento de mudança de comportamento da criança acontece desde os primeiros dias de vida, baseando-se em suas experiências adquiridas por meio do brincar.

ESPAÇO E O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

O comportamento social, retratada através de seu ambiente humano, que a auxilia a atender seus objetivos. Isto vai envolver comunicação, ou seja, fala e a interação social. A brincadeira tem como fundamento a interação da criança com o meio ambiente e com o outro.

Segundo Vygotsky para criar um conceito de explicitar o valor da experiência social no desenvolvimento cognitivo. Ele diz, há uma 'zona de desenvolvimento proximal', que se refere ao espaço entre o nível de aprendizagem e o nível de desenvolvimento definido por meio da resolução de problemas apresentado pela criança.

O problema psicológico da Educação artística compreende, a necessidade fundamental manifestada no inicio das expressões artísticas estética na Educação Infantil. Ela supera os obstáculos que surgem durante a evolução interior da criança.

O estudo sistematizado das experiências relacionado aos jogos infantis especialmente no jogo simbólico mostra efetivamente a construção do jogo do faz de conta e das experiências vivida pela a criança. No entanto esses jogos submetem ao sentimento da realidade infantil e especialmente no jogo simbólico construindo o social, a moral e o pensamento conceitual socializado ao coletivo e suas expressões de coletividade e solidariedade.

Mantém um lado, da existência material ou social à qual permanece suas normas e regras são meios de expressões: é a essa realidade que se submetem os sentimentos sociais e morais, o pensamento conceitual ou socializado, com os meios coletivos de expressão constituídos pela linguagem, etc. Mas existe, de um outro lado, aquilo que é vivido pelo eu: os conflitos, os desejos conscientes ou inconscientes, as preocupações, alegrias e inquietude e são as realidades individuais, frequentemente inadaptadas e sempre indefinido somente pelos instrumentos coletivos de comunicação, que requerem uma forma particular de expressão. Ora, o jogo simbólico não é outra coisa que se não a expressão do sentimento empregado pelo sujeito que assim constrói as imagens mentais onde desenvolvem a linguagem .

Suas funções permitem a construção dos símbolos linguísticos. E dos desejos com relação ao real. A livre satisfação das necessidades subjetivas e, enfim, uma expansão tão completa quanto possível do próprio "eu", enquanto que distinto da realidade material ou social.

Brincar por ser uma atividade lúdica que expressa emoções e sentimento da Educação Infantil, é marcada por dialogo que o ser humano estabelece consigo próprio, e

com o outro. Os jogos de regras são ferramenta importantes para a criança aprender a viver, construir suas experiências e criar cultura. Brincando, ela se humaniza e se constitui como ser humano social.

Segundo a proposta da Secretaria Municipal de Educação do Estado de São Paulo, a atividade de brincar é uma parte da ludicidade e do imaginativo e interpretativo que compreende o cognitivo revelando as experiências que envolvem os sentidos de modo que favorece o mundo significativo e expressivo da criança.

No entanto é possível discutir a brincadeira como uma atividade praticada pela criança, pelo adolescente e pelo adulto, ela expressa a capacidade criativa do ser humano, que se realiza.

A brincadeira vista como uma atividade leviana e superficial até poucas décadas, pois não era encontrada como uma ação significativa para a existência humana. É bom entender de onde vem a resistência que continuamente esteriliza as primeiras tentativas das brincadeiras que às vezes são interrompidas completamente ao menos até o novo impulso de expressão estética que marca a adolescência .

Quando eles deveriam desenvolver-se de modo contínuo. É um caso particular desse fenômeno geral que caracteriza infelizmente o sistema tradicional de educação e ensino. Do ponto de vista intelectual a escola impõe com muita frequência o conhecimento pronto, no entanto deveria de encorajar o estudo a pesquisa, a criação e a construção de conhecimentos vividos pela criança, com objetivo de encontrar novos valores e estímulos positivo, sem que se suspeitem a desvalorização do ensino pronto. Com esta prática está-se valorizando a criatividade espontânea ou de curiosidade. Com base nessa metodologia as atividades artísticas são valorizadas em todos seus âmbitos de ensino aprendizagem evidenciando sua importância.

Baseando-se na evidência da existência de um problema que engloba o sistema do ensino aprendizagem é necessário que identifique a causa para que possa trabalhar individualmente algumas atividades.

"Neste contexto, o significado da arte de jogar é o que ele tem na área da educação, ou seja, associado à função lúdica e a pedagogia de forma equilibrada. O jogo com sua função lúdica de propiciar diversão, prazer e mesmo desprazer ao ser escolhido de forma voluntária o jogo com sua função educativa, aquele que ensina, completando o saber, o conhecimento e a descoberta do mundo pela criança".(KISHIMOTO, 2003,p.96).

Diz à autora que é conveniente saudar como uma ação ao mesmo tempo necessária e libertadora de todas as tentativas que visam reintroduzir nas disciplinas escolares a arte de jogos lúdicos facilitando assim o desenvolvimento cognitivo

intelectual e social da vida das crianças. A estética que é a lógica de uma educação baseada na ludicidade infantil intelectual e moral possibilitando o desenvolvimento global da criança. É necessário evitar a tentação que ameaça cada vez mais desenvolvimento da educação infantil, a educação artística deve ser pratica essencial pedagógica da educação Infantil tendo como fundamento estético e da capacidade de criação cuja presença se manifesta na criança pequena e no adolescente.

JOGOS E BRINCADEIRAS

Segundo Vygotsky (1987) é na brincadeira que acriança se comporta além do comportamento habitual para sua idade, pois ela vivencia regras e experiência durante as brincadeiras. É possível dizer, a que a brincadeira possui características próprias são: a imaginação e fantasia. É preciso um cuidado todo especial com as carências da escola e as limitações financeiras do professor e da comunidade escolar em explorar os anseios e a curiosidade e os desejos da criança para transformar uma didática pedagógica de excelência. Que seja capaz de desenvolver as habilidades e competência da criança. Os jogos de regras são atividades lúdicas que necessitam de concentração e atenção da criança por ser uma atividade coletiva onde permeia o prazer e o desprazer isto é ganhar ou perder.

Portanto a definição dos jogos não é uma tarefa fácil para defini-las quando se trata DA RELAÇÃO do jogo com o desenvolvimento infantil, pode-se entender de modo diferente, pode-se estar falando de jogos políticos , de adulto, xadrez, amarelinha, e adivinha, contar historia, brincar de esconde- esconde. Tais jogos embora recebam as mesmas denominações cada um tem sua especificidade, os jogos facilita a compreensão o entendimento, porém é preciso, antes de tudo identificar suas características comuns que permitem classificar situações entendidas como jogo e sua importância no desenvolvimento das habilidades da criança entendendo-se como a arte de brincar.

Entre outras discussões da natureza do jogo suas características encontram-se nos elementos da cultura visualizando e analisando o desenvolvimento social e a interação com o meio ambiente e com o outro. O prazer do jogar é a liberdade vista como fenômeno representativo do tempo e do espaço disponível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir esta pesquisa sobre a arte da Educação Infantil percebe-se a importância dos jogos e das brincadeiras. Pode-se explicar a importância das brincadeiras do faz-de-conta, os jogos livres e pedagógicos no desenvolvimento cognitivo e social da criança. Quando ela brinca, o ato da brincadeira é sua realidade. A ação de brincar torna-se algo importante para a criança, pois a mesma consegue transformar numa grande verdade e realidade, o que os adultos que apenas observavam de fora, é um instante sem tanto significado.

A criança é o sujeito e dono supremo dessa verdade, não se importando, portanto, com o mundo que existe fora de seu mundo. Cabe a ela, ser responsável em dar significado a sua ação de brincar como sujeito do meio que a cerca e do mundo que ela cria para suas brincadeiras.

É preciso que a criança disponha de um espaço amplo para suas brincadeiras, pois assim, ela se torna desde cedo independente e responsável pelas suas ações, que requerem concentração da atenção e é por meio dessas ações que se desenvolvem suas habilidade e competência.

No entanto, pode-se concluir a importância das atividades lúdicas na educação infantil como ato de educar, de mediar e proporcionar a criança um processo criativo aprimorando suas capacidades imaginarias de se tornar consciente capaz de transpor ideais para a linguagem simbólica da arte, transformando suas experiências em expressão.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Referencial curricular nacional para a educação infantil.Brasília: MEC/SEC.1998

KISHIMOTO, Tizuko Morchida Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação Cortez. São Paulo ed.7ª. 2003

OLIVEIRA, Zilma de Moraes MELLO, Ana Maria Vitória, Telma. Ferreira, Maria Clotilde R . CRECHES: Crianças, Faz de conta & cia. Vozes, Petrópolis.ed. 11ª.2002

SECRETARIA Municipal de Educação de São Paulo Tempos e espaços para a infância e suas linguagens nos CEIS, Creches e EMEIs da cidade de São Paulo.2006

VYGOTSKY, L.S. Pensamento e linguagem Trad. Jeferson Luiz Camargo. São Paulo, Martins Fontes, 1987

POLÍTICAS PÚBLICAS DA INCLUSÃO: O PAPEL DO ESPECIALISTA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

NIDIA RUIZ ALFONZO DOUGLAS

Graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUC Campinas, no Curso de Professores para Deficientes Mentais, (1982); Professor Especialista em Educação Especial no Ensino Fundamental I e II (aposentada na EE "Rodrigues Alves", 2015); Professora de Educação Infantil na EMEI "Dona Ana Rosa de Araújo".

Esse estudo apresenta uma análise sobre políticas públicas da inclusão e o papel do especialista na educação inclusiva, partindo da premissa da resistência à inclusão das pessoas com necessidades especiais é antiga e atrelada à segregação. Foi analisar o papel do professor especialista, buscando descrever sua importância para a construção de uma escola inclusiva. O estudo se caracteriza por ser uma revisão de literatura, a partir da qual se conclui que, a inclusão é importante, pois abre caminhos para que as necessidades especiais exerçam sua cidadania e que nessa perspectiva o professor especialista em educação especial pode contribuir decisivamente, uma vez que está preparado para desenvolver as habilidades e competências possíveis frente a cada aluno e sua deficiência em parceria com o docente do ensino regular, para que, de fato, a escola se torne um espaço de inclusão.

Palavras-chave: Políticas públicas; Inclusão; Professor Especialista em Educação Especial.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa discutir a necessidade que se tem de transformar a escola pública numa escola inclusiva, em que a educação inclusiva seja prioridade e que o papel do professor especialista em educação especial se faça presente na medida em que mantêm uma filosofia e atitudes firmes e positivas com relação à inclusão. Analisando o papel do professor especialista, buscando descrever sua importância para a construção de uma escola inclusiva.

Conceituando educação inclusiva no âmbito brasileiro; Refletir sobre as políticas públicas de inclusão; Apontar os fatores que interferem na aprendizagem dos portadores de necessidades educacionais especiais; Relacionar qualidade no processo de ensino aprendizagem com o apoio de pessoal e material para atender á algumas necessidades educacionais que exigem materiais e condições específicas; Apontar o papel do especialista em educação especial como facilitador do trabalho em sala de aula em conjunto com os educadores.

Esse estudo advém do interesse em analisar a importância do professor especialista em educação especial no ensino regular para a promoção da inclusão de fato, dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs).

Como explica que a escola pública mostra situações reais que impendem que a instituição seja inclusiva, como a estrutura e funcionamento estagnados, sem mudanças significativas em favor da inclusão, descaracterizando seu papel frente ás políticas públicas inclusivas.

A relevância social está em refletir sobre como as famílias com filhos portadores de necessidades educacionais especiais podem ser beneficiadas com uma escola que inclui do ponto de vista educacional, social e para o mercado de trabalho, aqueles que apresentam condições.

É necessário ressaltar que não se pretende apresentar soluções prontas, mas contribuir com alternativas apresentadas por vários autores, que acreditam as políticas públicas da inclusão só podem ser legitimadas numa escola, não por decreto, mas porque a cultura e práticas inclusivas acontecem por vontade política do coletivo da escola e vivida tomando-se por base por gestão escolar democrática.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EXISTENTES NO BRASIL

Percebe-se que, ao longo da história, que "as marcas deixadas pelas práticas excludentes indicam a ausência de compromisso ético com a humanidade com os princípios que regem a própria Declaração Universal dos Direitos Humanos" (OLIVEIRA, 2000, p.157). A

Declaração conjuga o valor de liberdade ao valor de igualdade, já que assume que não há liberdade sem igualdade, bem como não há igualdade sem liberdade. Neste sentido, o respeito à diversidade humana é o principal mecanismo para o alcance da universalidade dos direitos humanos e o direito à educação inclusiva.

O termo deficiência vem sofrendo reinterpretações ao longo da história da sociedade, o que leva a mudanças na conceituação da pessoa com necessidades especiais. As concepções aleijados, mancos, cretinos e outras, são absorvidas de tal forma que, ainda hoje, no século XXI, identificam-se ranços de uma sociedade desinformada. Tanto que, no Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa, verifica-se que portador é alguém que porta, que leva consigo alguma coisa e, deficiência, é uma insuficiência ou imperfeição.

Possuir uma falha pode remeter a qualquer tipo de distúrbio fisiológico, intelectual, psicológico ou anatômico, em qualquer grau de imensidade, visível ou não "aos olhos dos outros" e que pode modificar ou não os hábitos de uma pessoa.

Partindo para os aspectos legais da conceituação da pessoa com necessidades especiais, tem-se como referência o Decreto nº. 914 de 06/09/93 revogado pelo Decreto 3298/1999 que institui a Política Nacional para integração da pessoa com necessidades especiais é vista como aquela que foge à regra, ao padrão. Pensando nas necessidades básicas, que formam a regra na qual se enquadra o ser humano, ou seja, a necessidade de se comunicar com o grupo, de se locomover, de estudar e trabalhar, enfim, de construir uma vida, conceito torna-se incompleto.

Mediante as inúmeras denominações usualmente utilizadas para identificar ou qualificar a pessoa com necessidades especiais, sem que as mesmas deixem as suas marcas, como: estigma, desrespeito, restrição, etc., torna-se necessário à busca de uma conceituação que contemple as diferentes tipificações. Portanto, essa terminologia apesar de bastante ampla, permite que o indivíduo com necessidades especiais também seja considerado como uma pessoa que porta dos direitos de cidadania.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Educação inclusiva não significa educação com representações e baixas expectativas em relação aos alunos, mas sim a compreensão do papel importante das situações estimulantes, com graus de dificuldade e de complexidade que confrontem os professores e os alunos com aprendizagens significativas, autênticos desafios à criatividade

e à ruptura das ideias feitas, como foi uns dos grandes pioneiros da educação que acreditaram no grande papel que a educação representava no acesso à cidadania dos mais desfavorecidos, sendo, então (como agora), chamados de loucos (SANCHES E TEODORO, 2007).

A DECLARAÇÃO DE SALAMANCA

Os delegados da Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais, representando noventa e dois países e vinte cinco organizações internacionais, reunidos em Salamanca, Espanha, de 7 a 10 de Julho de 1994, reafirmaram, o compromisso em prol da "Educação para Todos", reconhecendo a necessidade e a urgência de garantir a educação para as crianças, os jovens e os adultos com necessidades educativas especiais no quadro do sistema regular de educação. A intenção é assegurar que a educação das pessoas com deficiência faça parte integrante do sistema educativo.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

No ano de 1954, verificamos a criação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), no Rio de Janeiro, e, tanto as APAEs quanto as Pestalozzi são instituições privadas, sem fins lucrativos e destinadas não só a educação, mas ao atendimento, de uma forma geral, das pessoas portadoras de deficiência mental e múltiplas, acompanhada de outras deficiências.

Em 1971 houve a elaboração da Lei n° 5.692 que veio fixar novas diretrizes para o ensino de 1º e 2º grau cujos princípios preconizavam condições favoráveis para o atendimento individualizado.

Também a Constituição Federal Brasileira em seu art. 258 assegura á toda criança o direito a oito anos de escolarização, sendo de responsabilidade do poder público, da família e da sociedade, previsto que neste período a criança tenha atingido o mínimo de aprendizagem.

POLÍTICAS PÚBLICAS

As políticas públicas desempenham um papel essencial na sociedade atual. É função de articularem as ações da iniciativa privada e a comunidade, informar, fomentar pesquisas e, de um modo geral, atender aos anseios da sociedade, cuidando assim da população de determinado local. A concretização da cidadania ocorre por espaço político, como o direito a ter direitos.

As políticas públicas

adotadas no Brasil para a Educação Especial, não foram pensadas somente em território nacional. Elas sofreram influências implementadas a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos e a Conferência de Salamanca (1994).

Segundo a declaração e da Lei de Diretrizes e Bases (LBB, 1996), os NEEs passam a ter o mesmo direito que das crianças regulares à Educação, tendo a escola que se adaptar às necessidades do aluno, ou seja, incluí-la no processo educacional.

Esta mesma declaração ressalta no item 26 que "a criação de escolas inclusivas requer a formulação de políticas claras e decisivas de inclusão e um adequado financiamento, lançamento de programas educativos, programas de orientação e formação profissionais e os necessários serviços de apoio. Também se fazem necessárias mudanças na escolarização, tais como: programa de estudos, construções, organização de escola, pedagogia, avaliação, ética escolar etc.".

Vemos que diante das exigências da escolaridade no qual todos os alunos devem estar na escola, os "alunos especiais" precisam enfrentar os problemas sociais no ambiente escolar e a questão da sua cultura.

Sabemos que não há mais índices de repetência desses alunos e nem evasão, porém a exclusão continua camuflada no sistema educacional na rede pública.

No entanto, são poucos os professores que se preocupam em atender essa população, que continuam a estudar sem qualquer forma de estímulo ou acompanhamento que os ajudam a desenvolver sua capacidade juntamente com os alunos não portadores de deficiência, aumentando cada vez mais os excluídos

A escola tem papel importante e mesmo com as condições adversas do contexto econômico-político-ideológico tem função específica, que exercida de forma competente, deve possibilitar a apropriação do saber por todos os cidadãos e refletir os valores que queremos ver em nossa sociedade.

Quando as pessoas são agrupadas de acordo com suas limitações, rouba-se a oportunidade de se tornarem indivíduos. O ambiente em que uma criança com algum tipo de deficiência é colocada é fundamental. Afinal, quanto maior o número de desafios a que ela for submetida, mais se sentirá estimulada a vencer desafios e, portanto, melhor será sua qualidade de vida.

Para que a criança com necessidades especiais participe verdadeiramente de seu grupo, é preciso inseri-la nas atividades de classe regular e referir as possibilidades futuras de trabalho.

Se a educação tem como uma de suas funções a formação social do indivíduo desde a infância, nota-se que os professores de ensino regular ressaltam, entre outros fatores, a dura realidade das condições de trabalho e os limites da formação profissional, o número

elevado de alunos por turma, a rede física inadequada, o despreparo para ensinar "alunos especiais" ou diferentes.

Portanto, além disso, constata-se o receio, a insegurança e a resistência dos pais que preferem manter os filhos em instituições especializadas temerosos de que sejam discriminados e estigmatizados no ensino regular. Outros insistem por convicção ou simplesmente por se tratar da única opção no local de moradia da família, já que existem os que estão fora da escola pelas razões aqui apontadas.

OPROFESSORESPECIALISTAEMEDUCAÇÃO ESPECIAL

Nos dias atuais, o docente, no contexto de uma educação inclusiva precisa, muito mais do que no passado, ser capacitado para lidar com as diferenças, com as singularidades e a diversidade de todas as crianças e não com um modelo de pensamento comum a todas elas.

Para um melhor atendimento do docente especialista aos discentes com deficiências, a proposta é de criação no âmbito escolar de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), que, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL/MEC, 2008), constituem espaços físicos localizados nas escolas públicas de educação básica dotados de mobiliário, materiais didáticos e pedagógicos, recursos de acessibilidade e equipamentos específicos para o atendimento aos alunos, em turno contrário ao que frequentam a escola comum.

Um importante avanço nesse sentido foi o reconhecimento de especialistas e em particular, de acordo com o tipo de deficiência que o aluno apresenta, uma vez que o trabalho com um deficiente físico é claramente diferente daquele deficiente mental ou um discente com autismo. Dessa forma, o conhecimento exigido do professor especialista em educação especial varia em conformidade com o tipo de discente que ele irá atender. As atribuições do professor de Educação Especial que vai atuar nesse serviço estão previstas nas Orientações para a Organização de Centros de AEE (BRASIL, 2010).

Para definir as funções do especialista em educação especial, foram regulamentadas pelo MEC mediante a Secretaria de Educação Especial em 2010, as diretrizes para profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do estudo realizado sobre políticas públicas da inclusão, o papel do especialista na educação inclusiva nesse sentido, é que os alunos com NEEs se sintam parte da escola em todos os sentidos e que suas habilidades e competências sejam reconhecidas, sabendo que podem construir seu próprio conhecimento com autonomia garantida o direito de receber uma educação de qualidade.

O professor especialista em educação especial pode contribuir para essa inclusão, pode-se afirmar que a inclusão é importante, uma vez abre caminhos para que as pessoas com necessidades especiais exerçam sua cidadania e participem da vida em sociedade dentro de suas limitações, e que, nessa perspectiva o professor especialista em educação especial pode contribuir decisivamente, uma vez que está preparado para desenvolver as habilidades e competências possíveis frente a cada aluno e sua deficiência, mas dentro de um paradigma inclusivo, em parceria com o docente do ensino regular, para que, de fato, a escola se torne um espaço de inclusão, uma escola para todos.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, Mel; FERREIRA, Windyz. Compreendendo a educação inclusiva. Algumas reflexões sobre experiências internacionais. In D. Rodrigues (org.), Perspectivas sobre a Inclusão. Da Educação à Sociedade. Porto: Porto Editora. 2003.

ALMEIDA, Marina S. R. Manual Informativo sobre Inclusão: Informativo para Educadores, 2004.

ALVES F. Inclusão: Muitos olhares, vários caminhos e um grande desafio. Rio de Janeiro: Wake Editora, 2009.

AJUR, Carlos Cardoso Costa. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Acessibilidade. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. 1997.

ARAGAO, H. Reeducar Escola. Educação n° 251. vol. 28. Rio de Janeiro: Segmento, 2002.

BRASIL. Ministério Da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB). Disponível em http://portal.mec.gov.br/seed. Acesso em 13 Set. 2017.

BRASIL. Ministério Da Educação. Secretaria de Educação Especial. Atendimento Educacional Especializado. Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado - Aspectos Legais e Orientações Pedagógicas. Brasília: SEESP/MEC, 2007.

BUENO, J.G.S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? Revista Brasileira de Educação Especial. 2009; 3(5): 7-25.

CALAIS, Camila Leal. A proteção internacional da pessoa portadora de deficiência mental. In: ARAUJO, Luiz Alberto David. Direito da pessoa portadora de deficiência: uma tarefa a ser completada. Bauru: Edipro, 2003.

CARVALHO, Rosita E. Temas em educação especial. Rio de Janeiro: Editora WVA, 1998.

CERVO, A.L.; BERVIAN, P.A. Metodologia cientifica. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2006.

CORREIA, Luís. Educação inclusiva ou educação apropriada? (In) Rodrigues, D. (org.). Educação e Diferença. Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva. Porto: Porto Editora, 2001.

JANNUZZI, Gilberta S. de M. Educação do deficiente no Brasil Campinas, 2004.

REGEN, M. et al. Mães e filhos especiais: Relatos de experiências com grupos de mães de crianças com deficiência. Brasília: CORDE, 1994.

ROPOLI, dilene A. 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.v. 1. Coleção: A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar. Disponível em portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task. Acesso em 25 Agosto. 2017.

SANCHES, I. ; TEODORO, A. Inclusão Escolar: Conceitos, Perspectivas e Contributos. Revista Lusófona de Educação, v.8, pp. 63-83, 2006.

_____. Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Portugal. Revista Portuguesa de Educação, 2007.

SASSAKI, R.K: Inclusão. Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

UNESCO. Declaração De Salamanca E Enquadramento Da Ação Na Área Das Necessidades Educativas Especiais. Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca, 1994. Disponível em http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf Acesso em 10 Set. 2017.

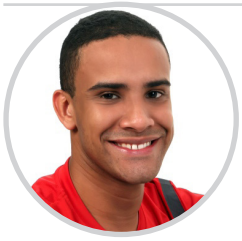
VOIVODIC, Maria Antonieta. Inclusão Escolar de Crianças com Síndrome de Down. Petrópolis: Vozes, 2004.

WALBER, V.B e SILVA, R. N. As práticas de cuidado e a questão da deficiência: integração ou inclusão? Estudos de Psicologia. PUC Campinas, 2006.

WERNECK, Cláudia. Ninguém mais vai ser bonzinho, na sociedade inclusiva, Rio de Janeiro: Editora WVA, 2002.

PARO, Vitor Henrique. Administração escolar: Introdução crítica. 11 ed. São Paulo. Editora Cortez, 2002.

O PROGRAMA "VAMOS CUIDAR DO BRASIL COM AS ESCOLAS" E AS COM-VIDAS



AMADEU RIBEIRO DOS SANTOS JÚNIOR

Graduação em Pedagogia pela Universidade Bandeirante de São Paulo (2010); Especialista em Docência do Ensino Superior pela Universidade Bandeirante de São Paulo (2012); Especialista em Alfabetização e Letramento pela Universidade Nove de Julho (2014); Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I no CEU EMEF Senador Teotônio Vilela.

O presente artigo tem como objetivo analisar as leis acerca da Educação Ambiental no Brasil, pois é um tema que tem ganhado cada vez mais espaço, tornando-se assunto recorrente nas escolas públicas de todo o país, além de uma análise mais profunda do Programa "Vamos cuidar do Brasil com as escolas", projeto do Governo Federal, que visa a implantação de projetos ambientais voltados para o desenvolvimento sustentável do planeta a partir de ações locais, tendo como loco as escolas e as ações práticas dos educandos, visando torná-los agentes protetores e conscientes das necessidades de transformarem o entorno que os cercam de forma sustentável.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Sustentabilidade; Escolas.

INTRODUÇÃO

As questões relacionadas ao meio ambiente têm se apresentado cada vez mais frequentemente na sociedade brasileira. É uma demanda que começa a ganhar força a partir da Rio Eco-92 e intensifica a preocupação do Governo Federal com o tema.

Durante o Governo Lula (2003-2006) o cenário para a elaboração de projetos tendo o meio ambiente como foco se intensificou e um Órgão Gestor foi criado para promover ações voltadas a essa causa.

Um dos programas propostos pelo MEC é o Programa "Vamos Cuidar do Brasil nas Escolas". Este programa é de grande magnitude e o objetivo é que seja implantado em todas as escolas do país, tendo como protagonista o jovem, que deverá se organizar por meio de Conferências e Coletivos, promovendo ações práticas que visem a sustentabilidade e proteção do meio ambiente.

Este artigo visa analisar como surgiu este programa e como deve se dar sua implantação nas escolas, dissertando sobre as Com-Vidas e a Agenda 21.

O Programa surge da demanda vinda da sociedade em geral, mas principalmente, das escolas – por intermédio dos jovens – de atuarem como agentes transformadores da sociedade, e, no caso da Educação Ambiental, como agentes protetores do meio ambiente ao seu redor.

LEIS ACERCA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL

Embora seja um assunto que tem ganhado cada vez mais espaço no cenário atual, a preocupação com a Educação Ambiental nas escolas já é antiga. Na Lei de Diretrizes e Bases 9.394, de 20/12/1996, em seu artigo 32, assevera que:

(...) o ensino fundamental terá por objetivo a formação básica do cidadão mediante: (...) II – a compreensão do ambiental natural e social do sistema político, da tecnologia das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade.

Podemos observar aqui que a Lei trata da formação do indivíduo, da Educação Ambiental como elemento identitário que fala sobre valores e práticas e visa a mobilização de práticas transformadoras do indivíduo.

A Educação Ambiental avança na construção de uma cidadania responsável, estimulando interações mais justas entre os seres humanos e os demais seres que habitam o Planeta, para a construção de um presente e um futuro sustentável, sadio e socialmente justo.

Buscando historicamente, a Educação Ambiental já foi pontuada em diversas ocasiões, como por exemplo, a Constituição Federal de 1988, a

Lei nº 9.795/99, que estabelece a PNEA, e os compromissos internacionalmente assumidos. Nesse sentido, também merece destaque o Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA que, em 2004, teve a sua terceira versão submetida a um processo de Consulta Pública como estratégia de planejamento incremental e articulado.

Há que se mencionar o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, elaborado pela sociedade civil planetária, em 1992, durante a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (Rio-92). Tratado de extrema relevância, ele traz a Educação Ambiental

> (...) como um instrumento de transformação social, política, ideologicamente comprometido com a mudança social (o que já aparecia timidamente em Tbilisi), desponta também como elemento que ganha destaque em função da alteração de foco do ideário desenvolvimentista para a noção de sociedades sustentáveis construídas a partir de princípios democráticos, em propostas participativas de gestão ambiental e de responsabilidade global. (1992, p.1)

Ainda no âmbito federal, destacamos o Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental, que é formado por dois ministérios que atuam juntos: o MEC representado pela Coordenação Geral de Educação Ambiental, da Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) e o Ministério do Meio Ambiente (MMA), representado pela Diretoria de Educação Ambiental, na Secretaria Executiva.

O Órgão Gestor foi criado pela Lei nº 9.795/99, que estabelece a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), regulamentada pelo Decreto nº 4.281/02, implementado em junho de 2003.

Um dos objetivos que mobilizam o Órgão Gestor é criar, juntamente com a sociedade, uma política pública, o Sistema Nacional de Educação Ambiental (SISNEA).

> Queremos construir um sistema articulado, formador, integrado e integrador, capaz de atender à formação permanente e continuada de educadores ambientais populares nas redes de ensino e nas comunidades, para além da gestão político-administrativa. Um sistema orgânico que contém também a dimensão formadora. (SISNEA, 2007, p.16)

O Órgão Gestor – por meio do MEC – tem como objetivo apoiar a comunidade escolar a se tornar educadores ambientais. Em razão disso, foi criado o programa Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas, programa este que analisaremos aqui.

O PROGRAMA "VAMOS CUIDAR DO BRASIL COM AS ESCOLAS"

Durante a I Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente, foi elaborada a "Carta Jovens Cuidando do Brasil" e produtos de educomunicações. Nessa carta, constam as recomendações de como os jovens vão cuidar do Brasil e do ecossistema, por meio dos estudos sobre a água, os seres vivos, a alimentação e a escola. Para isso, propõem a construção de uma Agenda 21 da escola e a criação de um conselho escolar que discuta questões de qualidade vida da comunidade. Configuram-se, assim os primeiros passos para originar o programa e algumas de suas ações como o COM-VIDA e a Agenda 21 na escola (SPAZZIANI, 2011).

Esse programa apresenta objetivos amplos desde a consolidação institucional da Educação Ambiental no ensino formal, até o apoio a professores a se formar educadores ambientais, além de incentivar e fomentar ações socioambientais na escola. Conforme Henriques (2007, p.34) expõe esses objetivos referem-se a:

Consolidar a institucionalização da Educação Ambiental nos sistemas de ensino, por meio de um processo permanente que promova um círculo virtuoso de busca de conhecimento, pesquisa e geração de saber e a ação transformadora nas comunidades locais; Incentivar a inclusão de ações coordenadas e sistemáticas de Educação Ambiental no currículo e no projeto político-pedagógico das escolas. Apoiar professores a se tornarem educadores ambientais para atuar em processos de construção de conhecimentos, pesquisa e intervenção educacional, com base em valores voltados para a sustentabilidade em suas múltiplas dimensões; Incentivar e aprofundar o debate socioambiental nas escolas com adolescentes e jovens, deflagrando um processo de formação desses sujeitos e de fortalecimento dos espaços e coletivos de organização e atuação deste público; Fomentar projetos de Educação Ambiental no ensino básico. Incluir digitalmente as escolas e comunidades nas atividades de pesquisa, planeja mento e implementação de projetos e ações.

O programa foi pensado para conter práticas integradas, contínuas e transversais a todas as disciplinas, além de ações distribuídas em quatro modalidades: difusa, presencial, educação a distância e ações estruturantes.

A atuação da modalidade difusa está voltada a campanhas pedagógicas de comunicação visando a divulgação de conceitos e que permitem a participação e mobilização da sociedade tendo a escola como espaço privilegiado de educação.

Na modalidade

presencial o foco é a formação dos professores, tanto na formação inicial como de maneira continuada, propiciando que os profissionais participem de encontros e seminários de aprofundamento conceitual e de experimentação de algumas práticas. A Formação Continuada de Professores, quando proposta regional e conjuntamente por grupos diversificados da sociedade, como ONGs, universidades e secretarias de educação, empodera os atores sociais, fortalecendo, assim, políticas locais de educação ambiental.

A educação a distância tem se realizado pelos documentos elaborados pelos jovens nas conferências e a divulgação desse Programa nos veículos de comunicação de massa. A CGEA entende que:

esse sistema se fortalece na medida em que estimula o diálogo da escola com a comunidade e movimentos sociais por meio de um trabalho articulado de Secretarias de Educação, ONGs e Coletivos Jovens de Meio Ambiente, que atuam na criação e implementação de Com-Vidas – Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida nas escolas. Todas as suas dimensões são retroalimentadas com conteúdos ligados às questões socioambientais relevantes e atuais, globais e locais, que propõem uma reorientação dos estilos de vida coletivos e individuais na perspectiva de uma ética de solidariedade, cooperação, democracia, justiça social, liberdade e sustentabilidade". (BRASIL, 2006a,p.21).

O programa é voltado para a educação formal, mas insere o jovem como ser atuante e agente de grande poder transformador de uma nova sociedade com ideias sustentáveis.

Para tanto, houve o fortalecimento e criação de algumas políticas públicas. Como, exemplo citamos os Coletivos Jovens do Meio Ambiente (CJs), que ganharam força e se transformaram em agentes mobilizadores da Conferência Nacional InfantoJuvenil pelo Meio Ambiente (CNIJMA), na criação de espaços estruturantes de Educação Ambiental nas escolas, originando a COM-VIDA e a Agenda 21 da Escola (HENRIQUES, 2007).

Essas ações são executadas considerando os princípios "jovem educa jovem' 'jovem escolhe jovem', e ' uma geração aprende com a outra" como escrevem Deboni e Mello (2007, p. 38 e 39):

Jovem educa jovem: assume que entre jovens a comunicação flui com mais facilidade, e que eles próprios ensinam e aprendem entre si. Trocam informações e experiências, negociam situações, pensam e conversam sobre o mundo e agem sobre sua própria realidade.

Jovem escolhe jovem: cabe aos jovens dos CJs o processo de seleção dos delegados eleitos nas escolas para participarem da Conferencia Nacional, em Brasília. [...] um papel importante de escolha de delegados, a partir de critérios e de um regulamento.

Uma geração aprende com a outra: a ideia não é a de isolar os jovens no seu próprio mundo deixando-os por fora da realidade tal qual ela se apresenta hoje. Daí decorre esse princípio que aponta para a importância do diálogo entre as diferentes gerações (crianças, jovens, adultos, idosos) e em cada uma delas. [...] as pessoas mais experientes e vividas podem ajudar os jovens com orientações, conselhos, indicando caminhos e alternativas e ajudando-os a colocar os pés no chão. Trata-se, portanto, de um papel de educador, que reconhece no jovem uma pessoa com anseios, ideias, limitações e sonhos.

Após o fim das Conferências, os Conselhos continuaram atuando e se dedicando a projetos externos à Conferência. Exatamente por isso, os Conselhos mudaram seu formato para algo que fosse mais flexível e menos dependente das ações da Conferência Infanto-Juvenil. Passaram então a se reconhecer como Coletivos.

Esses Coletivos promovem encontros entre os jovens, promovem troca de conhecimento entre diversas pessoas e organizações. Atualmente os Coletivos Jovens de Meio Ambiente (CJs) estão bem articulados na Rede da Juventude pelo Meio Ambiente (REJUMA) e avançam cada vez mais para os municípios brasileiros. Esse segmento social brasileiro tem contribuído na prática para o enraizamento da educação ambiental no país.

AS COM – VIDAS

A Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida - Com-vida - é uma nova forma de organização na escola, que junta a ideia dos jovens da I Conferência de criar "conselhos de meio ambiente nas escolas", com os Círculos de Aprendizagem e Cultura. Estudantes são os principais articuladores da Com-vida, podendo ser:

• O delegado ou delegada eleitos na Conferência de Meio Ambiente na escola;

• Grupos de estudantes que já realizam ações na área;

• Grêmio estudantil preocupado com o tema.

O programa tem como proposta transformar milhares de escolas de todo o país em espaços de mobilização que darão aos jovens, professores e as comunidades a oportunidade de opinar, reunir e priorizar suas sugestões , que resultem em melhor qualidade de vida para a humanidade e que seja econômica, social e ambientalmente sustentável de como cuidar do Brasil.

As Com-vidas podem ser criadas também em outros espaços e juntando gente de empresas, organizações da comunidade, Associações (de bairro, de moradores), em Organizações Não-Governamentais (ONGs), igrejas, Comitês de Bacias Hidrográficas.

Ela surge para

promover maior integração entre estudantes, professores, funcionários e comunidade, na escola, criando um espaço permanente para pensar e agir pelo meio ambiente.

O principal papel da Com-vida é realizar ações voltadas à melhoria do meio ambiente e da qualidade de vida, promovendo o intercâmbio entre a escola e a comunidade, e contribuir assim para um dia a dia participativo, democrático, inclusivo, animado e saudável. Os grandes objetivos da Com-vida na escola são:

• Contribuir para que a escola se torne um espaço educador sustentável, acessível, aconchegante, agradável, democrático e saudável, motivador, que estimule a inovação, a aprendizagem e reflita o cuidado com o ambiente e com as pessoas;

• Desenvolver e acompanhar a Educação Ambiental na escola de forma permanente;

• Ajudar a cuidar do Brasil, assumindo como orientação as Cartas das Responsabilidades;

• Fazer a Agenda 21 na Escola.

Mas a Com-vida pode ter muitos outros objetivos, como:

• Participar da construção do Projeto Político-Pedagógico da escola;

• Realizar as Conferências de Meio Ambiente na Escola;

• Promover intercâmbios com outras Com-vidas e com as Agendas 21 locais;

• Observar, pesquisar, conservar e ajudar a recuperar o meio ambiente;

Para a criação das COM-VIDAS adotou-se uma metodologia de pesquisa-ação-participativa, chamada Oficina de Futuro, e que tem a "cara do jovem". Ela permite a participação coletiva de forma dinâmica, ajudando também na construção de um plano de trabalho para tirar a ideia da COM-VIDA do papel. A Oficina de Futuro tem basicamente os seguintes passos:

Árvore dos Sonhos – quando se identifica como são a escola e a comunidade dos nossos sonhos, fazendo brotar ideias de um cenário que se pretende alcançar.

As Pedras no Caminho – quando se levantam quais são os problemas que dificultam chegarmos aos nossos sonhos, como se fossem empecilhos a serem superados.

Jornal Mural – procura identificar como os problemas (as pedras) surgiram, como era a escola e a comunidade antes deles, e que experiências interessantes já aconteceram ali. A ideia é colocar tudo isso num Jornal Mural na escola para que todos vejam e participem.

COM-VIDA para a Ação – parte para pôr a mão na massa levantando ações que devem ser realizadas, necessidades para fazer cada ação, e se responsabilizar por elas, prazos e formas de avaliar tudo isso. (BRASIL, 2006a,p.40).

A Oficina do Futuro é realizada pelos jovens dos Coletivos para os jovens, no caso os estudantes das escolas, e procura exercitar o "jovem ensina jovem" já citado anteriormente.

A AGENDA 21

A Agenda 21 foi um documento que surgiu a partir da Rio Eco-92, contendo mais de 40 tópicos, na qual o desenvolvimento sustentável do planeta e as ações para permitir esse desenvolvimento foram construídas. A filosofia da Agenda 21 se baseia no encaminhamento das condições de vida do planeta para um ambiente justo e saudável, com o equilíbrio perfeito entre o ser humano, a natureza e a economia, sem prejudicar o desenvolvimento e a qualidade de vida, e sem degradar o ambiente planetário

A intenção é que a Agenda 21 seja implantada em todo território nacional e nos demais países que participaram da Eco 92, respeitando as características de cada localidade.

A base para a implantação das Agendas é que só será possível construir um mundo sustentável com a participação do principal agente modificador do meio ambiente: o homem. Daí a adoção do slogan: "pensar globalmente, agir localmente". É a soma de todas as ações conscientes e voltadas para o meio ambiente que permitirão que o futuro chegue de forma sustentável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas públicas atuais relacionadas à Educação Ambiental têm contribuído com a disseminação de ações que levam a práticas ambientais e, principalmente à participação da população escolar nesse contexto.

Entretanto, a inserção da Educação Ambiental nas escolas do país ainda é tímida, e muitas vezes, descontextualizadas na sala de aula. A falta de ações práticas, que levem em consideração o entorno escolar, faz com que a Educação Ambiental fique, muitas vezes, no plano teórico.

Analisando o Programa "Vamos Cuidar do Brasil nas Escolas" percebemos a intenção de sair da teoria e trazer para a prática, a vivência dos jovens, meio para se preservar o meio ambiente e construir hábitos sustentáveis que transformem a comunidade.

Por intermédio das Com-Vidas o jovem tem a oportunidade de aprimorar seus conhecimentos e elaborar juntamente com a sua comunidade, ações que façam diferença no meio em que vivem.

A Educação Ambiental nas escolas é de suma importância, haja visto os problemas que enfrentamos como: fome, doenças, degradação ambiental, corrupção, guerras e outros mais. A educação ambiental crítica e transformadora está comprometida com a visão da totalidade das coisas. E nos mostra que tudo está interligado, que não há como separar as coisas, pois tudo faz

parte de um único conjunto.

Ainda há muito que se caminhar, mas o Programa "Vamos Cuidar do Brasil nas Escolas" faz proposições importantes e que podem (e devem) ser colocadas em prática.

REFERÊNCIAS

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

_____. Parâmetros curriculares nacionais: meio ambiente e saúde. Brasília: MEC/SEF, 1997b.

_____.Programa Nacional de Educação Ambiental - PRONEA. Diário Oficial, 22/14/1994.

_____.Órgão Gestor da Política Nacional. de Educação Ambiental. Portifólio. Série Documentos Técnicos, nº7(Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental) Brasília,2006a .

DEBONI, F.; MELLO, S.S. Pensando sobre a "geração do futuro" no presente: jovem educa jovem, COM-VIDAS e Conferência. In: BRASIL. Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental. Vamos cuidar do Brasil: conceito e práticas em educação ambiental na escola. Brasília Unesco, 2007. p. 34-43.

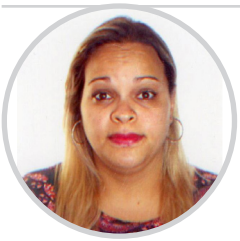
LIPAI, R.M.; LAURARGUAES, P. P.; PREDRO, V.V. Educação Ambiental na escola, tá na lei. In: BRASIL Vamos cuidar do Brasil: conceito e práticas em educação ambiental na escola. Brasília Unesco, 2007. p.23-34.

SPAZZIANI, M. L. O Meio Ambiente para jovens do Grêmio Estudantil: uma contribuição aos estudos sobre a subjetividade; In: SICCA, N. A. L.(org). Cultura e Práticas Escolares. Florianópolis: Insular, 2006.

SPAZZIANI, M. L.; GONÇALVES, M. F. C. Construção do Conhecimento; In: FERRANO, L. A. Jr. (org). Encontros e Caminhos: Formação de Educadores Ambientais e Coletivos Educadores. Brasília, MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005.

VASCONCELLOS,H.; SPAZZIANI,M.L.; GUERRA, A F.; e FIGUEIREDO,J. Espaços educativos impulsionadores da educação ambiental.Cadernos Cedes, v.29, p.29 - 48, 2009.

PEDAGOGIA HOSPITALAR – SABERES NECESSÁRIOS PARA UMA PRÁTICA EFICAZ



DANIELA SILVA

Graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2010); Especialista em Educação Infantil pela Universidade Nove de Julho (2013); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I em EMEI no Município de São Paulo, Professora de Educação Infantil em CEI no Município de São Paulo.

O presente artigo tem por finalidade contribuir com os estudos acerca da educação no contexto hospitalar. Para tanto, farei uma revisão bibliográfica utilizando os autores Fontes e Vasconcellos (2007), Matos e Mugiatti (2007), Zardo e Freitas (2007), Fontes (2005), Eneida (2008), Ortiz e Freitas (2005) e Barros (2007). Os estudos acerca da Pedagogia Hospitalar vem crescendo e o meu objetivo é contribuir com as discussões acerca dessa temática para que, se permitam pensar essa nova concepção educacional como algo relevante e possível. Nessa perspectiva apresentei no presente artigo, como surgiu a Pedagogia Hospitalar, a importância do educador diante dessa nova proposta, as classes hospitalares arraigadas no cerne da Pedagogia Hospitalar e o retorno para a sala de aula do escolar que esteve hospitalizado. Todos esses aspectos são relevantes haja vista que o que se espera diante dessa nova proposta pedagógica, é uma prática realmente eficaz.

Palavras-chave: Humanização. Saúde. Transdisciplinaridade. Educador Hospitalar

INTRODUÇÃO

A partir da revisão bibliográfica de alguns autores, o presente artigo tem a finalidade de contribuir com os estudos acerca da educação no contexto hospitalar. Os estudos acerca da Pedagogia Hospitalar vem crescendo e esta, intitulada como uma nova proposta pedagógica possui características bem específicas. Meu objetivo será trazer ao cerne dessa discussão questões ligadas à implantação de tal proposta pedagógica, seus objetivos, sua história e seu contexto, bem como as modalidades de atendimento que tal perspectiva educacional visa abordar.

Para tanto abordarei nesse artigo o relato histórico da implementação da Pedagogia Hospitalar no Brasil, o que já fora escrito sobre essa perspectiva bem como sua implementação se faz necessária hoje em dia.

O papel do educador diante desse contexto traz à temática a importância da formação dos cursos superiores, haja vista que, diante de todo esse processo está a criança ou adolescente hospitalizado, necessitando de atenção médica, psicológica e porque não educacional.

Essa nova perspectiva educacional nos faz pensar qual o real papel da educação. A educação deve estar ao alcance de todos, portanto nada mais coerente que isso ocorra também dentro do contexto hospitalar.

As classes hospitalares surgem nesse cenário como uma modalidade de atendimento que a Pedagogia Hospitalar visa proporcionar, portanto trarei à discussão, como se deram as formações das classes hospitalares e o porquê de tal atendimento.

Por fim, o cuidado que se deve ter com o escolar que esteve hospitalizado, haja vista seu retorno à casa e principalmente à escola. A Pedagogia Hospitalar faz parte de um contexto transdisciplinar que, imbuído de diversos mecanismos proporcionará ao escolar hospitalizado, atendimento não apenas diferenciado, mas também humanitário, fazendo jus àquilo que todo cidadão merece receber.

PEDAGOGIA HOSPITALAR EM SEU CONTEXTO

Sabe-se que o doente que procura auxílio médico, traz aliado à sua doença física, outros transtornos de ordem psicossocial. Baseado nessa ideia de um atendimento multi/inter/transdisciplinar que se atente às questões não meramente físicas, surge então a Pedagogia Hospitalar. Mediante ações pedagógicas integradas, aliadas a uma

formação técnica adequada, essa nova esfera, deixa claro que, a humanização é o elo que norteará todo o processo educação-saúde.

Diversas pesquisas já demonstraram que a criança hospitalizada, privada do convívio escolar e de seus demais companheiros, pode muitas vezes apresentar traumas, medos e até alterações de conduta, por conta deste afastamento.

Baseada em um processo alternativo de educação que ultrapassa o contexto formal da escola, a Pedagogia Hospitalar traz uma nova proposta, com características educativas específicas.

Hospitalização Escolarizada foi o primeiro projeto que surgiu no Estado do Paraná, a partir da parceria com as Secretarias Educação e Saúde. Também, nesse contexto, surge o termo específico "Pedagogia Hospitalar", anteriormente inexistente no Brasil vindo a instituir uma ramificação do curso de Pedagogia, tendo, como aporte, a pesquisa de envolvimento teórico e prático entre a realidade acadêmica/ hospitalar. A partir de então, surgem outros projetos inéditos levados, com sucesso, à execução como: Sala de Espera, Enquanto o Sono não Vem, Mural Interativo, Inclusão Digitaltodos já estendidos a hospitais congêneres. (MATOS,2007:32)

Os poucos hospitais que já possuem implementados a Pedagogia Hospitalar, dão exemplos satisfatórios a outros que pretendem implementar. Estes, porém, que querem implementar a Pedagogia Hospitalar, reconhecendo a real importância que esse novo enfoque traz ao âmbito escolar, se deparam com a falta de recursos financeiros para a implantação de tal modalidade. Essa nova proposta educacional intitulada de Pedagogia Hospitalar traz consigo especificidades diferentes de uma sala de aula tradicional, necessitando assim de um cuidado diferenciado.

Conforme Matos (2007), a efetiva relação entre educador e profissional da saúde é imprescindível, onde o bom relacionamento entre os envolvidos surtirá efeitos significativos em todo processo pedagógico que se pretende realizar.

Pensar em alternativas para que a criança hospitalizada passe por esse momento de forma mais tranquila, trazer mais vigor às forças vitais da criança e atender de forma pedagógica as especificidades desta, faz parte de um trabalho integrado, que não se atenta somente à escolarização e hospitalização dessa criança, mas sim, no seu desenvolvimento integral.

A Pedagogia Hospitalar visa integrar a família, escola e os profissionais de saúde para então desenvolver um trabalho pedagógico adequado e significativo. Para tanto, os cursos de formação devem se comprometer com a real formação do profissional que venha atuar nesse campo.

A Pedagogia Hospitalar requer, pela sua especificidade, habilidades e competentes profissionais. Lança com isto um verdadeiro desafio aos cursos Pedagogia a fundamentarem suas propostas curriculares a partir de bem sucedidas pesquisas e práticas científicas multi/ inter/transdisciplinares em contextos hospitalares que já estão acontecendo em cenário nacional, tanto por parte de muitas instituições de ensino como em realidades hospitalares ou correlatadas . (MATOS, 2007:81)

Dentre os trabalhos desenvolvidos com o escolar doente, há que se atentar para questões como a idade e o desenvolvimento cognitivo deste. De maneira lúdica, recreativa, através de músicas e canções, dramatizações, desenhos e outros essa criança hospitalizada deve ser estimulada. Um planejamento adequado e flexível, portanto, deve ser a base de todo funcionamento.

Teixeira (2007) salienta que auxiliar o escolar hospitalizado, contribuir e reforçar a sua capacidade de autonomia, resgatando seus valores, faz parte de uma ação educativa que a Pedagogia Hospitalar visa desenvolver.

Atender ao escolar enfermo não significa atender a enfermidade desse escolar. O educador hospitalar busca meios, estratégias para auxiliar no bem-estar geral deste escolar hospitalizado, através de um planejamento pedagógico adequado, resgata a autoestima deste, auxiliando assim na sua melhora.

Diante deste cenário, entre interações e brincadeiras infantis, o desenho assume um papel importante para a criança. Ainda que doente, a criança não deixa de ser criança e seu desenvolvimento não se estagna.

De acordo com Teixeira (2007), mesmo internadas, afastadas do âmbito escolar, elas devem continuar interagindo, tendo direito de obter informações do meio em que se estão inseridas, apropriando-se do que é necessário e transformando em conhecimento. Nada mais adequado então, que, a educação no hospital auxilie no fortalecimento da autoestima destas crianças, fazendo com que o período de internação não seja tão traumático. Ressaltando também que, conhecer o significado de sua doença, respeitando sua idade cognitiva, pode auxiliar nesse processo em busca da melhora.

A Pedagogia Hospitalar alicerçada num trabalho educativo bem elaborado propiciará a essa criança ou adolescente hospitalizado, momentos ativos e significativos para o seu desenvolvimento geral, fazendo com que a criança não perca sua identidade de criança durante a internação hospitalar. O brincar, diante desse contexto, ressignifica tudo o que está ocorrendo com ela naquele determinado

momento. Quando a criança deixa o espaço lúdico proporcionado pela Pedagogia Hospitalar, onde sua autonomia e identidade de criança está ocorrendo, ela deixa de ser criança e volta a ser paciente. A ideia de escola ao lado da brincadeira surge como uma importante referência à infância no contexto hospitalar, pois, ao aprender brincando, as crianças resgatam a vivência de infância que foram obrigadas a abandonar, mesmo que temporariamente, em função da doença.

A Pedagogia Hospitalar surge, portanto, como um suporte para todo esse processo que ocorre no âmbito hospital, onde se percebe e deixa claro que, a criança antes de ser paciente ela é criança. A partir do momento que se entende que não se está diante de uma enfermidade, mas sim de uma pessoa doente, pode-se elaborar um trabalho que surtirá efeitos benéficos.

Para o educador que opta por se aventurar nesse "novo caminho" cabe a preocupação na construção de propostas criativas, comprometidas e competentes, favorecendo significativamente as crianças e adolescentes hospitalizados. Esse educador deve se atentar a essa nova abordagem de trabalho, entendendo que as situações presentes no contexto hospitalar são diferenciadas das que apresentam nos padrões normais de sala de aula.

A família do escolar doente é por vezes facilitadora do processo que se objetiva desenvolver. Buscar meios para motivar esses familiares no que concerne todo o planejamento é, pois uma assertiva que o pedagogo deve recorrer.

Desbravar caminhos rumo a um ideal, fica aí o convite. Não somente auxiliar na recuperação da criança e do adolescente hospitalizado como também respeitar o ser humano, sua dignidade, liberdade e seus direitos. Fazer do espaço hospitalar uma extensão emergencial do lar e da escola. Eis que surge assim, a Pedagogia Hospitalar. Com força, garra, coragem, entusiasmo e, acima de tudo, ciente dos desafios que surgem nesse "novo olhar".

O RESGATE DA AUTO-ESTIMA

Toda criança ou jovem deve dispor de todas as chances quanto possível para que seu processo de desenvolvimento e aprendizagem não seja interrompido. E isso não difere no que diz respeito à criança ou adolescente que se encontre hospitalizado.

Se atentando à premissa de que o atendimento pedagógico educacional no ambiente hospitalar deva corresponder às necessidades e interesses da criança ou adolescente, da forma mais adequada possível e não se concentrando unicamente no intelecto da criança, o educador hospitalar, baseado num real preparo, fará com que essa criança se desenvolva como um todo.

Como lembra

Fonseca (2008), a Pedagogia Hospitalar atende a premissa de Educação Especial deixando claro que a hospitalização não é incapacitante para a criança. Ainda que hospitalizada, esta pode e deve ser estimulada.

Se a criança hospitalizada se vê impedida de se desenvolver, ou até mesmo de dar continuidade aos seus estudos, ela se sentirá como um mero paciente, podendo trazer para si sentimentos pesarosos, autoestima baixa, ocasionando posterior à sua alta hospitalar, perda da vontade de retornar aos estudos (fracasso escolar, evasão).

Enfim, a inclusão escolar de crianças pós hospitalizadas tem como princípio ofertar experiências positivas no regresso à comunidade educacional, apostar que a escola não relegue ao abandono um de seus alunos e vislumbrar que o ato de educar se confunde com o ato de reverenciar a vida. (ORTIZ, 2005:78)

Tudo o que for desenvolvido durante o período de internação corrobora não apenas no desempenho escolar da criança por si só, mas na visão que esta venha ter de sua doença e das perspectivas de sua cura.

O hospital por si só é um ambiente bastante impessoal. Os profissionais da saúde com seus jalecos brancos e suas especificidades embute a esse ser hospitalizado, medos, angústias, ansiedades e incertezas, que clamam por um ambiente lúdico, recreativo, receptivo e que demonstre que a vida pessoal, escolar e afins, seguem ainda que dentro do contexto hospitalar.

Apesar das limitações impostas pela doença, essa criança hospitalizada precisa ser estimulada, assistida e entendida como um todo. Para essa criança as relações de aprendizagem dentro do contexto hospitalar são injeções de ânimo, remédio contra os sentimentos de abandono e isolamento, infusão de coragem e de confiança no seu progresso e em suas capacidades

Nesta perspectiva, Matos (2008) salienta que a comunicação e o diálogo é, pois essencial para todo ato educativo que se pretende estabelecer, para que essa criança ou adolescente que se vê imerso na situação negativa de internação possa continuar se desenvolvendo como um todo.

O PAPEL DO EDUCADOR DIANTE DESSE CONTEXTO

Alguns hospitais munidos de uma "nova proposta" intitulada de Humanização Hospitalar buscam nos profissionais de educação meios para oferecer à sua clientela um atendimento diferenciado. A escola hospitalar não está no hospital para humanizá-lo. A educação hospitalar tem o papel de atender às necessidades pedagógico-educacionais dos alunos hospitalizados, portanto, não é um serviço de saúde, mas sim um serviço educacional ou escolar. O educador que pretende trabalhar dentro desse contexto deve ser, pois o mediador de todo o processo, entre as interações das crianças e o ambiente hospitalar.

Segundo (FONSECA, 2008:29),

Não lhe deve faltar, além de sólido conhecimento das especificidades 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 emocionais) delas decorrentes, tanto para as crianças como também para os familiares e para as perspectivas de vida fora do hospital.

Esse educador deve estar ciente e ter discernimento para trabalhar com planos e programas abertos, mutantes, reformulados muitas vezes pelo real estado em que o escolar hospitalizado se encontrar. Para tanto, esse educador deve estabelecer atividades diárias com começo, meio e fim, deve apresentar interfaces pedagógicas e psicológicas. É, pois no tempo da internação que a criança tem de lidar com um volume de informações muito grande e auxiliá-los nesse período, vai muito além de se desenvolver atividades escolares.

Fora as características específicas de um ambiente hospitalar e a condição real do aluno (escolar hospitalizado) o trabalho do professor em hospital não é muito diferente daquele que se realiza em uma escola regular.

Fonseca (2008:32) afirma que " [...] o conhecimento não está na sala de aula; ele nela chega conosco: professores, alunos, equipe, comunidade, e, com as trocas nela vivenciadas, ele se constrói. "

É imprescindível, portanto, que o educador tenha real conhecimento de seu compromisso e tenha clara sua função nesse novo ambiente, se atentando ao seu papel, bem como a sua responsabilidade frente à educação e a formação daquele escolar hospitalizado.

Durante o desenvolver das atividades, esse educador deve observar de forma consciente e crítica e registrar o que considera viável, para assim alicerçar sua prática, não se esquecendo

que a criança ou adolescente hospitalizado deve sempre ser bem vindo e recebido, independentemente de suas possíveis limitações.

Esse acolher bem o escolar hospitalizado faz parte de um contexto humanizatório que a Pedagogia Hospitalar visa assumir, pois este escolar que está internado é para o médico um paciente, para o professor um aluno, mas acima de tudo é um cidadão de direito, que merece um atendimento humanizado.

CLASSES HOSPITALARES E SUAS ESPECIFICIDADES

Dentro dessa nova proposta educacional intitulada como Pedagogia Hospitalar surge a classe hospitalar, como uma modalidade de atendimento.

A classe hospitalar conforme indica a sua nomenclatura, oferece atendimento conjunto de de forma heterogênea, [...] , atende a diversos escolares em uma classe
ou sala de aula no hospital, de forma integrada, não atendendo cada escolar especificamente. (MATOS,2007:37)

Para que haja um bom desenvolvimento das atividades pedagógicas dentro das classes hospitalares, é indicado que o professor tenha acesso ao currículo escolar ao qual a criança estava inserida na escola, antes da internação hospitalar. Quando isso não for possível, cabe então ao professor, oferecer atividades dos conteúdos da série que corresponde à criança. Ainda que a criança e o adolescente não frequente a escola, opta-se por desenvolver atividades para a aprendizagem de competências adequadas aos seus estágios de desenvolvimento intelectual.

De acordo com Barros (2007), as classes hospitalares não se baseiam apenas em um espaço físico, delimitado. Essa modalidade de atendimento pode ser em uma biblioteca, brinquedoteca, e até mesmo, de forma individual, no leito para aquelas crianças que, por algum motivo, não podem sair do leito.

As atividades desenvolvidas nessas classes hospitalares devem ser alicerçadas por elementos lúdicos, manifestações artísticas, alegria, humor, tendo por base a ideia de que todos esses elementos contribuem para a recuperação da criança, aliviando o estresse e colaborando para o seu estado de melhora geral.

De uma forma geral, então, falar em educação em contexto hospitalar é favorecer a individualidade do paciente, redimensionar a decoração das unidades de internação com temáticas de interesse infantil, permitir a partilha de interesses, brincadeiras e afetos; aperfeiçoar o comportamento pessoal;assegurar e respeitar as obrigações escolares; bem

como garantir seus direitos preservados em lei. É pela oferta de tarefas construtivas que a criança hospitalizada passará a reconquistar a sua autonomia. (ORTIZ,2005:50)

Apesar das classes hospitalares serem uma abordagem que contribui em todos os aspectos de melhora hospitalar das crianças, muitos hospitais, ainda se deparam com a falta de recursos para tal implantação. Brinquedos, artigos de papelaria, microcomputadores, mobiliários, entre outros, são componentes que auxiliam nessa proposta pedagógica, mas que ainda em muitos ambientes hospitalares é escasso.

Enfim, fica a certeza de que há que se existir um elo entre educação e saúde, onde, cada âmbito desempenhando seu papel, possa entender que, as complexibilidades de uma criança hospitalizada, podem ser sanadas de forma satisfatória e eficaz quando esses dois âmbitos interagirem e se completarem.

CUIDADOS COM O ESCOLAR PÓS ALTA HOSPITALAR

A mesma atenção que é prestada ao paciente (criança/ adolescente) ao adentrar o ambiente hospitalar, deve ser mantida quando à sua alta. O período de internação, muitas vezes doloroso para a criança, fez com que medos, incertezas e frustrações ocorressem. Deste mesmo modo, amigos hospitalizados foram feitos, equipes médicas e de enfermagem criaram vínculos afetivos e emocionais, portanto romper com o ambiente hospitalar é também uma questão delicada.

O desafio do retorno à carreira escolar pode mobilizar os alunos que apresentam condições especiais de saúde a terem respostas emocionais diferenciadas: uns demonstram prazer em retornarem à vida acadêmica e entregam-se com intensidade; outros, no entanto, ficam inseguros, tímidos, podendo desencadear problemas na aquisição de aprendizagens. Nestas circunstâncias, há que se atentar para que a continuidade da caminhada educacional não seja vista pela criança como um drama a ser superado, mas, antes, um evento de adaptação à normalização da vida. (ORTIZ, 2005:72).

Passado esse período de internação, recebida a alta hospitalar, essa criança ou adolescente precisa entender que a vida extra hospitalar acontece. O seu retorno ao convívio familiar bem como a escola, devem ocorrer de forma natural.

Dependendo da patologia da criança, ou se esta apresenta alguma condição de saúde especial, seu retorno à escola pode ser frustrante.

Insegurança, timidez, podem desencadear em problemas de aquisição de aprendizagem e posteriormente ao fracasso ou evasão escolar.

Como lembra Ortiz (2005) há uma necessidade por parte desse aluno de pertencer a um grupo social, a inclusão, portanto na escola tradicional faz parte dessa sua vivência e deve ser reconquistada após a hospitalização, pois a escola é denotada como status de igualdade com as demais crianças. É, pois nesse momento de transição que, família do aluno e escola devem se atentar, pois muitas vezes a criança que passou por uma hospitalização pode desencadear instabilidades emocionais devido à preocupação que traz no que diz respeito, por exemplo, às diferenças frente aos demais companheiros de classe.

O professor para receber esse aluno pós alta hospitalar pode se preparar e auxiliar na readaptação do mesmo. Preparar técnicas educacionais baseadas em informações obtidas com a equipe médica do aluno pode ser uma assertiva no que diz respeito ao desenvolvimento pleno de seu educando.

Como lembra Ortiz (2005) entender o que se passou com seu aluno não é o mesmo que superprotegê-lo assumindo uma postura assistencial e impedindo o reconhecimento desse aluno como um aluno normal.

Questões como aparência física modificada, inadaptações motoras, perda do vigor, entre outras, devem ser observadas e entendidas como normais por se tratar de um aluno que esteve hospitalizado.

A escola, com seu rigor burocrático não contribui em nada quando exige datas de entregas de trabalhos e provas para esse aluno que precisou se ausentar ou faltar às aulas haja vista sua internação. Matérias para serem revistas, inúmeras atividades que precisam ser entregues, a falta de receptividade por parte dos professores e demais alunos, são questões que precisam ser revistas para que esse aluno seja realmente incluído no contexto educacional e não somente inserido novamente na sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De forma clara, procurei demonstrar no presente artigo os assuntos inerentes a essa nova proposta educacional. A Pedagogia Hospitalar alicerçada por seus profissionais e suas modalidades de atendimento bem como todo o cuidado que essa nova perspectiva educacional exige, uma vez que no cerne desse âmbito pedagógico está a criança, hospitalizada, sedenta por um novo olhar que vá além daquele que demonstre que ela é um paciente que depende de cuidados médicos, mas é também uma criança que necessita ser ouvida, entendida e trabalhada como tal.

Por fim fica a

certeza que essa nova proposta educacional só vem a favorecer, pois a educação clama por novos olhares, novos saberes e novos fazeres.

REFERÊNCIAS

BARROS, Alessandra Santana Soares e. Contribuições da educação profissional em saúde à formação para o trabalho em classes hospitalares. Cad. Cedes. v.27. n.73. Campinas. set/dez.2007. Disponível em http://www.scielo.br. Acesso em 02/agosto/2017.

FONSECA, Eneida Simões da. Atendimento Escolar no ambiente hospitalar. 2 ed. São Paulo: Memnon, 2008.

FONTES, Rejane de S. A escuta pedagógica à criança hospitalizada: discutindo o papel da educação no hospital. Rev. Bras. Educ. n.29. Rio de Janeiro. maio/ago. 2005. Disponível em http://www.scielo.br. Acesso em 05/agosto/2017.

FONTES, Rejane de Souza; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. O papel da educação no hospital: uma reflexão com base nos estudos de Wallon e Vigotski. Cad. Cedes v.27, n.73. Campinas. set/dez. 2007. Disponível em http://www.scielo.br. Acesso em 12/agosto/2017.

MATOS, Elizete, Lúcia Moreira; MUGIATTI, Margarida Maria Teixeira de Freitas. Pedagogia Hospitalar. A Humanização integrando educação e saúde. 2 ed. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

ORTIZ, Leodi Conceição Meireles; FREITAS, Soraia Napoleão. Classe Hospitalar: Caminhos Pedagógicos entre Saúde e Educação. Santa Maria: UFSM, 2005.

SEVERINO. Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 23ª edição Revista e Ampliada. São Paulo. Cortez, 2007.

ZARDO, Sinara Pollom; FREITAS, Soraia Napoleão. Educação em classes hospitalares: transformando ações e concepções à luz da teoria da complexidade. Educ. Rev. n.30. Curitiba.2007 Disponível em http://www.scielo.br. Acesso em 18/agosto/2017.

LUDOPEDAGOGIA: A RELEVÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

EULINA DOS SANTOS BARROS

Graduação em .Pedagogia pelo Centro Universitário Sant´anna (2009); Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade de Tecnologia Módulo Paulista (2016); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEI Clemência Ferreira da Silva.

As brincadeiras sempre estiveram presentes na vida das pessoas, eram usadas para o divertimento e também para aproximar os indivíduos de uma determinada sociedade. O objetivo deste presente trabalho é identificar e demonstrar a relevância do brincar dentro da educação infantil, bem como seus benefícios e vantagens para o desenvolvimento cognitivos desses alunos. Como metodologia de trabalho científico, escolheu-se a Revisão Bibliográfica, que por intermédio de pesquisas publicadas, livros e trabalhos científicos se realizou a coleta de dados para a formulação deste artigo. Os jogos e brincadeiras são importantíssimos para o desenvolvimento infantil, uma vez que eles apresentam diversos elementos essenciais para o desenvolvimento social, intelectual, psíquico e físico. Quando a brincadeira possui objetivos específicos, permite que os alunos aprendam muito mais em comparação com atividades sem apelo lúdico. Foi possível concluir, através do dados coletados, que a educação infantil está intimamente ligada a jogos e brincadeira, tornando-se deficiente quando não há espaço para o brincar.

Palavras-chave: Aprendizagem; Brincar; Importância do brincar; Desenvolvimento Infantil.

INTRODUÇÃO

As brincadeiras sempre estiveram presentes na vida das pessoas, eram usadas para o divertimento e também para aproximar os indivíduos de uma determinada sociedade. Na sociedade antiga, as atividades destinadas ao trabalho não duravam o dia inteiro como atualmente, entretanto os jogos e brincadeiras sempre estavam presentes.

Segundo Aries (1981, p.79), "os jogos e os divertimentos estendiam-se muito além dos momentos furtivos que lhes dedicamos: formavam um dos principais meios de que dispunha uma sociedade para estreitar seus laços coletivos, para se sentir unida".

O lúdico traz consigo uma função socializadora, uma vez que ele integra os indivíduos aos contextos da sociedade que eles estão inseridos. Segundo Kishimoto (1997, p. 38) "Enquanto manifestação livre e espontânea da cultura popular, a brincadeira tradicional tem a função de perpetuar a cultura infantil, desenvolver formas de convivência social e permitir o prazer de brincar".

Os jogos e brincadeiras se mostraram fatores importantíssimos para o desenvolvimento cognitivo de crianças, independentemente da faixa etária que a mesma se encontra. Para Barros (2000, p. 15),

O brincar da criança, tem uma significação especial para a psicologia do desenvolvimento e para a educação, uma vez que: É condição de todo o processo evolutivo neuropsicológico saudável; Manifesta a forma como a criança está organizando sua realidade e lidando com suas possibilidades, limitações e conflitos; Introduz de forma gradativa, prazerosa e eficiente ao universo sócio histórico-cultural; Abre caminho e embasa o processo de ensino/aprendizagem favorecendo a construção da reflexão, da autonomia e da criatividade.

A utilização da ludicidade como forma de aprendizagem se tornou um assunto tão serio e importante para o desenvolvimento dos alunos que o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (l998, p. 27) dispõe que "nas brincadeiras as crianças transformam conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brinca".

Ainda de acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (l998, p. 23), "Neste processo, a educação poderá auxiliar desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimentos das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis".

Diante de tais afirmações é possível levantar o seguinte questionamento "qual a relevância do brincar na educação infantil em relação à Ludopedagogia? Quais seus benefícios e vantagens?".

Realizou-se a escolha

do tema em virtude de sua importância, uma vez que nem sempre as instituições de ensino infantil compreendem o benefício da utilização do lúdico, optando por utilizar um sistema apostilado como método de ensino. Para Carneiro e Dodge (2007, p.91):

Para que a prática da brincadeira se torne uma realidade na escola, é preciso mudar a visão dos estabelecimentos a respeito dessa ação e a maneira como entendem o currículo. Isso demanda uma transformação que necessita de um corpo docente capacitado e adequadamente instruído para refletir e alterar suas práticas. Envolve, para tanto, uma mudança de postura e disposição para muito trabalho.

Como metodologia de trabalho científico, escolheu-se a Revisão Bibliográfica, que por intermédio de pesquisas publicadas, livros e trabalhos científicos se realizou a coleta de dados para a formulação deste artigo.

De acordo com Prodanov (2013, p.54), a Revisão Bibliográfica é organizada a partir "de material já publicado, constituído principalmente de: livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos [...] com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa".

De acordo com Martins (1994, p. 23) a Revisão Bibliográfica "é a que se efetua para se resolver problemas ou adquirir conhecimento a partir de consulta a livros, artigos, jornais... (material impresso)".

O objetivo deste presente trabalho é identificar e demonstrar a relevância do brincar dentro da educação infantil, bem como seus benefícios e vantagens para o desenvolvimento cognitivos desses alunos.

Tendo como objetivos específicos: identificar a relevância do lúdico dentro das instituições de educação infantil; identificar e apresentar o papel do professor como mediador do brincar; compreender e apresentar o brincar dentro do contexto escolar.

O BRINCAR E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O brincar está intimamente ligado ao desenvolvimento infantil, uma vez que ele abre um mundo de novas possibilidades que facilitam tal desenvolvimento, seja individual ou no coletivo. O "brinquedo e a criança são palavras que estão estreitamente associadas. Todas as sociedades reconhecem o brincar como parte da infância". (PONTES; MAGALHAES , 2003, p. 117)

De acordo com Machado (2003, p.22), "No brincar, a criança lida com sua realidade interior e sua tradução livre da realidade exterior: é também o que o adulto faz quando está filosofando, escrevendo e lendo poesias, exercendo sua religião".

Brincando, a criança desenvolve o corpo e seus

ritmos, o relacionamento com as pessoas e os seus limites, a imaginação e o pensamento poético. Alimentado cotidianamente pela brincadeira, o pensamento da criança encontra soluções inovadoras para velhos desafios, relaciona e mistura coisas e fontes diversas, sacode as dificuldades com humor e irreverência. (ANDRADE; MARQUES, 2003, p. 41)

O brinquedo é uma atividade que criar conexão entre as mudanças de pensamento, conhecimento e desenvolvimento psíquico, auxiliando no desenvolvimento psicológico dos alunos. De acordo com Leontiev (1988, p. 127), "não é a imaginação que determina a ação, mas são as condições da ação que tornam necessária a imaginação e dão origem a ela".

Desta maneira, é possível observar que o nível informal dos jogos e brincadeiras "possibilita a construção e a ampliação de competências e conhecimentos nos planos da cognição e das interações sociais, o que certamente tem consequências na aquisição de conhecimentos nos planos da aprendizagem formal". (MACHADO, 2003, p.37) .

Diante do brincar proposto, os alunos entram em contato com diversos elementos que possibilitam seu desenvolvimento, como a escrita e a leitura. Os jogos estruturados também permitem este desenvolvimento, uma vez que eles fornecem todos os elementos necessários para o desenvolvimento intelectual e psíquico desses alunos.

É papel dos pais, responsáveis e de todo o corpo escolar estimular as crianças desde muito cedo á brincar, escolhendo sempre jogos que facilitem a aprendizagem e o desenvolvimento característico para a sua idade.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO CONTEXTO ESCOLAR

O brincar dentro de sala de aula agrega aos alunos muitos benefícios tanto para os alunos como para os educadores. Esse brincar desenvolve a linguagem dos alunos, auxilia no letramento, melhora a convivência social, desenvolve o psicológico, entre outros.

Por meio do brincar e do imaginário, as crianças vão se apropriando dos conteúdos ligados a essa atividade. Essa apropriação acontece de forma simples e eficaz, muitas vezes, sem que o aluno percebe que está aprendendo junto ao brincar.

De uma forma geral o lúdico vem a influenciar no desenvolvimento da criança, é através do jogo que a criança aprende a agir, há um estímulo da curiosidade, acriança adquire iniciativa e demonstra autoconfiança, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração. (VIGOTSKY,1994, p. 81)

De acordo com Vigotsky (1994, p.81), o brincar permite que o aluno se aproxime do conhecimento, ele fica entre as áreas de desenvolvimento real e proximal, possibilitando que os alunos se apropriem destes conhecimentos e que reformulem os conhecimentos anteriores, passando a uma nova zona de desenvolvimento real.

[...] 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, 1998, p.112)

Uma vez que o aprender e o ensinar está intimamente ligado ao ser humano, desde o momento em que nascemos aprendemos com tudo a nossa volta e ensinamos as pessoas ao nosso redor. As brincadeiras permitem e facilitam essa aprendizagem nata do ser humano.

Aprender é uma necessidade orgânica, é social para a criança, por que tanto seus poderes devem ser traduzidos em seus equivalentes sociais, como o objetivo deve permitir através de sua conotação fortemente socializadora, a manifestação orgânica potencial da criança (AMARAL, 2008 p.103)

O brincar em sala de aula desperta o interesse dos alunos, a imaginação durante esse ato facilita a aprendizagem e desenvolve as competências, habilidades e atitudes necessárias para se viver em sociedade.

O PAPEL DO PROFESSOR FRENTE AO LÚDICO

O educador, dentro de sala de aula, tem uma função especifica: mediar os conhecimentos de acordo com a idade e com o ciclo educacional em que os alunos se encontram.

Tais conhecimentos devem estar sempre embasados no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e nos Quatro Pilares da Educação, descritos por Jacques Delors .

O educador deve utilizar todo o conhecimento prévio e também sua vivência para dentro da sala de aula. O processo de ensino-aprendizagem deve ser pautado no que aluno conhece e tenha acesso.

O professor sozinho pode tornar um espaço, ainda que pobre de recursos, em um rico ambiente educativo; no entanto, um rico espaço pode ser também um paupérrimo ambiente educativo. Material sozinho não funciona. Ele precisa ser humanizado. Ele precisa vir para dentro da vida do conhecimento que se busca. (ALMEIDA, 2003, p. 23).

Na educação Infantil, o brincar deve ser mediado para que os objetivos e metas propostas no Projeto Político Pedagógico da escola sejam alcançados. O brincar deve ser visto como uma atividade

prazerosa e uma forte ferramenta de aprendizagem.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1988, p. 29):

O professor tenha consciência que na brincadeira as crianças recriam e estabilizam aquilo que sabem sobre as mais diversas esferas do conhecimento, em uma atividade espontânea e imaginativa. Nessa perspectiva não se deve confundir situações nas quais se objetiva determinadas aprendizagens relativas a conceitos, procedimentos ou atitudes explicitas com aquelas nas quais os conhecimentos são experimentados de uma maneira espontânea e destituída de objetivos imediatos pelas crianças. Pode-se, entretanto utilizar os jogos, especialmente àqueles que possuem regras, como atividades didáticas.

De acordo com Piaget (1978), os jogos e brincadeiras são importantíssimos para as crianças, visto que, os diferentes tipos de jogos e brincadeiras permitem que eles adquiram conhecimentos e aprendem a conviver socialmente.

Ainda de acordo com Piaget (1978), podemos classificar os jogos em três vertentes: Jogo do Exercício Sensório-motor; Jogos Simbólicos e Jogos de regras. Cada um deles deve ser utilizado em uma faixa etária específica, como veremos a seguir.

Jogo do exercício sensório-motor: é um jogo em que sua finalidade é o próprio prazer do funcionamento, constitui-se em repetição de gestos e movimentos simples como agitar os braços, caminhar, pular, ao descobrir suas funções, há um sentimento de felicidade. (PIAGET, 1978, p. 148).

O jogo do exercício sensório-motor, segundo Piaget (1978), deve ser utilizado com bebês de 0 a 02 anos de idade, uma vez que essa é uma fase de grande desenvolvimento voltado para a característica motora.

Jogos Simbólicos: Consiste em satisfazer o "eu" por meio de uma transformação do real em função dos desejos, ou seja, tem a função de assimilar a realidade, ela incorpora a seu mundo, objetos, pessoas ou acontecimentos significativos e os reproduz através de suas brincadeiras. Jogos de faz de conta que possibilita a criança sonhar e fantasiar revela angústias, conflitos e medos aliviando tensões e frustrações são importantes para que se trabalhe diferentes tipos de sentimentos e a forma de lidarmos com eles. (PIAGET, 1978, p. 148).

Os jogos simbólicos devem ser utilizados com crianças de 02 a 07 anos de idade. Nesta fase, os alunos adquirem muito conhecimento através da imaginação.

Jogos de Regras: como o próprio nome diz o jogo de regras se caracteriza pela existência de uma série de leis impostas pelo grupo, sendo que quem descumprir será penalizado, é uma forte competição pelos participantes, geralmente jogado em parceria e um conjunto de obrigações o que o faz tornar-se social, são importantes para que a criança entende que nem

sempre levemos vantagens aprendendo assim a lidar com as emoções. (PIAGET, 1978, p. 148).

O jogo de regras deve ser utilizado a partir dos 07 anos de idade, nesta fase, os alunos já conseguem realizar operações concretas e através dos jogos de regras aprendem a conviver em sociedade, a respeitar e as regras e o porquê representar as regras.

De acordo com Antunes (2004, p.11), os jogos muito bem organizados auxiliam a "criança a construir novas descobertas, a desenvolver e enriquecer sua personalidade e é jogando que se aprende a extrair da vida o que a vida tem de essencial. Nesse sentido [...] jogar é plenamente viver".

Segundo Zaia (1996, p.40), o jogo torna-se desafiador quando utilizado levemente acima da capacidade da criança, "mas interessante o suficiente para que ele deseje ultrapassar os obstáculos. Por outro lado, se lhe dermos liberdade suficiente, a criança modificará o jogo ou suas regras, sempre que achar muito fácil ou muito difícil".

De acordo com Cunha (2001, p.29) "A melhor solução para neutralizar os aspectos negativos e aproveitar o estímulo advindo da competição é optar por jogos grupais, onde o vencedor é o grupo".

O papel do educador dentro de sala de aula é dependente de outras áreas da instituição escolar, como da gestão escolar e da direção, que fornece o espaço físico e também as ferramentas necessárias. Quando a direção, pais e responsáveis não compreendem como o jogo uma ferramenta de aprendizagem, o professor sente dificuldade em cumprir seu papel.

Segundo Kishimoto (2002, p. 95), "O jogo não pode ser visto, apenas, como divertimento ou brincadeira para desgastar energia, pois ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, social e moral".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os jogos e brincadeiras são importantíssimos para o desenvolvimento infantil, uma vez que eles apresentam diversos elementos essenciais para o desenvolvimento social, intelectual, psíquico e físico. Quando a brincadeira possui objetivos específicos, permite que os alunos aprendam muito mais em comparação com atividades sem apelo lúdico.

O educador possui um papel muito importante como mediador do saber e do conhecimento, sempre pautado nas legislações vigentes e também nos quatro pilares da educação, entretanto, esse papel somente será bem desempenhado quando as instituições de ensino proporcionarem as condições ideais, como um espaço físico apropriado e ferramentas de trabalho.

Por sua vez, é necessário que os pais e responsáveis também compreendam que seus filhos vão a pré-escola

para se desenvolverem e aprenderem e que, tal fato, se concretiza de uma maneira mais fácil e prazerá através das brincadeiras.

Foi possível concluir, através do dados coletados, que a educação infantil está intimamente ligada a jogos e brincadeira, tornando-se deficiente quando não há espaço para o brincar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo, SP: Loyola, 2003.

ANTUNES, C. O jogo e a educação infantil: falar e dizer/ olhar e ver/ escutar e ouvir. Petrópolis: Vozes, 2004.

ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

BARROS M. E. B. A transformação do cotidiano: vias de formação do educador: a experiência da administração em Vitória/ ES. Edufes. 2000.

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

CARNEIRO, Maria Ângela Barbato e DODGE, Janine J. A descoberta do brincar. São Paulo: Melhoramentos, 2007.

CUNHA, Nylse Helena Silva. Um mergulho no brincar: 1º ed. São Paulo: Aquariana, 2001.

DELORS, Jacques. Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

KISHIMOTO, T. M. O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira. 2005.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. (Org.) Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 1997.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogos, brinquedos, brincadeiras e educação. São Paulo, SP - 6ª ed., (org.): Cortez, 2002.

Leontiev, A. N.. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. Em Vigotski et al., Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem (pp.119-142). São Paulo: Ícone. 1988.

MACHADO, L. B. Entre a vocação e os desafios: As representações sociais do ser professor. Revista Profissão Docente: mestrado em Educação da Universidade de Uberaba. Uberaba: Universidade de Uberaba, v. 10 n. 21, 2010.

MARTINS, Gilberto de Andrade. Manual para elaboração de monografias e dissertações. 2ª. Ed. São Paulo: Atlas, 1994.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro, Zahar Editores. 1978.

PONTES, F. A. R.; MAGALHAES, C. M. C. A transmissão da cultura da brincadeira: Algumas possibilidades de investigação. Psicologia: reflexão e crítica, v. 16, n. 1, p. 117-124, 2003.

PRODANOV, Cleber Cristiano. Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico / Cleber Cristiano Prodanov, Ernani Cesar de Freitas. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

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

VYGOTSKI, L.S. et al. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone/Edusp, 1999.

ZAIA, Lia Leme. A solicitação do meio e a construção de estruturas operatórias em crianças com dificuldade de aprendizagem. Campinas [s.n], 1996.

EJA - A FORMAÇÃO PROFISSIONAL SOB O OLHAR DA DIVERSIDADE

FLAVIA MEDEIROS DE SOUZA SILVA

Pedagoga formada pela Universidade Camilo Castelo Branco (UNICASTELO). Licenciada em Artes pela Faculdade Mozarteum de São Paulo (FAMOSP) e pós-graduada em Arte Educação pela Faculdade Associada Brasil (FAB). Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I da Rede Pública Municipal de São Paulo e da Educação Básica Estadual.

O presente artigo tem como objetivo nos fazer refletir sobre a importância de uma educação pautada no jovem e no adulto, visando uma melhor compreensão das realidades e especificidades de aprendizagem encontradas nas salas de aula, pois a E J A surge exatamente da necessidade de auxiliar o professor no entendimento e atendimento das diferenças e singularidades expressa em cada aluno. Tendo em vista que o educando traz consigo seus conhecimentos prévios, o educador tem como parte de seu trabalho, desenvolver técnicas, para que de forma contextualizada, possam levar esses conhecimentos prévios à uma ampliação significativa para o desenvolvimento do educando, transformados em novos saberes. Esse trabalho deve ter a visão global do desenvolvimento, deixando de enxergar o indivíduo como pessoa com dificuldades de aprendizagem, ou até mesmo incapaz de aprender, mas sim com possibilidades de adquirir novos e diferentes conhecimentos e habilidades. Por intermédio de diferentes modalidades de ensino como: sequências didáticas, projetos, que permitirão ao educando a expressão de suas diferentes habilidades, preparando – o também para o mercado de trabalho, cada dia mais disputados e exigentes.

Palavras-chave: Educar; Transformar; Formação Cidadã.

O RESPEITO PELAS SINGULARIDADES

Segundo Alicia Fernandez (1990), a participação do professor por inteiro, corpo, organismo, inteligência e desejo, nessa relação "sala de aula", demanda a participação do aluno por inteiro, pois todo o indivíduo tem a sua modalidade de aprendizagem, possuem talentos, capacidades e maneiras diferentes de aprender. A formação dos educadores que atuam diretamente com o aluno é primordial, pois consiste em lidar com as diferentes realidades, contribuindo assim para a aprendizagem significativa. Sendo assim, a partir de agora daremos curso a este assunto, refletindo sobre as questões que nos inquietam, baseados em autores conhecidos e nossas vivências enquanto professores, juntando teoria à prática. "Só a participação cidadã é capaz de mudar o país". Pensando a educação que leve o educando a (re)significar sua condição como cidadão, essa prática deve considerar os saberes adquiridos em todo o decorrer de uma vida, lembrando que a educação de qualidade é um direito de todos estabelecido por lei.

Segundo a Declaração de Hamburgo sobre a EJA (1997). A educação de adultos torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto uma consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. A educação de adultos pode modelar a identidade do cidadão e dar um significado à sua vida. A educação ao longo da vida implica repensar o conteúdo que reflita certos fatores, como idade, igualdade entre os sexos, necessidades especiais, idioma, cultura e disparidades econômicas. Reconhecer e respeitar a diversidade de gênero e as identidades dos educandos significa escutar, dar voz e rosto a esses sujeitos, às suas semelhanças e diferenças, configurando-se como um dos princípios para assunção da educação como direito humano fundamental.

Trabalhar com a E J A constitui -se uma prática pedagógica significativa porque, dentre outros aspectos, considera os saberes prévios dos educandos, favorece a construção do conhecimento de maneira coletiva e interdisciplinar, promove uma aprendizagem baseada na problematização e investigação da realidade e coloca o educando como protagonista do processo de construção do conhecimento. Vale destacar também que a organização do trabalho pedagógico responde positivamente ao atendimento e acompanhamento dos diversos ritmos de aprendizagem, uma vez que possibilita o desenvolvimento de atividades e agrupamentos diferenciados, oportunizando variadas situações de aprendizagem que consideram a potência e a diversidade dos educandos. É desejável que o currículo da EJA seja desenvolvido de maneira diversificada, rompendo com o modelo regular e tradicional de ensino e colocando os jovens e adultos numa situação de aprendizagem significativa e autônoma.

CONHECENDO AS DIFERENTES MODALIDADES DA EJA

A Educação de Jovens e Adultos, na perspectiva da educação ao longo da vida, requer uma abordagem curricular próxima e adequada às demandas da realidade que envolva os educandos no processo de construção de conhecimentos, a partir do acúmulo de saberes e experiências que já trazem como síntese da sua própria vida. Um currículo interdisciplinar dialoga com aspectos significativos dos conhecimentos historicamente acumulados, do cotidiano dos educandos e das áreas do conhecimento. Os educadores, de posse destes saberes, devem articular o trabalho em prol da inserção social do educando. Daí a importância do Projeto Político-Pedagógico como articulador dos processos de ensino e aprendizagem. Os jovens e adultos necessitam de uma pedagogia sustentada nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para o convívio social e o exercício da cidadania.

Nessa perspectiva, métodos, técnicas e dinâmicas assumem o papel de linguagens e instrumentos dos quais o educador deve lançar mão para viabilizar a construção do conhecimento, incorporando habilidades e saberes cada vez mais específicos. É necessário estabelecer um diálogo entre as diferentes áreas, superando a ideia de transmissão de conteúdos para uma abordagem que construa, com os educandos, os temas que serão trabalhados, as opções metodológicas, bem como o tratamento a ser dado aos conteúdos e aos processos de avaliação na sala de aula e nos espaços educativos.

A Rede Municipal de Ensino de São Paulo oferece a EJA em cinco formas de atendimento - EJA Regular, MOVA-SP, CIEJA, CMCT e EJA Modular, sendo que cada uma apresenta singularidades e especificidades: EJA - Regular: É oferecida nas EMEFs - Escolas Municipais de Ensino Fundamental-, EMEFMs - Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio - e EMEBs - Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos, tem como objetivo ampliar as oportunidades de acesso à educação e de conclusão do Ensino Fundamental. O curso, que funciona no período noturno, das 19h00 às 23h00, é presencial, tem duração de 4 anos e está dividido em quatro Etapas: Etapa Alfabetização (2 semestres), Etapa Básica (2 semestres), Etapa Complementar (2 semestres) e Etapa Final (2 semestres). Cada etapa tem duração de 200 dias letivos.

MOVA –SP: (Movimento de Alfabetização). O MOVA-SP é uma parceria entre a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e Organizações da Sociedade Civil com a proposta de estabelecer classes de alfabetização inicial para combater o analfabetismo, oferecendo o acesso e continuidade à

educação de forma a contemplar as necessidades dos jovens e adultos. As salas do MOVA-SP estão instaladas em locais onde a demanda por alfabetização é grande, geralmente as aulas são dadas em associações comunitárias, igrejas, creches, empresas, enfim, lugares em que há espaço para a abertura da sala e necessidade da comunidade. As classes são agrupadas em núcleos e desenvolvem atividades educativas e culturais presenciais, por 2 horas e meia, durante 4 dias da semana, de segunda a quinta-feira.

CIEJA: (Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos). O CIEJA é uma Unidade Educacional que atende jovens e adultos em três períodos (manhã, tarde e noite) em até seis turnos diários, articulando em seu Projeto político-pedagógico o Ensino Fundamental e a Qualificação Profissional Inicial. Os cursos têm duração de quatro anos e são estruturados em quatro Módulos: Módulo I (Alfabetização), Módulo II (Básica), Módulo III (Complementar) e Módulo IV (Final). Cada módulo tem duração de 1 ano e 200 dias letivos e são desenvolvidos em encontros diários de 2 horas e 15 minutos (3 horas/aula). A qualificação profissional inicial está organizada em Itinerários Formativos, definidos a partir das necessidades da comunidade e características locais, desenvolvidos de forma articulada e integrada ao Ensino Fundamental.

CMCT: (Centro Municipal de Capacitação e Treinamento). O CMCT oferece a jovens e adultos, interessados em qualificar-se profissionalmente, cursos de formação profissional inicial de curta duração nas áreas de panificação, confeitaria, elétrica residencial, mecânica de autos, informática, corte e costura e auxiliar administrativo. EJA modular: É oferecida nas EMEFs - Escolas Municipais de Ensino Fundamental – que aderiram ao Projeto EJA Modular. É um curso presencial oferecido no período noturno, apresentando uma adequação dos componentes curriculares obrigatórios organizados em módulos de 50 dias letivos e também atividades de enriquecimento curricular. É realizada em quatro Etapas: Alfabetização, Básica, Complementar e Final. Cada Etapa é composta por 4 Módulos independentes e não sequenciais, cada um com 50 dias letivos. Os módulos se desenvolvem em encontros diários de 2 horas e 15 minutos (3 horas/aula). A complementação da carga horária diária, 1 hora e 30 minutos (2 horas/aula), é composta por atividades do enriquecimento curricular de presença optativa para os educandos.

ARTICULAÇÂO DOS SABERES

A metodologia pedagógica da Educação de Jovens e Adultos deve partir da presença dos saberes e histórias de vida, em vez da "ausência deles ", constituindo-se em uma prática libertadora e emancipatória. O saber não formal, muitas vezes baseado na oralidade e cultura local deve ser considerado e articulado ao saber formal, por causa de suas riquezas e de seus potenciais. A vida que se realiza fora dos quadros do sistema formal de ensino e que impacta a aprendizagem e o enriquecimento dos educandos, bem como as vivências e os conhecimentos adquiridos ao longo de suas trajetórias, devem ser considerados e incorporados nesse processo de retomada dos estudos.

O diálogo é o fundamento político-pedagógico de uma prática educativa que estabelece relações horizontais entre educandos e educadores, com a compreensão de que não há saber mais ou menos importante, mas saberes diferentes. O educador, de posse do conhecimento de sua área de atuação, politicamente comprometido com os contextos e territórios onde atua e cujo o planejamento é gestado coletivamente e alinhado ao PPP da unidade educacional e do espaço educativo, terá no diálogo a efetivação de uma metodologia de trabalho que respeita as especificidades educacionais, sociais e culturais dos educandos.

É exatamente pelo lugar ocupado pela autoridade docente que possui, pelos conhecimentos acumulados ao longo da sua trajetória, o papel de mediar dialogicamente o processo de ensino e de aprendizagem em sala de aula, como organizador da relação pedagógica, disponibilizando seus aprendizados, ao mesmo tempo em que acolhe, respeita e considera a riqueza dos saberes e culturas dos educandos e mediante o conceito da EJA apresentados no documento Princípios e Práticas Pedagógicas 2015, podemos concluir que tal modalidade de educação se torna fundamental em nosso país.

CONSIDERAÇÔES FINAIS

A educação, como ato político, deve oportunizar instrumentos de leitura crítica da realidade, consciência de seu lugar social e possibilidade de intervenção na sociedade. Os educandos, por serem atores sociais, ao ingressarem ou retornarem aos estudos trazem consigo suas vivências e saberes. Um currículo que dialoga com essas experiências deve desvelar a ação humana na sua qualidade social em suas dimensões individual e coletiva.

Reconhecendo a educação como ato político, os educadores

que trabalham na EJA devem promover o acesso aos bens culturais e ao conhecimento sem desconsiderar a dimensão política e histórica de todo esse processo. Isso significa dizer que precisam adotar uma postura propositiva e propulsora de reflexão e ação como condição para mediação dos conhecimentos dos jovens e adultos em favor da tomada de consciência sobre os fatos do cotidiano e seu papel como agente de transformação social. Na Educação de Jovens e Adultos, faz-se necessário romper com a simetria, com o ensino regular para crianças e adolescentes, de modo a permitir a reorganização dos conteúdos, com percursos atualizados e significativos para o trabalho pedagógico, proporcionando a adoção de uma postura autônoma diante do conhecimento e da realidade.

Dessa maneira, a prática pedagógica deve ser permeada pela proposição de atividades contextualizadas e diversificadas, ênfase no trabalho coletivo e colaborativo, a reorganização das rotinas, dos espaços, dos conteúdos em razão das necessidades dos educandos. A necessidades de inserção no mundo do trabalho e nos espaços de participação da vida social leva comumente muitos jovens e adultos às unidades educacionais e espaços educativos. Se por um lado jovens e adultos, que não tiveram acesso e/ou permanência à escola, buscam restabelecer sua trajetória de modo a readquirir a oportunidade de maior inserção social, de outro, o currículo da EJA não pode ser moldado em função apenas das demandas que o mercado de trabalho impõe. Para que a educação adote essa perspectiva é necessário que os educadores tenham uma visão crítica e propositiva para estabelecer conexões entre os projetos de vida dos educandos e o currículo da unidade educacional e dos espaços educativos.

É possível organizar situações nas quais educadores e educandos compartilhem e discutam as relações e valores que se estabelecem no mundo do trabalho, mediante temáticas e práticas educativas que ultrapassem apenas a lógica da preparação para o mercado de trabalho. Vale lembrar também que a educação formal cumpre um papel chave para o exercício da cidadania na sociedade contemporânea marcada por grandes mudanças e inovações nos processos produtivos. Ela possibilita ao indivíduo expandir seu potencial, desenvolver suas habilidades, confirmar competências adquiridas na educação extraescolar e na própria vida.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de educação Fundamental. Lei n° 9394/96 LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996.

BEHRENS, M. A formação continuada de professores e a prática pedagógica. Curitiba: Champagnat, 1996.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

DEMO, P. Questões para a teleeducação. Brasília: UNB, 1996.

LIBÂNEO, J.C. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 3° ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

ARROYO, Miguel. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: Formação de educadores de jovens e adultos. Organizado por Leôncio Soares. Belo Horizonte: Autêntica/ SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

_____ Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. Educação e sociedades: CEDES, 1999.

NOVOA, A. Vida de professores. Lisboa: Porto, 1992.

Sites:

<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Noticia/Visualizar/PortalSMESP/Educacao-de-Jovens-e-Adultos-principios-e-praticas-pedagogicas - Acesso 15/08/2017

A FORMAÇÃO DO LEITOR NO PERÍODO ESCOLAR

JAMARA NOEMIA PARRA ASTOLPHO

Graduação em Pedagogia na Universidade Cidade de São Paulo. Professora de Ensino Fundamental I na EMEF Jardim Eliana.

Neste artigo retrato a falta de bibliotecas ou salas de leituras nas escolas e acrescento a ineficiência de ter o acervo se não há metodologia que estimule a formação do leitor. Estudos justificam isso como sendo uma concepção equivocada na formação dos gestores e professores de escolas e ao zelo excessivo com esses materiais, que atingem seus objetivos ao serem manuseados e "devorados". Ainda com essa temática, a professora e pesquisadora Aparecida Paiva defende que os livros devem ser vistos como um bem cultural, que atrelados com a formação de mediadores de leitura e a divulgação da sua chegada às escolas, ganhariam espaço fora das prateleiras. O mediador de leitura, além de ser leitor, deve ver a leitura como uma educação cultural, que vai além das "muralhas da escolarização", possibilitando a interação da literatura com o ambiente real em que estão inseridos.

Palavras-chave: Leitura; Escola; Ensino Fundamental; Literatura; Mediação.

INTRODUÇÃO

"O que é ler? Essa pergunta recebeu diferentes respostas teóricas ao longo dos últimos anos, em consonância com diferentes concepções de linguagem, e, consequentemente, implicou diferentes práticas pedagógicas. Hoje sabemos que os sentidos de um texto não estão apenas codificados ou programados na superfície textual, mas que, na verdade, nascem de uma postura de ação do leitor, que se coloca ativamente diante do texto em busca de situar o discurso nele veiculado: Quem escreveu? Para que leitor? Com que possíveis intencionalidades? Onde e quando foi publicado? Que peso tem esse veículo para esse discurso? Quando é capaz de responder a essas questões, o leitor pode exercer a liberdade da réplica e "fazer escolhas éticas entre os discursos que circulam"." ROJO, Roxane. Letramentos Múltiplos, Escola e Inclusão.

A discussão sobre a importância da leitura na formação acadêmica, social e cultural do aluno é unanime, mas o que é feito com esse fato? O quanto a prática pedagógica nas escolas está realmente envolvida em alavancar a leitura?

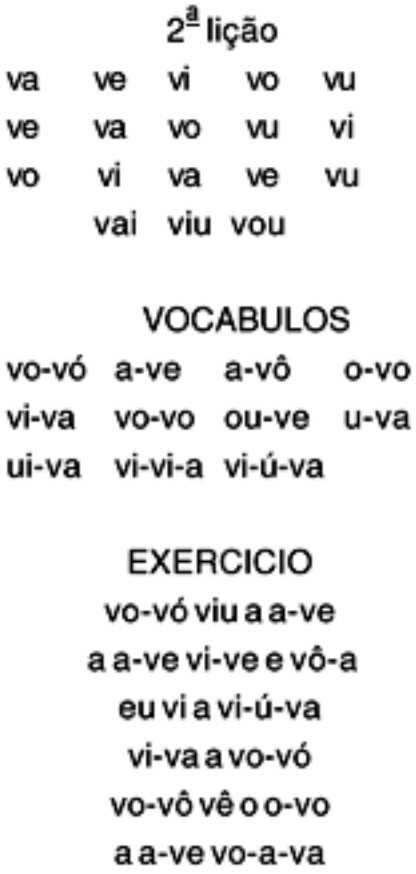
Essas indagações me impulsionaram em uma busca de embasamento para uma prática consciente na formação de leitores. Onde o preparo e ação do mediador é totalmente impactante as ações dos alunos perante a leitura, já que além da orientação de estudo, os alunos aprendem com o exemplo, trazendo a ideologia da leitura para a realidade de todos.

Este artigo tem como objetivo analisar as concepções de formação de leitores, repensar o uso adequado dos espaços estimuladores da leitura e compartilhar com os educadores envolvidos na formação de leitores, fundamentação e uma nova percepção de trabalho em todo o ambiente escolar.

A LEITURA

Para iniciar a trajetória, busquei a concepção da leitura, concepção essa que passou por alterações conforme as necessidades foram sendo alteradas. Por muito tempo se pensou na leitura como decodificação, junção de palavras e formação de frases avulsas.

A educação tradicional nos confirma essa visão, os alunos deveriam estar aptos para ler palavras, formadas por sílabas bem definidas, que soavam descontextualizadas e sem significância. Já bastava. Com essa metodologia do ensino e prática de leitura, temos como exemplo as cartilhas que foram usadas em todo território nacional, desconsiderando as especificidades das regionalidades. Como podemos observar a seguir:



2ª lição

va ve vi vo vu
ve va vo vu vi
vo vi va ve vu
vai viu vou

VOCABULOS

vo-vó a-ve a-vô o-vo
vi-va vo-vo ou-ve u-va
ui-va vi-vi-a vi-ú-va

EXERCICIO

vo-vó viu a a-ve
a a-ve vi-ve e vô-a
eu vi a vi-ú-va
vi-va a vo-vó
vo-vô vê o o-vo
a a-ve vo-a-va

Exemplo 1 – Página da *Cartilha da Infância*, de T.A.B. Galhardo. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 189?, p. 11
Fonte: Centro de Referência para Pesquisa Histórica em Educação (Unesp-Marília)

Há aproximadamente três décadas temos o início do exercício da leitura reflexiva em âmbito alfabetizador, muito embasado pelos conceitos da educação construtivista. Temos a atribuição de sentidos e interação com o texto. Nessa perspectiva, me fundamento em Aguiar (2004), que define que a leitura não é apenas decifrar pensamentos, mas perceber a associação lógica dos fatos, o encadeamento dos pensamentos, as relações entre eles e, o que é mais importante, assimilar as ideias e as intenções do autor, relacionar o que foi apreendido com os conhecimentos anteriores sobre o assunto, tomando posições com espírito crítico, e utilizar os conteúdos ideativos adquiridos em novas situações.

SALAS DE LEITURA E BIBLIOTECAS NAS ESCOLAS

No Brasil, tivemos um intenso movimento de entrega de livros nas escolas pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola. Só em 2013 foram quase 7 milhões de exemplares para as escolas públicas. Parece muito? Em 2013 tivemos 40,7 milhões de alunos matriculados na Educação Básica ofertadas em escolas públicas. Considerando que 35% das escolas possuem bibliotecas, estatisticamente, concluo que aproximadamente a metade dessas bibliotecas foi contemplada com os livros do programa.

E ainda, de acordo com a pesquisadora Aparecida Paiva, grande parte desses livros não está sendo utilizado por falta de mediadores de leitura preparados e conscientes de que o livro é um bem cultural ou por falta de divulgação do recebimento do material.

No artigo Pelo Fim dos "Templos do Saber Inalcançável" foram apresentados dados que comprovam a baixa quantia de bibliotecas ou salas de leitura nas escolas brasileira. O texto foi escrito em janeiro de 2013 e retratou que menos de um terço das escolas tinham bibliotecas e no censo escolar de 2013, esse número ainda estava em 35%, lembrando que a lei federal 12244, de 24 de maio de 2010, estipula a meta de que até 2020 todas as escolas possam contar com esse ambiente de leitura.

Se a análise dos números assusta, avançamos o nosso pensamento para os fatores que estão por trás dessa porcentagem de bibliotecas, que são ainda piores. Muitas das escolas que possuem esse espaço dedicado à leitura, não há metodologia para o estímulo à leitura e aos multiletramentos, deixando de efetivamente formar leitores, perdendo o objetivo uma sala de leitura viva, sendo ambiente propício para a integração, socialização, aprendizagem e liberdade.

SALAS DE LEITURA NA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO

A portaria 3079 de 2008, assinada pelo então Secretário Municipal de Educação, atualiza as determinações já estabelecidas em uma outra portaria de 2006.

Nesse documento fica estabelecido que as Salas de Leitura devem fazer um trabalho articulado com o Projeto Político Pedagógico da unidade de ensino e que o atendimento das classes de alunos ocorrerá em horário estabelecido no currículo, tendo cada classe uma hora aula semanal. O professor da Sala de Leitura também estará

à disposição da comunidade escolar por cinco horas aulas semanais para consulta de bibliografias e empréstimos de livros, que deverá ocorrer no contra turno das aulas.

No artigo 2 da portaria, se aborda os objetivos da Sala de Leitura:

I - Oferecer atendimento a todos os alunos, de todos os turnos e etapas/modalidades de ensino em funcionamento na Unidade Educacional;

II - Despertar o interesse pela leitura, por meio do manuseio de livros, revistas e outros textos e da vivência de diversas situações nas quais seu uso se faça necessário;

III - Favorecer a aprendizagem dos diferentes procedimentos de leitura e uso dos diversos gêneros de circulação social;

IV - Disponibilizar o acervo de forma organizada de modo a favorecer o desenvolvimento dos projetos didáticos e/ou sequências de atividades de leitura e escrita, trabalhados em sala de aula ou na própria Sala de Leitura;

V - Possibilitar o desenvolvimento do comportamento leitor e propiciar a formação de leitores autônomos;

VI - Favorecer os avanços dos níveis de proficiência estabelecidos pela Prova São Paulo. (PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO, Secretaria Municipal de Educação. Portaria nº 3079/08)

A portaria cita os requisitos para o professor se candidatar a vaga, que além de estar ativo na rede, deve apresentar um projeto a ser aprovado pela equipe escolar. Também fica afirmado pela portaria, o programa de formação desses professores que forem atribuídos em Salas de Leitura. A princípio, todos passam por uma formação inicial de responsabilidade da DOT/SME e posteriormente, para dar efetividade a formação continuada, as DOTs-P realizam encontros para debater propostas e compartilhar cases.

FORMAÇÃO DE LEITORES

A leitura e suas diversas roupagens, em voz alta, silenciosa, cantada, declamada, com o apoio dos dedos, com uma plateia de ouvidos e etc, sempre foi e continuará fazendo parte de um ritual de passagem. É quando a criança completa 6 anos, inicia a vida escolar e as perguntas já começam: "Mariazinha, já aprendeu a ler?".

É quase que uma obrigatoriedade, a família coloca a criança na escola, onde ela passa a ser estimulada, ter contato com diversos materiais gráficos ou virtuais que possibilitam a leitura e ao bater do sinal anunciando o término da aula, ela fecha todo aquele universo e só o consulta para responder que ainda está aprendendo a ler.

O leitor aparece ao passo que ele vai descobrindo a significância daquele hábito na vida externa a escola. É a legenda do filme, a letra da música, as placas de rua,

frases grandes e coloridas nos outdoors, rótulos de produtos, a revista na recepção do consultório, o livro que sua mãe lê, etc. Existem diversos recursos a serem explorados em prol do despertar da leitura e formação de leitores.

A mídia é um excelente exemplo e atualmente, as redes sociais estão alavancando o contato da criança com uma sociedade letrada. Muito antes de terem consciência da leitura, já identificam os aplicativos nos smartphones e reconhecem as letras para buscar algo que lhes interessa.

O paradigma de apropriações de literatura conforme faixas etárias podam as relações de trocas enriquecedoras que podem acontecer quando se tem um ambiente integrador de leitura. É necessário proporcionar aos leitores contato com os diferentes tipos de literatura e promover meios para que ele consiga os diferenciar, sabendo que diferentes textos propõem diferentes objetivos e usam diferentes linguagens e discursos, e usufruí-los visando benefício próprio (instrução, entretenimento, fé, etc.), deixando claro que a leitura exige esforço e treino.

O MEDIADOR DA LEITURA

Com início na teoria de Lev Vygotsky, que descreve a aquisição de conhecimentos por meio da interação entre o ser humano e o ambiente, facilitado por elementos mediadores, os instrumentos e os signos, passo a pensar no papel de um profissional intermediador no processo de aquisição da prática de leitura.

Caminhando nessa vertente, encontrei a Teoria da Mediação Cognitiva, de Reuven Feuerstein, que defende que a atividade mediada pode ser definida a partir dos estímulos emitidos pelo agente mediador – podendo ser um familiar, professor ou outra pessoa que interaja com essa finalidade. Sendo assim, o mediador seleciona, organiza, facilita e inibe estímulos de acordo com a intencionalidade da ação.

Por esse conceito de mediação, Feuerstein interpreta o desenvolvimento cognitivo como decorrente da interação com o seu meio, interação que se desenvolve da percepção, assimilação e processamento dos estímulos existentes ou através da mediação cognitiva das pessoas.

O conceito de mediador de leitura pode seguir duas vertentes distintas. O conceito tradicional, que deixa a demanda de mediador de leitura com o professor, o alfabetizador, quem irá trabalhar de maneira sistematizada com os parâmetros de educação estabelecidos pela legislação vigente. Já o conceito atual de mediador de leitura, rompe com as delimitações de um sistema educacional formal, articulando essa prática com missões sociais, saindo dos muros da escola e alcançando o leitor onde ele estiver.

LITERATURA E SEU USO

No artigo Formação de Leitores e Razões para a Literatura, Ricardo Azevedo usa o termo Literatura para englobar diferentes conjuntos de textos, com diferentes finalidades, como por exemplo, literatura científica, espanhola, médica, entre outras e ainda ressalta que é muito importante para a formação do leitor, que ele saiba distingui-las para criar preferências. Em outro momento esclarece que a literatura utilizada para despertar o envolvimento entre o texto e leitor será a que pressupõe motivação estética, descrita como uma obra de arte com palavras e caracterizada pelo uso da ficção e do discurso poético, permitindo a subjetividade e ambiguidade.

A literatura fascina por abordar, de maneira prazerosa e lúdica, assuntos humanos (amor, sexualidade, ética, etc.) que necessitam de discussão e não possuem espaço em um outro discurso, principalmente dentro da escola. Tais temas permitem a reinvenção, o reconhecimento do eu e a construção da identidade.

É importante ressaltar também que a literatura não está presente apenas em livros, mas, se aliada às suas adaptações para outros meios de expressar a arte e a imaginação humana, também podem permitir o despertar e o gosto pela literatura. A música, a telenovela o cinema e o teatro são os maiores exemplos da literatura além dos livros. O que é necessário são métodos inovadores, interações mais didáticas e menos mecânicas, que aproximem o leitor da literatura e cative-o no intuito de valorizar seu desenvolvimento intelectual e sensibilizá-lo diante de obras literárias.

Outro exemplo importante da literatura na sociedade é através da internet, pois, com o avanço do acesso à tecnológica e a informação, vemos muitos trechos sendo compartilhados e alcançando um público que não atingiria caso estive3sse em um livro na prateleira. Além disso, nas redes sociais o leitor amplia o seu contato com a literatura a ponto de produzir e compartilhar textos literários próprios, que servem para demonstrar a expressividade do internauta.

Assim, pode-se perceber que leitura é um dos meios para a formação de cidadãos, e a literatura, parte intrínseca desta, é uma das mais belas formas da expressividade humana. Sua função social permite o gosto pelas artes, cultura e conhecimento de si mesmo, pois tem o poder de expressar os sentimentos, tendências, valores e momento histórico, garantindo a sua importância e impacto social enquanto manifestação artística.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluo que se faz necessária a compreensão de leitura como prática libertadora (FREIRE, 1982), que vai além do conhecimento linguístico e que exige conhecimento do processo discursivo. Nesse sentido, trataremos a leitura como uma das bases da ampliação do conhecimento de mundo, que requer interlocutores capazes de perceber traços ideológicos nos textos, bem como compreender os contextos sócio históricos em que eles são produzidos.

Os profissionais que atuam na formação do leitor são pouco valorizados por falta investimentos significativos com finalidade de mediação e inovação de metodologias para mobilizar o leitor frequentador de um espaço enriquecedor que é a biblioteca, ou sala de leitura.

Complementando a concepção do formador de leitores, o profissional envolvido com a tarefa de introduzir a leitura aos jovens, deve ser efetivamente interessado pela leitura, pela literatura, sem usar frases prontas para o incentivo, desconhecendo esse universo de comunhão, prazer, identificação e liberdade que existe entre o texto e o interpretante. Sendo leitor, e eliminando barreiras etárias para permitir que aquele ambiente de leitura seja propício à troca, a trabalhar a dicotomia realidade e fantasia, com o uso da literatura, de suas diferentes linguagens, subjetividades, contradições e ambiguidades. Segundo Petit, "para transmitir o amor pela leitura, e acima de tudo pela leitura de obras literárias, é necessário que se tenha experimentado esse amor". (PETIT, 2008. p.145)

É preciso que a escola aproveite os momentos de planejamento e formação continuada de seus professores para promover a análise de bons textos, discutindo os diferentes recursos utilizados pelos autores, os efeitos de sentido que provocam nos leitores e as relações que podem ser estabelecidas entre as obras conhecidas. É preciso que a vivência de uma comunidade de leitores não se restrinja apenas aos alunos.

A fim de envolver toda a comunidade escolar a participar de eventos, projetos, sequências de atividades, usando o espaço sem restrições, despertando o sentimento de pertencimento de maneira ativa e espontânea, além de trabalhar com a leitura e desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais, fazendo uso de diferentes linguagens, culturas e mídias e por meio de um processo de aprendizagem colaborativa.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, V. T. Leitura e cidadania. Em: HENRIQUES, C. C. e SIMÕES, D. (Org.). Língua e cidadania: novas perspectivas para o ensino. Rio de Janeiro: Europa, 2004, pp. 34-52.

AZEVEDO, Ricardo. Formação de leitores e razões para a Literatura. Disponível em http://www.ricardoazevedo.com.br/wp/wp-content/uploads/Formacao-de-leitores1.pdf. Acesso em 30 de agosto de 2017.

FREIRE, P. Educação como prática de liberdade. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

LINHARES, Edgar. Leitura: Formação de Mediadores. Disponível em http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/edgar_linhares.pdf. Acesso em 30 de agosto de 2017.

PAIVA, Aparecida. Literatura fora da caixa: o PNBE na escola – distribuição, circulação e leitura. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

PETIT, Michéle. Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva. São Paulo: 34, 2008.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO, Secretaria Municipal de Educação. Portaria nº 3079/08.

ROJO, Roxane. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SOARES, Magda Becker. Letrar é mais do que alfabetizar. Disponível em http://intervox.nce.ufrj.br/~edpaes/magda.htm. Acesso em 30 de agosto de 2017.

VYGOTSKY, Lev. A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores. Ed Martins Fontes.

A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE ENSINO: UMA ANÁLISE COMPORTAMENTAL DOS EDUCADORES ACERCA DE SUA ÁREA DE TRABALHO

JORGE DOS SANTOS ALMEIDA GONÇALVES

Professor de Educação Física do Ensino Fundamental II na prefeitura de São Paulo, na EMEF Senador Miltom Campos.

O presente artigo tem como objetivo discorrer sobre a postura dos professores de Educação Física nos ambientes escolares das instituições públicas de ensino. Também institui soluções para uma mudança significativa das práticas metodológicas sobre os respectivos currículos pertencentes ao campo de atuação deste profissional, apontando as práticas atuais por meio de experiências vivenciadas. Visa também, um aprofundamento dos estudos nos aspectos práticos, teóricos e metodológicos, direcionando os resultados para uma mudança na prática pedagógica no campo da Educação Física Escolar. Contribuindo assim, para melhoria da qualidade do ensino no respectivo campo de atuação. Muitos professores possuem postura e metodologias pedagógicas tradicionais, o que não torna a utilização destas atraente na realidade escolar atual. Ensinar de maneira tradicional, pode gerar alunos inseguros e com medo de se expressar, demonstrando falta de atitude, ou seja, falta de autonomia. O processo histórico no campo da Educação Física Escolar apresentou diversas mudanças de concepções pedagógicas, e estes por conseguinte, tornou necessário o aprofundamento do conhecimento nas mudanças culturais, para melhor entendimento das práticas pedagógicas e para direcionar mudanças significativas dos educadores envolvidos.

Palavras-chave: Educação Física Escolar; Práticas Pedagógicas; Cultura; Ensino; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A Educação Física é uma disciplina que possibilita, talvez mais do que as outras, espaços nos quais pode-se dar início a mudanças significativas na maneira de incorporar o processo de ensino/aprendizagem, tendo em vista as diversas situações em que os dados do cotidiano associados à cultura de movimentos podem ser utilizados como objetos para reflexão. Sim, a Educação Física possui esta aparente vantagem, mas o que é visto na realidade é que, se ela possui uma grande fonte de estudos didático-pedagógicos renovadores, os professores desta matéria, deixam de utilizá-los.

Dentro desta perspectiva destaca-se como objeto deste estudo, os conteúdos de ensino, que segundo Libâneo (1986. p.39) "são realidades exteriores ao aluno que devem ser assimilados e não simplesmente reinventados, eles não são fechados e refratários às realidades sociais".

Neste relato percebe-se que o principal conteúdo trabalhado nas escolas é o esporte.

É fato que por meio do esporte, muitas virtudes podem ser trabalhadas e consequentemente, diversos objetivos podem ser alcançados, pois "o movimento que a criança realiza num jogo tem repercussões sobre várias dimensões do seu comportamento" (BRACHT, 1992.RANGEL-BETTI, 1997, p.39).

É importante conceber conteúdos enquanto interpretações recortadas de realidades indissociáveis da contemporaneidade dos indivíduos, com profunda ligação com seu significado histórico/social.

O presente estudo mostra que o conteúdo que melhor satisfaz a maioria das pretensões desta disciplina, no ciclo de iniciação à sistematização do conhecimento, é o esporte. Porém é importante salientar que existem muitas outras possibilidades referentes à cultura de movimentos, que devem, mas que nem sempre são incorporadas ao mundo de movimentos dos alunos.

Também é válido salientar que "a proposta pedagógica crítico-social dos conteúdos, preconizada por Libâneo (1986) aponta para as classes subalternas que estão desprovidas de todo acúmulo cultural dominado por uma minoria" (OLIVEIRA, 1989, p.9). É possível confirmar isto, pelo fato da grande diferença de aproveitamento da cultura erudita em relação à cultura popular; acaba por ocorrer a cultura de colonização, de forma que interesses como obediência, respeito à hierarquia, humildade, submissão e capacidade de repetição, são alcançados facilmente. "O conhecimento lhes é dado como um cadáver de informação, um corpo morto de conhecimento sem uma conexão viva com a realidade deles" (FREITAS, 1994, p.58).

CULTURA DE MOVIMENTOS, EDUCAÇÃO FÍSICA E SEUS CONTEÚDOS

A partir do momento em que os conteúdos tiverem uma ligação orgânica com as realidades sociais, será possível proporcionar condições para a emancipação dos educandos e para a transformação do projeto de sociedade. Deve-se ter em mente que:

"a educação escolar não pode ser pensada como algo neutro em relação ao mundo, mas como algo que produz na sua própria dinâmica, caminhos diferenciados para a ação social concreta em função de interesses e necessidades dos próprios educandos" (BARCELOS, 1989, p.39).

Mas é claro que uma mudança efetiva não é tão simples, pois

"não basta levar à sala de aula conteúdos criticamente selecionados e estrategicamente organizados, é necessário que professores e alunos se transformem, no cotidiano de suas práticas, em sujeitos do seu ensinar e do seu aprender do ato mesmo do ensino/aprendizagem" (MARQUES, 1989, p. 24).

Vários estudos questionam, principalmente, a formação acadêmica dos professores, pois o bom desempenho das suas funções depende, em parte, de como ocorreu essa formação. Além dessa formação, é necessário observar as características da personalidade de cada indivíduo, de acordo com levantamentos feitos por Darido (1996) em seu trabalho, nem sempre os conhecimentos adquiridos na formação são utilizados, durante a prática pedagógica, pelos professores de Educação Física.

Consequentemente esse tipo de formação não garante que o papel do professor, o qual deveria estar centrado na preocupação com o desenvolvimento global do ser humano em todos os seus aspectos, esteja sendo cumprido. Lorenzeto acredita que isso pode estar ocorrendo, provavelmente, porque aquelas disciplinas destinadas a valorizar o ser humano não estão sendo abordadas de maneira adequada, ou seja, a Psicologia, a Filosofia e a Sociologia.

Dentre os objetivos de estudar o papel e o perfil do professor de Educação Física, destaca-se a busca por um tipo de formação profissional capaz de, senão sanar, ao menos amenizar os problemas expostos acima.

EDUCAÇÃO FÍSICA E O MUNDO REAL

No campo da educação física, a partir do momento em que os conteúdos tiverem uma ligação orgânica com as realidades sociais, ou seja, incorporarem a cultura escolar, começarão então, as mudanças. Seria possível proporcionar condições para a emancipação dos educandos e a transformação do projeto de sociedade. Deve-se ter em mente que:

"a educação escolar não pode ser pensada como algo neutro em relação ao mundo, mas como algo que produz na sua própria dinâmica, caminhos diferenciados para a ação social concreta em função de interesses e necessidades dos próprios educandos" (RODRIGUES, BARCELOS, 1989, p.39).

De acordo com o conteúdo do referido artigo e os estudos realizados, se apresentará os aspectos, segmentos e resultados das experiências vivenciadas, com o objetivo de otimizar ferramentas de intervenção e mudança das práticas atuais no campo da Educação Física Escolar.

Talvez o ponto inicial, neste processo, seria uma interação no ato educativo, do saber sistematizado (acumulado pela humanidade) com o saber cotidiano (produzido pelas relações sociais) e assim, as "receitas de bolo" alienantes poderiam adquirir características crítico-emancipatórias. Deve-se frisar que, a escolha dos conteúdos, expressa um caráter ideológico, situando o professor no "campo da esquerda" na construção da sociedade socialista. E tendo em vista as grandes desigualdades, sobretudo econômicas, que o capitalismo vem proporcionando, evidencia-se essa busca por uma nova hegemonia. Segundo Marques (1989, p.23.), "os conteúdos são o tratamento que lhes é dado na prática educativa concreta [...] só passam a serem conteúdos de ensino no processo de ensino/aprendizagem, onde são observadas metodologias e ideologias inerentes ao educador".

Vários aspectos caracterizam o professorado de educação física dentro do coletivo de professores de uma escola: a roupa que usa, os materiais de trabalho (bolas, apito e outros) e o lugar em que realiza sua aula (ar livre). São aspectos exteriores, que o distinguem do conjunto de professores e, mesmo que contribuam à configuração de sua cultura docente, não revelam sua essência. O que caracteriza essencialmente o professorado de educação física na escola pública é a qualidade de sua participação na cultura escolar e o fato de trabalhar o corpo, através do corpo e com o corpo dos alunos — o movimento e a cultura corporal. Estas características são fundamentais porque estão na base de suas estratégias para

fazer as coisas, desenvolver conhecimento, acumular experiência e relacionar-se com a comunidade escolar.

Quando um professor, em aula, se coloca diante dos alunos, um conjunto de percepções e de relações se estabelecem. Pode-se dizer que o corpo do professor é objeto de constante observação e avaliação por parte dos alunos. Também a recíproca é verdadeira, o professor observa os corpos dos alunos em movimento, isto é, uma relação direta, o professor não pode "proteger-se" deste olhar atrás de uma mesa de trabalho, nem os alunos podem se esconder atrás da classe. Um e outro têm que se expor, além disso, com roupas confortáveis.

Para os professores, o fato de trabalhar com seu corpo e com o dos alunos ajuda ao professorado de educação física a se mover em outros ambientes, pois o corpo também fala e ao trabalhar com ele, automaticamente o expande. Para esses participantes, quando o professor de educação física entra num espaço, entra em uma sala, seu corpo entra com ele e também fala, fato que chama a atenção. Ao mesmo tempo, fazem questão de evidenciar com clareza como o professorado de educação física trabalha e ensina diferente de outros coletivos docentes. A participação do professorado de educação física na escola pública se caracteriza, em primeiro lugar, por uma relação de cumplicidade com o aluno diante do cotidiano escolar.

Dividem um espaço físico indefinido, pouco frequentado pelos demais professores, onde as atividades desenvolvidas pelos alunos em aula são diferentes da maioria das atividades "tradicionalmente" escolares, e muito semelhantes a seu cotidiano fora da escola.

Acostumar-se a essa situação exige tempo e, no fim, esse modo de trabalhar excede a outros domínios da situação escolar, como, por exemplo, as relações de gêneros sexuais. A metodologia utilizada na realização deste trabalho baseou-se em uma coleta empírica de dados, através de um questionário composto por nove questões referentes ao planejamento, aos conteúdos e aos objetivos propostos pelos educadores. Para reforçar a pesquisa, também foram observadas algumas aulas, (no mínimo uma de cada entrevistado) registrando as metodologias de ensino no intuito de buscar subsídios para a construção de um panorama sobre o cenário da Educação Física escolar brasileira. Esta pesquisa foi realizada em dez escolas da rede pública estadual do município de São Paulo. Foram entrevistados doze professores (as) de Educação Física que ministravam aulas para 5ªs e 6ªs séries do ensino fundamental (ciclo de iniciação à sistematização do conhecimento).

Sobre a existência de um planejamento, a grande maioria dos entrevistados respondeu que este era anual e seguido dentro das possibilidades.

Com relação aos principais objetivos, as maiores prioridades são o desenvolvimento físico e

a iniciação desportiva. Teixeira (MELLO; BRACHT, 1992, p.6) relata que:

"o gosto pelas atividades esportivas deve ser fixado nesta faixa etária, pois, à medida que o tempo for passando, outros entretenimentos e interesses poderão interferir no processo (...) nesta fase o aluno ainda idolatra o professor".

Também foram citados objetivos como o desenvolvimento integral do indivíduo, a sociabilidade, noções de cidadania e criticidade. Com relação a este último objetivo comparado com as metodologias observadas, percebeu-se uma certa contradição. Ou seja, nessa tríade conteúdo-metodologia-objetivo, ao ter-se objetivos que vão ao encontro de uma nova concepção de Educação Física e, concomitantemente, metodologias que, ao contrário, vão de encontro à mesma, evidencia-se a contradição.

Os principais conteúdos ministrados nas aulas são os quatro esportes coletivos tradicionais (handebol, basquetebol, voleibol e futebol). Esta é acima de tudo uma situação de acomodação, principalmente para o professor, porque o esporte "tem suas regras", e o professor pode isentar-se de ter de modifica-lo, também por ser algo valorizado socialmente: "o uso do esporte na Educação Física significa para os professores [tradicionalistas] o que se pode chamar uma 'facilidade pedagógica'" (SARAIVA, 1999. p.131-132). Vale ressaltar que, em algumas escolas, aulas de capoeira são oferecidas pelos "amigos da escola", mas não nos horários das aulas de Educação Física.

Ao serem questionados sobre como os conteúdos escolhidos poderiam auxiliar no alcance dos objetivos, os professores responderam que: através do esporte os alunos têm uma maior clareza sobre as atividades (depoimento), não ficam restritos a apenas uma visão do esporte (depoimento). O desenvolvimento dos alunos ocorre de maneira mais prática (depoimento). O porquê da sua prática é discutido (depoimento). É uma ótima alternativa, tanto teórica como prática (depoimento). É fundamental na formação do indivíduo (depoimento). É um meio de atividade física (depoimento). Um paralelo com a vida em sociedade (depoimento). Transmite princípios para uma vida saudável longe dos caminhos perniciosos (depoimento).

"Uma Educação Física voltada para o desenvolvimento do esporte [institucionalizado], reforça a ideologia dominante na nossa sociedade que privilegia talentos esportivos em detrimento de homens felizes e realizados plenamente" (MUNARO, 1988, p.106). Por isso, é necessária imediatamente uma transformação didático-pedagógica do esporte, conforme apregoa Kunz (1994).

A hegemonia esportiva encontrada na Educação Física escolar atual foi alcançada num processo gradativo a partir de sua incorporação no contexto escolar, em meados da década de cinquenta, e fomentada a

partir dos anos sessenta.

Há muito tempo, vê-se que o esporte e a Educação Física são muitas vezes confundidos, mas é plausível relatar que o esporte por si só não é considerado educativo, a menos que seja "pedagogicamente transformado" (KUNZ, 1989, p.69.) Uma aula de Educação Física metodologicamente tradicional vem a ser, muitas vezes, o determinante para a aversão à sua prática social. Através destes moldes "receita de bolo" o aluno se torna um ser passivo nas mãos de um professor também passivo (uma vez acrítico) que utiliza seus conteúdos fundamentados na hegemonia capitalista (mesmo que não tenha consciência disso).

Desde a sua criação na Europa, o esporte moderno difundiu-se nas public schools e, até hoje, estes moldes são aplicados em nossas escolas, isto é, poucas iniciativas são tomadas para que o conteúdo "esporte na escola" incorpore a cultura de movimentos tupiniquim, tornando-se "esporte da escola".

Entende-se ainda que esse uso do esporte, cópia irrefletida do esporte de rendimento, relaciona-se com "condições sociais dadas", do professor, da escola e da sociedade. Isto quer dizer que, num contexto onde não se objetive mudanças, o esporte fornece, tanto ao aluno quanto ao professor, a possibilidade de confirmar "o que está aí". Assim, eles não precisam pensar e são limitados quanto a propor alternativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das pesquisas, constata-se que o desinteresse pela educação física escolar ocorre por diversos fatores e é construído historicamente com o decorrer do processo de escolarização. Porém são poucos os profissionais que se envolvem para tentar reverter esta situação e, dependendo das atitudes e conduta nas aulas, acabam por aumentar esse sentimento por parte dos alunos. Foi possível observar que nesta escola houve um "abandono docente" por parte do professor regente da turma I participante e, o desinteresse dos alunos pesquisados foi causado principalmente, pela falta de conteúdo e de metodologia de ensino, ou seja, pela "falta do que fazer" e pelo fato de o próprio professor não saber construir um significado ou um conceito significativo sobre o real papel da educação física e do educador físico no contexto escolar. Por isso, o que realmente precisa-se, é de um conceito ou de um significado de educação física, pois apesar de ser uma área de estudos que vem se consolidando, ainda há uma significativa dúvida sobre seu real significado, campos de atuação, conteúdos, objeto de estudo, profissionalização e cientificação. Há também uma necessidade de estudos aprofundados sobre compreensão da relação entre as diferentes

culturas escolares e a educação física. É importante salientar que os conteúdos só terão uma significação humana e social se sua forma de transmissão/apropriação também o for.

Grande parte dos procedimentos, atitudes e conhecimentos que o professorado de educação física manifesta na escola pública aprende fazendo. É toda uma experiência que o caracteriza, ao final, como um prático reflexivo que desenvolve um conhecimento em sua ação docente (ELLIOT, 1991; SCHÖN, 1992) através da prática e da experiência acumulada. Não se trata, todavia, de culpar apenas os professores de Educação Física que não conseguem legitimar sua importância frente às outras disciplinas, porque estes não são responsáveis pela elaboração do currículo que orientou deficitariamente toda sua formação profissional. Poder-se-ia colocar a culpa nas próprias escolas que não incentivam nem valorizam novas práticas propostas pelos professores, mas enfim, esta também não se pode ser crucificada, quando o maior culpado ainda é o modelo de educação de nosso país.

Deve-se ter em mente que muito além do "fazer por fazer", tem-se o que ensinar, e para que esse "ensinar" extrapole o que foi citado anteriormente, é preciso "redimensionar os espectros do conhecimento a ser reconhecido pelos profissionais da área, de modo a garantir que a cultura corporal [dos alunos] seja apreendida como dimensão significativa da realidade social complexa" (CASTELLANI FILHO, 1998, p.51).

Percebe-se uma certa generalização do panorama da Educação Física escolar em caráter nacional, e este panorama, infelizmente, aponta para o que foi constatado na presente pesquisa. É observado um certo comodismo que pode estar ligado à baixa remuneração, falta de estrutura, material didático, falta de uma formação continuada e, sobretudo, de reconhecimento por parte da comunidade e da própria escola. Os conteúdos se restringem, praticamente, ao esporte e este é aplicado de uma forma em que os alunos muitas vezes não imaginam o porquê da sua prática e no que aquilo vai repercutir em sua vida. E isto, é claro, não é o que se espera do esporte da escola, pois segundo Kunz (1989, p. 65)

> "a tematização do esporte nas aulas de Educação Física deve ser no sentido dos educandos poderem entender, compreender este fenômeno sócio-cultural, o que não pode acontecer somente pela sua ação, mas principalmente pela ação reflexiva".

REFERÊNCIAS

BARCELOS, Eronita S. A escola também é conteúdo. In: Revista Contexto & Educação, Ijuí, v. 4, n. 15, p. 37-42, 1989.

CASTELLANI FILHO, Lino. Política educacional e Educação Física. Campinas: Autores associados, 1998.

COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino da Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992.

DARIDO, S. C. Ação pedagógica do professor de Educação Física: estudo de um tipo de formação profissional científica. 1996. nf. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 1996.

ELLIOTT, John. Actuación profesional y formación del profesorado. In: Cuadernos de Pedagogía, Barcelona, n.191, p.76-80, 1991.

FREITAS, Jussara da R. Pressupostos curriculares para uma escola cidadã. In: Revista Paixão de aprender, Porto Alegre, p.54-59, 1994.

KUNZ, Elenor. O Esporte enquanto fator determinante da Educação Física. In: Revista Contexto & Educação, Ijuí, v.4, n.15, p. 63-73, 1989.

_____. Transformação didático-pedagógica do esporte. Ijuí: Unijuí, 1994.

LIBÂNEO, José C. Democratização da escola pública. A pedagogia crítico social dos Conteúdos. São Paulo: Loyola, 1986.

MARQUES, Mario O. A questão dos conteúdos de ensino. In: Revista Contexto & Educação, Ijuí, v.4, n.15, p.18-27, 1989.

MELLO, Rosângela A.; BRACHT, Valter. Educação Física: Revisão crítica e perspectiva. In: Revista da Educação Física, Maringá, n.3, p. 3-11, 1992.

MUNARO, Claire M. Pressupostos conceituais subjacentes à prática pedagógica dos professores de Educação Física. In: Revista Kinesis, Santa Maria, n.4, p. 97-108, 1988.

OLIVEIRA, Valeska F. A face oculta dos conteúdos. In: Revista Contexto & Educação, Ijuí, v.4, n.15, p.9-18, 1989.

RANGEL-BETTI, Irene C. Reflexões a respeito da utilização do Esporte como meio educativo na Educação Física escolar. In: Revista Kinesis, Santa Maria, n.15, p.37-43, 1997.

SARAIVA, Maria do C. Co-Educação Física e Esportes. Quando a diferença é mito. Ijuí: Unijuí, 1999.

REFLETINDO SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE E AS PRÁTICAS LÚDICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

KELLY CRISTINA BUENO GAZOLLI

Professor de. Ensino Fundamental I na Rede Municipal de Ensino de São Paulo

O lúdico e a aprendizagem apresentam-se neste trabalho, sendo enfocada a temática com a seriedade necessária, pois compreendemos que por meio do brincar ocorre a aprendizagem significativa. É no brincar que se dá as mais diversas formas de interação e que permeiam as relações objetivas e subjetivas proporcionando a criança à apropriação de múltiplos conceitos associados ao desenvolvimento cognitivo dos alunos. Para o desenvolvimento de atividades orientadas de aprendizagem é fundamental que o docente tenha em sua formação a presença de uma grade curricular que privilegie o fazer lúdico como pratica cotidiana nos espaços da Educação Infantil.

Palavras-chave: Aprendizagem; Significação; Desenvolvimento; Lúdico; Formação; Docente.

INTRODUÇÃO

Inicialmente abordaremos as concepções sobre o brincar e aprender na ótica apresentada pelos referenciais para Educação Infantil.

A criança é curiosa e imaginativa, está sempre experimentando o mundo e precisa explorar todas as possibilidades. Ela adquire experiência brincando. Participar de brincadeiras é uma excelente oportunidade para que a criança viva experiências queiram ajudá-la a amadurecer emocionalmente e aprender uma forma de convivência mais rica (MALUF, 2003, p. 21).

Nesta perspectiva nosso enfoque dará continuidade anunciando a importância e sua relação entre o brincar e o aprender, em uma tentativa de desmistificar a noção adulta que reduz a atividade de brincar como que de forma separatista entre o aprender.

É difícil alguém dizer que criança não precisa brincar, porém são raros os adultos que dão a seriedade que esse momento precisa. "Vale a pena lembrar que a oportunidade de brincar livremente por si só já traz efeitos positivos para o desenvolvimento das crianças" (MALUF, 2003, p. 13).

Comumente observamos os adultos referirem-se ao brincar como atividade acessória e apêndice do ato de aprender, esta simplificação conceitual muitas vezes desconsideram e minimizam o brincar enquanto atividade essencial para o aprender, especialmente na Educação Infantil. Verificamos que este fenômeno causa impacto na prática docente, sendo que atualmente cada vez mais os professores buscam formações relativas ao lúdico como instrumento facilitador à aprendizagem.

Os professores, aos poucos, estão buscando informações e enriquecendo suas experiências para entender o brincar e como utilizá-lo para auxiliar na construção do aprendizado da criança. Quem trabalha na educação de crianças deve saber que podemos sempre desenvolver a motricidade, a atenção e a imaginação de uma criança brincando com ela. O lúdico é parceiro do professor (MALUF, 2003, p. 29).

Objetivamos explorar o tema relacionando a importância dos aspectos lúdicos no processo ensino aprendizagem, bem como analisar a formação docente para prática lúdica.

A temática justifica-se em virtude do próprio contexto atual e ao atendimento de novas demandas, que exigem para além da formação inicial docente, um profissional interacionado com novas práticas e estratégias de ensino.

APRENDER E BRINCAR É SÓ COMEÇAR

É fundamental que exploremos o conceitual de aprender e brincar, para tanto iniciaremos com o primeiro item – o aprender.

A educação possui caraterísticas amplas, pois ocorrem em todos os espaços formativos, na família, na sociedade, na convivência e interação com todos, sendo estes espaços formativos e de aprendizagem com o diferencial de não serem instituições formais.

Já o ensino ocorre de forma sistêmica em instituições próprias que possuem por princípios e finalidades a aprendizagem de qualidade.

Na perspectiva da Educação Infantil, conforme o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil temos:

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. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis (p.24)

E no mesmo Referencial com relação ao cuidar:

Contemplar o cuidado na esfera da instituição da educação infantil significa compreendê-lo como parte integrante da educação, embora possa exigir conhecimentos, habilidades e instrumentos que extrapolam a dimensão pedagógica. Ou seja, cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda a integração de vários campos de conhecimentos e a cooperação de profissionais de diferentes áreas (MEC; RCEI, 1998, p.24)

Já nos aspectos relativos ao aprender, o Referencial Curricular para Educação Infantil, enfatiza que a aprendizagem é uma atividade que deve ser desenvolvida e organizada em situações, ou seja, orienta que as atividades de aprendizagem devem ser organizadas e mediadas pelos professores, com os aspectos dialógicos da escuta das crianças.

Planejar as atividades não é apenas registra-las ou planilha-las, mas sim antes de sua elaboração é fundamental compreender a criança e todos os seus aspectos, sócio-motor – afetivo e isso pode ser inicialmente "combinados" de escuta às crianças.

A organização de situações de aprendizagens

orientadas ou que dependem de uma intervenção direta do professor permite que as crianças trabalhem com diversos conhecimentos. Estas aprendizagens devem estar baseadas não apenas nas propostas dos professores, mas, essencialmente, na escuta das crianças e na compreensão do papel que desempenham a experimentação e o erro na construção do conhecimento (MEC; RCEI, 1998, p.29).

Esta premissa considera a aprendizagem uma via de mão dupla, ou seja, se efetiva entre aluno e professor partindo-se do conceitual de participação ativa, ouvir as crianças e só depois planejar, podemos considerar que desde está fase já se encontra o ato de brincar.

É na escuta atenta, é na construção do momento lúdico da roda de histórias pessoais das crianças que nascem e são identificadas as situações de aprendizagem organizadas e orientadas.

É, portanto, função do professor considerar, como ponto de partida para sua ação educativa, os conhecimentos que as crianças possuem, advindos das mais variadas experiências sociais, afetivas e cognitivas a que estão expostas. Detectar os conhecimentos prévios das crianças não é uma tarefa fácil. Implica que o professor estabeleça estratégias didáticas para fazê-lo. Quanto menores são as crianças, mais difícil é a explicitação de tais conhecimentos, uma vez que elas não se comunicam verbalmente. A observação acurada das crianças é um instrumento essencial nesse processo. Os gestos, movimentos corporais, sons produzidos, expressões faciais, as brincadeiras e toda forma de expressão, representação e comunicação devem ser consideradas como fonte de conhecimento para o professor sobre o que a criança já sabe. Com relação às crianças maiores, podem-se também criar situações intencionais nas quais elas sejam capazes de explicitar seus conhecimentos por meio das diversas linguagens a que têm acesso (MEC; RCEI, 1998, p.29).

Em todas estas concepções está implícita a concepção do brincar como estratégias de aprendizagem. Para compreendermos a importância do brincar enquanto prática educativa de desenvolvimento de aprendizagem devemos entender a concepção apresentada pelo Referencial de Educação Infantil que anuncia:

A brincadeira é uma linguagem infantil que mantém um vínculo 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. Isto quer dizer que é preciso haver consciência da diferença existente entre a brincadeira e a realidade imediata que lhe forneceu conteúdo para realizar-se. Nesse sentido, para brincar é preciso apropriar-se de elementos da realidade imediata de tal forma a atribuir-

lhes novos significados. Essa peculiaridade da brincadeira ocorre por meio da articulação entre a imaginação e a imitação da realidade. Toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das idéias, de uma realidade anteriormente vivenciada (MEC; RCEI, 1998, p.27).

A brincadeira possibilita o desenvolvimento imaginativo das crianças e nela as mesmas também imitam papeis conhecidos ressignificando-os, portanto brincar é a habilidade dos sujeitos de exercitarem aprimoraram seus conhecimentos e reconstruírem novos saberes.

Os aspectos apresentados, educar, cuidar, aprender e brincar são movimentos circulares e não estanques complexos e não lineares, que dialogam entre si em um sistema que coaduna para qualidade da aprendizagem, ou seja, a aprendizagem significativa, aquela que principia pela desequilibração, passa pela assimilação e acomodação em busca da equilibração.

O processo que permite a construção de aprendizagens significativas pelas crianças requer uma intensa atividade interna por parte delas. Nessa atividade, as crianças podem estabelecer relações entre novos conteúdos e os conhecimentos prévios (conhecimentos que já possuem), usando para isso os recursos de que dispõem. Esse processo possibilitará a elas modificarem seus conhecimentos prévios, matizá-los, ampliá-los ou diferenciá-los em função de novas informações, capacitando-as a realizar novas aprendizagens, tornando-as significativas (MEC; RCEI, 1998, p.33).

A inter-relação entre educar, cuidar e aprender perpassa pela intencionalidade docente construindo práticas educativas voltadas a aprendizagem significativa.

FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE

Para atuação na Educação Infantil é admitida conforme a LDB 9394/96, em seu Art. 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores em educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (LDB 9394/96).

Observamos que mesmo com a Licenciatura em Pedagogia, os professores apresentam um déficit em sua formação.

De modo geral a fragmentação de áreas é um dos indicativos dificultadores deste processo.

Na formação de profissionais da educação infantil deveriam está presentes disciplinas de caráter lúdico, pois a formação do educador resultará em

sua prática em sala de aula. Essas disciplinas ajudarão na formação e preparação dos educadores para trabalharem com crianças, assim: "o lúdico servirá de suporte na formação do educador, como objetivo de contribuir na sua reflexão-ação-reflexão, buscando dialetizar teoria e prática, portanto reconstruindo a práxis." (SANTOS, 2007, p.41).

Percebemos a lacuna relativa os aspectos lúdicos presentes na formação inicial do docente, a uma gama de disciplinas permeiam as grades curriculares do curso de Pedagogia, porém não privilegiam o brincar e o aprender.

Depois de formados os professores ainda possuem outras possibilidades formativas que contribuem com a reflexão e praticas docente, que são denominadas por formação continuada e ou em serviço.

A possibilidade destes espaços formativos é um vetor também para a formação lúdica, pois as unidades escolares podem elaborar projetos que enfatizem o brincar e o aprender como estratégias de ensino e atividades orientadas.

Ao trabalhar o lúdico com os professores há grande possibilidade de promoverem junto às crianças uma possibilidade de estímulo a exploração criativa, porque foram os professores, também estimulados e explorados em sua criação. (MENDONÇA, 2008, p.357)

O enfoque formativo não deve ficar apenas no campo teórico, mas sim possibilitar a migração conceitual para prática. Desta forma o próprio professor pode experenciar e ser estimulado nos aspectos perceptivos da criatividade e imaginação, consequentemente isso pode incidir em sustentação para modificar sua prática, e aproximar o aprender ao brincar.

A formação lúdica deve possibilitar ao futuro educado conhecer-se como pessoa, saber de suas possibilidades e limitações, desbloquear suas resistências e ter uma visão clara sobre a importância do jogo e do brinquedo para a vida da criança, do jovem e do adulto. (SANTOS; CRUZ, 2007, p.14)

Conhecer e reconhecer o brincar enquanto instrumento facilitador da aprendizagem, por meio de formação continuada é substituir a barreira da resistência a respeito de formas emergentes para praticas qualitativas na função docente.

Para além da linearidade das praticas educativas, é fundamental que tenhamos um olhar apurado para novas possibilidades do ser e fazer docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Discorremos a respeito da relação entre o brincar e o aprender, enfocando também a formação docente neste processo.

Nesta perspectiva observamos que o brincar é uma atividade lúdica que contribui efetivamente com o desenvolvimento cognitivo das crianças.

As brincadeiras são atividades de aprendizagem orientada, despertam a imaginação e a criatividade, possibilitam à criança a imitação de papeis cotidianos que são conhecidos das mesmas, propiciam diferentes formas de interação entre os alunos e o professor.

Verificamos que em virtude da formação inicial muitos professores não possuem vivências relativas às atividades de brincar e aprender, resultando em déficit em sua formação, mas está lacuna pode resolvida por meio de formações continuada e ou em serviço, inclusive com projetos formativos para além dos aspectos teóricos, objetivando experiências múltiplas relativas ao brincar e aprender.

Este é um debate qualitativo que pode permear os espaços escolares na busca de conscientização da comunidade externa e interna, além de possibilitar a discussão coletiva e a inserção desta temática nos Projetos Pedagógicos das unidades como mais uma das propostas educativas em prol do ensino e especificamente de aprendizagens ativas.

REFERÊNCIAS

BRASIL, MEC. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm.Data de Acesso 27/08/2017.

BRASIL, MEC. Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

MALUF, Ângela Cristina Munhoz, Brincar prazer e aprendizado. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MENDONÇA, João Guilherme Rodrigues. Formação de professores: a dimensão lúdica em questão. Disponível em http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/viewFile/55/48.Data de Acesso: 28 /07 2017.

SANTOS, Marli Pires dos Santos (org.). O Lúdico na Formação do Educador. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO PÚBLICA

KARINA NOGUEIRA MENEZES

Bacharel Direito pela Universidade Brás Cubas (2000), Graduação em Pedagogia pela Universidade de Mogi das Cruzes (2012), Pós-Graduada em Gestão Educacional (2015); em Educação Inclusiva (2016)e em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade Campos Elíseos (2017), Professor de Ensino Fundamental I e do Atendimento Educacional Especializado - AEE. na E.M. Profa Florisa Faustino Pinto.

O presente trabalho aborda o tema "Garantia às Pessoas com Deficiência na Educação: Aplicabilidade e Eficácia", presentes no Artigo 208, inciso III, da Carta Magna de 1988, demonstrando de uma forma geral garantias e direitos, dos portadores de deficiência matriculados na rede pública de educação. Que buscam uma educação de excelência, porém não as têm com dignidade, às restrições existentes nas unidades escolares do nosso país no que tange ao acesso arquitetônico, metodológico e pedagógico. As garantias e direitos educacionais são dados aos portadores de deficiência com o intuito de diminuir e dirimir as diferenças existentes, conferindo a igualdade de oportunidades, por serem menos favorecidos, encontra dificuldades e barreiras maiores para levarem uma vida social e educacional digna como os demais. Ainda que haja legislação que preconize seu atendimento, sabemos que grande parcela da população se encontra excluída e segregada, não recebendo atendimento adequado para que ocorra sua inclusão eficaz e verdadeira no âmbito escolar. Faz-se necessário criar oportunidade para que a lei não seja apenas cumprida no que se refere a realizar a matrícula do aluno, mas que o mesmo tem o acesso de forma igualitária aos demais, garantindo assim não apenas aplicabilidade da lei, mas sua real eficácia. Este tema se encontra muito relevante dentro do ordenamento jurídico pelo fato de serem analisados direitos e garantias fundamentais, sendo observado Princípio da Dignidade da Pessoa Humana, dados a todas as pessoas, direitos estes oriundos de Leis, Convenções, Decretos, Resoluções e Tratados, que podem e devem diminuir muito as formas de preconceito e discriminação, ainda existentes no meio educacional e social.

Palavras-chave: Educação; Aplicabilidade à luz da Constituição Federal.

INTRODUÇÃO

Foi diante da necessidade de uma aplicabilidade eficaz das leis que tratam da inserção das pessoas portadores de deficiência, tais como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 7.853/89, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Declaração de Salamanca, Leis nº10. 048 E nº 10.098, Decreto nº3. 956 (Convenção da Guatemala) e Constituição da República que levou ao desenvolvimento deste trabalho, que tem por objetivo demonstrar a ineficácia na aplicação destas leis em nosso país e mais especificamente em nosso município.

Tratando da educação para pessoas com deficiência no Brasil, a Constituição Federal dispõe sobre a obrigatoriedade de ensino especializado, e tal dispositivo encontra-se no artigo 208, inciso III que assim dispõe:

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.

O referido artigo garante aos portadores de necessidade especiais direitos e garantias a educação, como aponta outros artigos da Carta Magna.

O artigo 3° da lei supracitada nos traz amplo rol de direitos e garantias fundamentais da dignidade da pessoa humana, que são:

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;

II - garantir o desenvolvimento nacional;

III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;

IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

O princípio fundamental do art.1.º, inciso, III, tem como objetivo fundamental, a redução das desigualdades sociais e a promoção do bem estar social de todos, sem restrição, preconceitos e quaisquer formas de discriminação.

Art. 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:

III - a dignidade da pessoa humana;

É indiscutível a íntima vinculação da dignidade humana com os direitos fundamentais, porém, há discussão doutrinária ao tratar do assunto traz correntes divergentes. A doutrina observa a conceituação e o significado da "dignidade da pessoa humana", igualmente para definição do âmbito protetivo desta redação. As dúvidas, destas indagações

começam a ser lançadas a partir das considerações, no que concerne às pessoas com deficiência, já que alguns direitos estão diretamente associados à própria autonomia da pessoa, tais como acessibilidade, o direito a educação, trabalho, lazer, etc., que em muitos momentos não são respeitados integralmente.

A divulgação e aplicabilidade se tornam muito importante, uma vez que todas as pessoas com deficiência deveriam ter seus direitos e garantias respeitados pelo poder todos.

As pesquisas realizadas aprofundam alguns conceitos que são diretamente relacionados com o tema escolhido, mais especificamente a ineficácia da lei de inclusão de nosso país, e relacionamento com os agentes pedagógicos, o diretor e a comunidade escolar.

Não basta a letra fria da lei, conceder o direito a se matricular na rede pública educacional, se esta lei não lhe garante o devido suporte, no que tange a professores qualificados, escolas com acessibilidade adequada, banheiros com barras protetoras, monitores especializados, ou seja, tudo para bem estar deste individuo, sem os devidos preparos para o recebimentos destes alunos, a leis, decretos e convenções não passam e letras ineficazes

Diante o exposto assim, é que consideramos importante discutir este tema contraditório entre a teoria e a prática.

Com o propósito de refletir sobre as questões que permeiam a lei de inclusão, concluindo a aplicabilidade da mesma não é uma tarefa fácil, mas necessária e deve ser conquistada, porque só dessa maneira a mesma será efetivamente verdadeira e poderá contribuir com o processo da educação, visando o crescimento do aluno.

EVOLUÇÕES HISTÓRICAS

Ao analisar o processo histórico da relação social dos portadores de deficiência, nos deparamos com o preconceito e discriminação presentes desde a Era Primitiva, de acordo com Gurgel (2007), as pessoas com deficiência neste momento da história eram consideradas um fardo, visto que a sobrevivência estava interligada na busca por seu alimento e de seus familiares e somente os fortes conseguiam.

No período da Antiguidade Gurgel (2007) nos mostra que a pessoa com deficiência e portadora de alguma necessidade diferenciada, era levada a viver a margem da sociedade, já que eram abandonadas ao relento.

Entre 500 a.C. e 400 d.C. a necessidade de proteção do Estado e de inimigos, leva a Grécia e Roma se preocupar com a capacidade física de seus soldados, e mais uma vez aqueles que apresentavam alguma deficiência eram excluídos, só eram aceitos

aqueles que possuíam deficiência decorrentes da guerra, visto que para sociedade eles eram homens honrados e heróis.

No século XVI e inicio do XVIII, período da Idade Moderna, MIRANDA (2003) nos mostra que as pessoas com deficiências físicas e mentais ainda eram isoladas da sociedade, sendo deixadas em asilos, conventos e albergues, porém nestes lugares não existiam nenhum tipo de assistência digna para eles, eram como prisioneiros. Neste período o que podemos ressaltar é omissão, negligência, e até mesmo escassez de recursos para atendimento ao individuo, podemos nos referir como um período de extrema exclusão social.

No inicio do século XVIII, a influencia na forma de pensar leva as práticas assistencialistas em relação aos deficientes, período marcado pela compaixão e pena, surge um interesse em educar e reabilitar essas pessoas, surgindo assim às primeiras instituições como hospitais, escolas para cegos e surdos.

O século XIX, segundo ARANHA (1995), é um período marcante historicamente na trajetória da deficiência, visto que começam a perceber que não bastam apenas albergues, abrigos ou hospitais para os deficientes, se faz necessário um tratamento especializado. Neste período até o inicio do século XX, há uma busca para inserir as pessoas deficientes no ambiente educacional.

Apenas a partir de meados do século XX, será possível identificar, dentro das políticas sociais, a conquista e o reconhecimento de alguns direitos, mediante de medidas isoladas e implementadas por indivíduos ou grupos (MAZZOTTA, 1996).

Porém, no Brasil, esta evolução histórica existente no que tange a relação com pessoas deficientes não ocorreu na mesma proporção que no resto do mundo, com, por exemplo, o período de Exclusão Social, que esteve presente na Europa e Estados Unidos até mais ou menos o século XVIII, em nosso país perdurou até os anos 50 do século XX.

O século XIX, no Brasil, é marcado pelo início dos primeiros movimentos em prol aos atendimentos dos deficientes, estando relacionamento fortemente ao atendimento médico assistencial. O primeiro atendimento pedagógico ou médico pedagógico surge em 1874, montada junto ao Hospital Juliano Moreira (Salvador/BA); em 1887 no Rio de Janeiro surge a Escola México de ensino regular, que atendia deficientes físicos e visuais. (JANUZZI, 1992: MAZZOTTA, 1996).

No Brasil duas vertentes surgem com as iniciativas da Educação Especial: uma médico-pedagógico e outra psicopedagógico. Para JANUZZI (1992), a vertente médico-pedagógico preocupava-se em estudar o aprimoramento genético dos deficientes e higienizar a sociedade brasileira, vindo a refletir na da educação Especial, pois se criou escolas em hospitais. Já a vertente psicopedagógico defendia a educação dos

anormais e procurava uma conceituação mais precisa para a anormalidade.

Pode-se concluir que o Brasil buscou ao longo dos anos uma evolução, no que tange o tratamento das pessoas que possuem alguma deficiência. No que se refere ao âmbito educacional o termo utilizado entre os educadores é pessoa com necessidades educativas especiais, que necessitam de um atendimento especializado em algum período, estes alunos são encaminhados no contra turno para salas de AEE (Atendimento Educacional Especializado).

PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Quando falamos em deficiência em nossa sociedade, nos deparamos com uma diversidade de diferenças existentes que são inseridas no âmbito escolar, estas diferenças muitas das vezes são notáveis (físicas ou motoras), porém podem não ser (intelectual).

Para iniciarmos o estudo deste tema tão polêmico em meio às pessoas envolvidas com a educação, devemos primeiramente analisar quais os conceitos trazidos sobre deficiência e pessoas com deficiência, como será explanado abaixo.

CONCEITO

Nossa lei maior, a Constituição Federal de 1988, não traz em seu conteúdo o conceito de pessoa com deficiência, deixando que a definição seja dada pela interpretação de quem o analisar. Seguindo a linha da opção de interpretação da norma, Olney Queiroz Assis e Lafayette Pozzoli ressaltam:

"Vale anotar que as normas constitucionais são genéricas, muitas vezes não excepcionam, porque pretendem comtemplar ao gênero e não apenas a determinada espécie de deficiência".

Primeiramente cabe-nos analisar os conceitos trazidos da palavra deficiência por dicionários da língua portuguesa que trazem suas visões sobre o tema, para Michaelis, Moderno Dicionário Da Língua Portuguesa, Editora: Melhoramentos:

Deficiência: de.fi.ci.ên.cia. sf (lat deficientia) 1 Falta, lacuna. 2 Imperfeição, insuficiência. 3 Biol Mutação cromossômica que consiste na perda de um pedaço de cromos-somo. D. mental: oligofrenia.

As definições encontradas sobre o tema, nos faz refletir que todas elas falam sobre imperfeição, falta e lacuna, definições abrangentes e que consequentemente se analisado descontextualizadamente, nos levará ao senso comum sobre o tema.

Não podemos deixar de citar as definições de Deficiente e Pessoa portadora

de deficiência existente nas legislações específicas sobre o tema.

O Decreto n• 3298/99, inciso I que regulamenta a lei 7853/89, o conceitua deficiência:

"toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano; (...)"

Para efeitos do Decreto N• 5296/04 que regulamenta as leis 10.048 e 10.098/2000, em seu § 1° o conceito de pessoa portadora deficiência é: "I - pessoa "portadora" de deficiência: que possui limitação ou incapacidade para o desempenho de atividade".

QUESTÕES TERMINOLÓGICAS

O termo deficiência quando aplicado de forma destorcida, leva ao preconceito e a exclusão e acabam por trazer em si a mensagem desconhecida da sociedade. Desde os tempos de Cristos, que os deficientes são tratados com termos pejorativos no meio social em que estão inseridos, tais como: aleijado, incapacitado, defeituoso, entre outros. Esta situação de preconceito só foi transformada em meados de 1980, quando a ONU estabeleceu Ano Internacional e a Década das Pessoas com Deficiência, neste momento ficou definido que seria usado a expressão "pessoa portadora de deficiência".

A PROTEÇÃO AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Em nosso ordenamento jurídico, podemos constatar que é dever dos órgãos entidades do Poder Público assegurar à pessoa com deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, tais como à educação, à saúde, ao trabalho, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à previdência social, à assistência social, ao transporte, à edificação pública adequada, à habitação, à cultura, ao amparo à infância e à maternidade, e de muitos outros que, decorrem da Constituição Federal e das leis existentes em nosso país, propiciando assim o bem-estar pessoal, econômico e social dessas pessoas.

Todos estes discursos previstos nas leis brasileiras tornam-se cada vez mais longe das realidades que constatamos em salas de aulas, hospitais e órgãos públicos, já que não apresentam a estrutura não adaptada e funcionários despreparados para receberem estas pessoas, vemos a aplicabilidades das leis, mas sem nenhuma eficácia.

Em 2006, a Assembleia Geral da ONU, aprovou por meio da Resolução A/61/6111, os Princípios Fundamentais trazidos pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência,

que passou a vigorar em 2008. O Brasil ratificou o texto por intermédio de do Decreto Lei n° 186 de 10 de julho de 2009. A Convenção em questão teve com marco principal promover, proteger e assegurar o exercício pleno e justo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais para pessoas com deficiência e promover o respeito à dignidade. Os princípios da presente Convenção são:

a) O respeito pela dignidade inerente, à autonomia individual, inclusive a liberdade de fazer as próprias escolhas, e a independência das pessoas;

b) A não discriminação;

c) A plena e efetiva participação e inclusão na sociedade;

d) O respeito pela diferença e pela aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana e da humanidade;

e) A igualdade de oportunidades;

f) A acessibilidade;

g) A igualdade entre o homem e a mulher;

h) O respeito pelo desenvolvimento das capacidades das crianças com deficiência e pelo direito das crianças com deficiência de preservar sua identidade.

Todos os cidadãos têm acesso aos Direitos Humanos, porém podemos constatar que ainda se faz necessárias algumas especificidades para grupos mais vulneráveis. Quando os Direitos Humanos forem executados com eficácia os portadores de deficiência terão condições de conquistar a cidadania.

Diante desta necessidade que a Organização das Nações Unidas – ONU criou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, tendo o Brasil como participante do processo de construção da mesma, tendo apoiado e contribuído em todas as etapas da elaboração desse tratado, desde 2002. Os especialistas da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência – CORDE, juntamente com entidades de defesa dos direitos, entre elas, o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência – CONADE, foram incansáveis impulsionadores do texto arrojado.

A EVOLUÇÃO DA PROTEÇÃO NO ORDENAMENTO JURÍDICO BRASILEIRO

No processo histórico do nosso país, podemos observar a existência da discriminação, e nos séculos passados os portadores de deficiência não possuíam nenhum tipo de direito, em muitos casos os familiares isolavam seus filhos do convívio social. Com o passar dos anos, a sociedade foi se conscientizando desta discriminação, e foram mudando suas atitudes em relação ao tratamento dos portadores de deficiência. Com estas mudanças de atitudes o nosso ordenamento jurídico também começou a ser alterado, surgindo

assim leis e artigos de proteções específicas aos portadores com deficiência.

Cabe relatarmos a evolução histórica das leis no Brasil no que tange os direitos de cada cidadão, o que inclui também os deficientes, com base nos artigos de CASAGRANDE e CAVALCANTE.

Quadro 3 – Evolução Histórica no Brasil dos direitos dos cidadãos

Ano	Lei	Garantias
1824	Primeira Constituição Federal Brasileira	Garantia o direito à igualdade de todos.
1891	Constituição Federal Brasileira	Manteve as garantias previstas na Constituição Federal de 1824.
1934	Constituição Federal Brasileira	Surge um artigo assegurando amparo pela União, Estados e Municípios as pessoas portadores de deficiências.
1937	Constituição Federal Brasileira	Apenas garantiu o texto da Constituição anterior (1934).
1946	Constituição Federal Brasileira	Continuou garantindo o direito à igualdade e trouxe o direito à previdência ao trabalhador que viesse a se tornar inválido.
1967	Constituição Federal Brasileira	Trazia as mesmas palavras da anterior, tendo inovações somente através de emendas constitucionais. A Emenda nº. 01, por exemplo, dava o direito de ter proteção dos poderes públicos sobre a educação de excepcionais.
1978	Emenda n°. 12, promulgada em 17 de outubro de 1978	Assegurando aos deficientes a melhoria de sua condição social e econômica especialmente através de educação especial e gratuita, assistência, reabilitação e reinserção na vida econômica e social do País, proibição de discriminação, inclusive quanto à admissão ao trabalho ou ao serviço público e a salários, possibilidade de acesso a edifícios e logradouros públicos.
1988	Constituição Federal (Constituição em vigor)	Traz a proteção através de vários dispositivos citados em capítulos diferentes dentro da mesma, sendo a proteção e a inclusão de pessoas com deficiência.

1989	Lei Nº 7.853/89	Define como crime recusar, suspender, adiar, cancelar ou extinguir a matrícula de um estudante por causa de sua deficiência, em qualquer curso ou nível de ensino, seja ele público ou privado. A pena para o infrator pode variar de um a quatro anos de prisão, mais multa.
1990	Estatuto Da Criança e do Adolescente (ECA)	Garante o direito à igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, sendo o Ensino Fundamental obrigatório e gratuito (também aos que não tiveram acesso na idade própria); o respeito dos educadores; e atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular.
1994	Declaração de Salamanca	O texto, que não tem efeito de lei, diz que também devem receber atendimento especializado crianças excluídas da escola por motivos como trabalho infantil e abuso sexual. As que têm deficiências graves devem ser atendidas no mesmo ambiente de ensino que todas as demais.
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)	A redação do parágrafo 2o do artigo 59 provocou confusão, dando a entender que, dependendo da deficiência, a criança só podia ser atendida em escola especial. Na verdade, o texto diz que o atendimento especializado pode ocorrer em classes ou em escolas especiais, quando não for possível oferecê-lo na escola comum.
1999	Decreto nº. 3.298, de 1999	Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
2000	Lei nº10.048	Garante atendimento prioritário de pessoas com deficiência nos locais públicos.
	Lei e nº 10.098	Estabelece normas sobre acessibilidade física e define como barreira obstáculos nas vias e no interior dos edifícios, nos meios de transporte e tudo o que dificulte a expressão ou o recebimento de mensagens por

	York	fundamental de não serem excluídos do ensino regular por motivo de sua deficiência.
2008	Decreto n° 6.571, de 17 de setembro de 2008.	Dispõe sobre o atendimento educacional especializado
2009	Decreto n° 6.949/2009	Passa a vigora a Convenção de Nova York como norma jurídica interna do ordenamento jurídico brasileiro.

O DIREITO À IGUALDADE

A Constituição Federal busca mediante o Princípio de Igualdade dirimir o preconceito e acabar com a diferenciação, discriminação, feita pela sociedade. Tal princípio vem assegurado no artigo 5º da Constituição Federal vigente, que assim dispõe:

Art. 5º. Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes.

O artigo 5° no que tange a igualdade para todos nos remete ao principio da isonomia, que consiste em tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais, fazendo com que a lei seja a mesma para todos, não havendo ainda diferenças na sua forma de aplicação.

Neste sentido, Vicente Paulo e Marcelo Alexandrino (2009), trazem que:

O principio da igualdade determina que seja dado tratamento igual aos que se encontram em situação equivalente e que sejam tratados de maneira desigual os desiguais, na medida de suas desigualdades. Ele obriga tanto o legislador quanto o aplicador da lei (igualdade na lei e igualdade perante a lei). A igualdade na lei tem por destinatário precípuo o legislador, a quem é vedado valer-se de lei para estabelecer tratamento discriminatório entre pessoas que mereçam idêntico tratamento, enquanto a igualdade perante a lei dirige-se principalmente aos interpretes e aplicadores da Lei, impedindo que, ao concretizar um comando jurídico, eles dispensem tratamento distinto a quem a lei considerou iguais. (PAULO, Vicentino; ALEXANDRINO, Marcelo. 2009. p. 110).

Cármem Lúcia Antunes Rocha (2007), complementando o sentido de igualdade diz que:

A igualdade constitucional é mais que uma expressão de Direito; é um modo justo de se viver em sociedade. Por isso é princípio posto como pilar de sustentação e estrela de direção interpretativa das normas jurídicas que compõem o sistema jurídico fundamental. (ROCHA, Cármem Lúcia Antunes apud SILVA, José Afonso. 2007, p. 214)

Infelizmente o princípio da igualdade não vem disseminar do seio de nossa sociedade o tratamento discriminatório entre os indivíduos, nem mesmo que as leis sejam cumpridas de forma ineficaz dentro das entidades públicas e privadas.

O DIREITO A EDUCAÇÃO

O artigo 208 da Constituição Federal dispõe sobre a obrigatoriedade de ensino especializado no que tange a educação para pessoas deficientes, cabe neste momento ressaltar o texto de lei, que diz em seu inciso III:

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.

Ao analisarmos o artigo supracitado, observávamos em seu texto que o atendimento educacional as pessoas com deficiência de ser realizado de preferência na rede regular de ensino, sendo assim, podemos concluir que este atendimento especializado seria providenciar tudo aquilo que é necessário ser realizado para suprir as especificidades dos alunos, tais como construir escolas adaptadas e preparadas para receberem essa classe de pessoas, eliminando toda e qualquer barreira externa existente, bem como admitir pedagogos e psicólogos capacitados para lecionar e orientar os alunos, permitindo assim aos mesmos relacionar-se com outras pessoas da sua idade, fazendo assim com que ocorra a tão esperada integração social.

Seguindo essa linha da inclusão da pessoa com deficiência no ensino regular, Luiz Alberto David Araújo (2009) traz que:

Incluir a criança portadora de deficiência no processo regular é integrá-la, é deixar que se relacione e permitirem que as crianças não portadoras de deficiência se deparem com diversidades até então estranhas a sua realidade. (ARAUJO, Luiz Alberto David apud NETO, Décio Funari de Senna. 2009. P.115)

Entendemos que as crianças que possuem deficiência têm o direito de se integrar ao meio social em que está inserido, bem como frequentar o ensino regular de ensino, porém nos deparamos com uma realidade totalmente não integralizadora no que tange ao sistema de ensino brasileiro, que hoje está preparado, não totalmente, para receber alunos portadores de deficiência de locomoção, mas no que diz respeito às deficiências tais como crianças cegas, surdas, com síndromes, não há um profissional preparado para recebê-los e integrá-los ao meio escolar. As escolas não possuem interpretes de LIBRAS, materiais em Braile e até mesmo tutores para acompanharem as crianças que possuem deficiências intelectuais.

Diante desta realidade descrita anteriormente constatamos que uma falta de informação ou omissão das famílias e do poder público em sanar estas lacunas existentes, e com isso

estas crianças acabam isoladas dentro de casa ou até mesmo em instituições especializadas, não convivendo e conhecendo a realidade e a diversidade.

A Lei 7.853/1989, em seu artigo 8° diz que:

Art. 8º Constitui crime punível com reclusão de 1 (um) a 4 (quatro) anos, e multa:

I - recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar, sem justa causa, a inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, por motivos derivados da deficiência que porta;

Quando refletimos sobre este artigo da Lei anteriormente referida, nos deparamos com um conflito, visto que não há uma lei que venha punir o cumprimento ineficaz da lei, não basta apenas cumprir a lei matriculando as crianças nos estabelecimentos de ensino, se faz necessário dar o suporte necessário para sua inclusão eficaz, saudável emocionalmente e fisicamente no ambiente escolar.

DISTRIBUIÇÃO DA COMPETÊNCIA ENTRE OS ENTES

O artigo 23, inciso II e parágrafo único da Constituição Federal dispõe sobre a competência no que diz respeito à proteção e garantias das pessoas com deficiência, fazendo assim com que elas nunca se encontrem desamparadas, sempre tendo um órgão ao qual recorrer. Assim dispõem o artigo 23, inciso II e parágrafo único da Constituição Federal:

Art. 23. É competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios:

II - cuidar da saúde e assistência pública, da proteção e garantia das pessoas portadoras de deficiência.

Parágrafo único. Leis complementares fixarão normas para a cooperação entre a União e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios tendo em vista o equilíbrio do desenvolvimento e do bem-estar em âmbito nacional.

A competência prevista do artigo 23 da Constituição Federal pode ser considerada de competência de execução, uma vez que determina as obrigações de execução para os administradores públicos. Essa competência de execução traz em seu parágrafo único, acima citado, a previsão de que lei complementar cuidará da cooperação entre às pessoas políticas responsáveis pela execução da proteção e das garantias das pessoas portadoras de deficiência. Trata-se então de competência comum e não concorrente, pode-se entender que há uma responsabilidade solidária entre os entes políticos: União Federal, Estados Membros, Distrito Federal e Municípios, no tocante às prestações necessárias para a proteção e garantia das pessoas portadoras

de deficiência.

A competência legislativa em nossa Constituição Federal ficou, concorrentemente, à União, aos Estados e ao Distrito Federal, por força do artigo 24, inciso XIV:

Art. 24. Compete a União, aos Estados e ao Distrito Federal legislar concorrentemente sobre:

XIV - proteção e integração social das pessoas portadoras de deficiência;

§ 1º. No âmbito da legislação concorrente, a competência da União limitar-se-á a estabelecer normas gerais.

§ 2º. A competência da União para legislar sobre normas gerais não excluiu a competência suplementar dos Estados.

§ 3º. Inexistindo lei federal sobre normas gerais, os Estados exercerão a competência legislativa plena, para atender a suas peculiaridades.

§ 4º. A superveniência de lei federal sobre normas gerais suspende a eficácia da lei estadual, no que lhe for contrário.

Caberá então a estes, a criação de Leis e projetos para a integração social dessas pessoas, e a competência da União aqui estabelecida não exclui a competência suplementar do Estado, devendo este estar sempre atento para atender as suas peculiaridades quando não houver Lei Federal dispondo sobre tal assunto.

DA TUTELA JUDUCIAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

O direito fundamental à educação inclusiva, previsto nas leis brasileiras, vem sendo reconhecido pacificamente pela jurisprudência de nosso país, inclusive pelo instrumento constitucional do mandado de segurança, dado seu caráter líquido e certo, citamos abaixo duas Ementas relacionadas à educação inclusiva.

EMENTA: MANDADO DE SEGURANÇA. ENSINO MÉDIO. NECESSIDADE DE ACOMPANHAMENTO DE ALUNA POR INTÉRPRETE DE LINGUAGEM DE SINAIS. A impetrante é adolescente portadora de deficiência auditiva e está impossibilitada de cursar o ensino médio, em razão da falta de professores habilitados. Nesse contexto, cabe ao Estado disponibilizá-los imediatamente de modo a cumprir os ditames legais, assegurando o direito à educação sem qualquer discriminação. CONCEDERAM A SEGURANÇA, POR MAIORIA. (SEGREDO DE JUSTIÇA) (Mandado de Segurança Nº 70033604216, Quarto Grupo de Câmaras Cíveis, Tribunal de Justiça do RS, Relator: Rui Portanova, Julgado em 12/03/2010).

EMENTA: AÇÃO CIVIL PÚBLICA. DIREITO DO ADOLESCENTE AO ATENDIMENTO EM ESCOLA ESPECIAL E TRANSPORTE DE QUE

NECESSITA. PRIORIDADE LEGAL. OBRIGAÇÃO DO PODER PÚBLICO DE FORNECÊ-LO. BLOQUEIO DE VALORES. CABIMENTO. 1. Os entes públicos têm o dever de fornecer gratuitamente o atendimento especial e o transporte de que necessita o menor, cuja família não tem condições de custear. 2. A responsabilidade dos entes públicos é solidária e a exigência de atuação integrada do poder público como um todo, isto é, União, Estados e Municípios para garantir a saúde de crianças e adolescentes, do qual decorre o direito ao fornecimento de ensino especial, está posto no art. 196 da CF e art. 11, §2º, do ECA. 3. É cabível a antecipação de tutela quando ocorre a presença das hipóteses do art. 273 do CPC. 4. É cabível o bloqueio de valores quando permanece situação de inadimplência imotivada do ente público, pois o objetivo é garantir o célere cumprimento da obrigação de fazer estabelecida na decisão judicial. Recurso desprovido. (SEGREDO DE JUSTIÇA) (Agravo de Instrumento Nº 70034910448, Sétima Câmara Cível, Tribunal de Justiça do RS, Relator: Sérgio Fernando de Vasconcellos Chaves, Julgado em 12/05/2010).

Torna-se lamentável ainda termos que recorrer ao sistema judiciário para garantirmos os direitos dos portadores de deficientes, visto que, bastaria o poder público exercer seu papel de forma coerente e eficaz que teríamos os direitos constitucionais garantidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a realização deste trabalho, concluímos que existem no ordenamento jurídico nacional e internacional proteções, garantias e direitos assegurados às pessoas com deficiência, com o intuito de eliminar desigualdades e garantir sua inserção ao meio social, de modo a não sofrerem nenhuma discriminação.

A convenção da Guatemala traz o melhor conceito para pessoa com deficiência, que significa uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social, ressaltando ainda que a deficiência está diretamente ligada ao grau de dificuldade para a integração social da pessoa, que é o que definirá quem é ou não pessoa com deficiência.

Outro ponto que concluímos é que a terminologia correta a ser adotada é pessoa com deficiência, uma vez que valoriza indivíduo acima de tudo e não a deficiência o mesmo possui.

Devemos sempre ressaltar que a inclusão social é a palavra-chave a nortear todo o sistema de proteção institucional da pessoa com deficiência no Brasil. Com a

inclusão de forma correta e eficaz é que poderemos garantir o fim da discriminação e do preconceito existentes para com essas pessoas.

Para se alcançar a efetividade da inclusão social devemos adotar as ações afirmativas, um conjunto de estratégias, iniciativas políticas ou privadas, mecanismos, atos concretos e atitudes que visam à efetivação de igualdade de oportunidades e da dignidade da pessoa humana, visando também transformações culturais, pedagógicas e psicológicas na sociedade e também em cada indivíduo.

Conclui-se, finalmente, com este trabalho que a pessoa com deficiência merece cada vez mais respeito, dignidade e oportunidades, que é o que as mesmas buscam, não visando aproveitar de sua deficiência, mas sim eliminar ou transpor barreiras. Uma vez disponíveis, as proteções, garantias e direitos devem ser utilizadas da forma correta, executadas pelo poder público. Só assim, as pessoas com deficiência estarão mais próximas da Justiça, sem preconceitos e discriminações.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. S. F. Integração Social do Deficiente: Análise Conceitual e Metodológica. Temas em Psicologia, número2, 1995, Ribeirão Preto, Sociedade Brasileira de Psicologia.

ARAUJO, Luiz Alberto David apud NETO, Décio Funari de Senna. et al. Inclusão social e direitos fundamentais. Birigui - SP: Boreal, 2009.

ASSIS, Olney Queiroz; POZZOLI, Lafayette apud RAGAZZI, Ivana Aparecida Grizzo. et al. Direitos Fundamentais: da normatização à efetividade nos 20 anos de Constituição Brasileira. Birigui – SP: Boreal, 2008.

BATTISTELLA, Linamara R. Conceito de deficiência segundo a convenção da ONU e os critérios da CIF Secretaria do Estado da Pessoa com Deficiência. São Paulo. Disponível em: http://www.desenvolvimentosocial.sp.gov.br/a2sitebox/ arquivos/ documentos/274.pdf> Acesso: 20/08/2017.

CASAGRANDE, Ferdinando. A legislação educacional que trata da inclusão. Revista Nova Escola. Abril. Disponível em: <http:// revistaescola.abril.com.br /inclusao/inclusao-no-brasil/legislacao-educacional-trata-inclusao-482187.shtml>. Acesso: 25/08/2017.

CAVALCANTE, Meire, Inclusão promove a justiça. Revista Nova Escola. Gestão Escolar. Formação de Professores. Disponível em: <http://revista escola.abril.com. br/inclusao/inclusao-no-brasil/maria-teresa-egler-mantoan-424431.shtml> Acesso: 25/08/2017.

_____, As leis sobre diversidade. Revista Nova Escola. Políticas Públicas. Legislação. Abril. Disponível em: <http:// revistaescola.abril.com.br /inclusao/inclusao-no-brasil/leis-diversidade-4523.shtml>. Acesso: 25/08/2017.

FÁVERO, Eugênia. Direitos Das Pessoas com Deficiência: garantia de igualdade na diversidade, Editora WVA, 2004. p. 21-22. Disponível em: <http://incluase.blogs
pot.com/2008/10/simbolo-internacional-de-acesso-sai.html>. Acesso: 10/08/2017.

GUGEL, Maria Aparecida. Pessoas com Deficiência e o Direito ao Trabalho. A pessoa com deficiência e sua relação com a história humanidade. Florianópolis: Obra Jurídica. 2007.

JANNUZZI, G. A Luta pela Educação do Deficiente Mental no Brasil. Campinas: Editores Associados, 1992.

MACHADO, F. S. NAZARI, Juliano. ASPECTOS HISTÓRICOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO EDUCACIONAL: rumo a uma perspectiva inclusiva. Lentes Pedagógicas, Uberlândia, v.2. n.1. Disponível em http://200.233. 146.122:81/revistadigital/index.php/lentespedagogicas/article/viewFile/416/397. Acesso: 24/08/2017.

MAZZOTTA, M.J.S. Educação Especial no Brasil. História e Políticas Públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MIRANDA, A. A. B. História, Deficiência e Educação Especial: A prática Pedagógica do Professor de Alunos com Deficiência Mental, Unimep, 2003.

PAULO, Vicentino; ALEXANDRINO, Marcelo. Direito constitucional descomplicado. Rio de Janeiro: Forense; São Paulo: Método, 2009.

ROCHA, Cármem Lúcia Antunes apud SILVA, José Afonso. Curso de direito constitucional positivo. Malheiros: São Paulo, 2007.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Necessidades especiais. Disponível em: http://www.deficienteciente.com.br/2010/08/necessidades-especiais.html . Acesso: 25/08/2017.

O LÚDICO COMO ESTRATÉGIA DE ADAPTAÇÃO ESCOLAR EM CRIANÇAS COM ANSIEDADE SOCIAL. UM ESTUDO DE CASO

ADRIANA CRISTINA DE JESUS FERRO

Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo (1999); Pós graduada em Psicopedagogia pelo Centro Universitário Claretiano - CEUCLAR (2008); Especialista em Educação Infantil e Alfabetização pelo Centro Universitário Claretiano – CEUCLAR (2013), Professora de Educação Infantil e Dirigente na Emei Rotary pela rede municipal de Santa Bárbara d´Oeste-SP.

O presente artigo discorre sobre o papel da ludicidade na adaptação escolar de crianças com o Transtorno de Ansiedade Social (TAS), iniciando pela conceituação de ludicidade e pelo importante papel do trabalho lúdico no desenvolvimento infantil. Caracteriza-se também o TAS e seus impactos no indivíduo, sobretudo em crianças em fase de educação infantil. São citados os sintomas e as causas deste transtorno, como também as terapêuticas mais eficazes. Um relato de caso é apresentado, detalhando seu comportamento no início do ano letivo e no decorrer do semestre, suas reações e rejeições relacionadas ao ambiente escolar. Foram também apresentadas as estratégias lúdicas adotadas para motivar uma adaptação escolar equilibrada. Há uma tabela com a descrição das atividades lúdicas, nela são apresentadas as metas que foram propostas e os objetivos alcançados com a criança com TAS. Constata-se uma efetiva evolução da criança no processo de adaptação escolar, e neste sentido, conclui-se que o trabalho lúdico é eficaz à medida que são traçadas e planejadas as metas e objetivos a serem alcançados, considerando cada criança e suas peculiaridades individualmente. O trabalho lúdico terá continuidade durante todo o ano letivo a fim de alcançar novos objetivos e minimizar ainda mais os impactos e as limitações sociais decorrentes do transtorno.

Palavras-chave: Ludicidade; Lúdico; Transtorno de Ansiedade Social; TAS; Relato de Caso.

INTRODUÇÃO

A ludicidade, embora não tenha uma definição formal, pode ser caracterizada como uma forma de desenvolver a criatividade e os conhecimentos através de jogos. A ludicidade está ligada ao termo "lúdico", que por sua vez, tem origem no latim "ludus", que significa jogo.

O jogo, historicamente sempre fez parte da vida do ser humano. Contudo, o papel da ludicidade vai além de um simples ato de jogar. Figueiredo (p.19, 2012, apud Nunes, 2006), diz que "a ludicidade é uma atividade que tem valor educacional intrínseco, mas além desse valor, que lhe é inerente, ela tem sido utilizada como recurso pedagógico".

Este artigo propôs tratar a ludicidade como uma abordagem didático-metodológica que se mostrou eficaz como estratégia de adaptação escolar em crianças com ansiedade social.

Todo o ser humano é um ser social e por isso pode estar sujeito a apresentar timidez ou inibição diante de situações sociais novas, como num novo emprego, falar em público, ir a lugares desconhecidos e aglomerados. Na criança, a ansiedade também é considerada normal quando por exemplo ingressa numa nova escola, com uma professora nova e um grupo novo de colegas.

Apesar de sentirem-se nervosas ou ansiosas perante situações novas e inesperadas, é natural que as pessoas aos poucos vão se familiarizando e se adaptando à essas situações.

O Transtorno de Ansiedade Social representa a falta de capacidade de adaptar-se frente a situações ou interações sociais. Ao contrário, o indivíduo sente desconforto, nervosismo e medo em situações sociais consideradas corriqueiras. As manifestações podem ser mais ou menos intensas, dependendo do grau de ansiedade da pessoa. Os casos mais graves, são chamados de Fobia Social. É inegável que de uma forma ou de outra, impactam negativamente suas vidas, limitando seu convívio social e reduzindo drasticamente a sua qualidade de vida.

Na criança, os impactos não são menores e se não diagnosticados e tratados rapidamente, podem desencadear um quadro crônico depressivo e os danos podem ser irreversíveis.

No relato de caso citado neste artigo, a criança apresenta um nível elevado de ansiedade social e uma absoluta rejeição à escola, tornando a adaptação escolar muito difícil e o convívio com o grupo muito prejudicado.

O presente artigo buscou demonstrar como um trabalho lúdico, planejado e sistematizado, aliado à outras terapêuticas, pôde contribuir significativamente para a adaptação escolar e para o convívio social de uma criança com um quadro de TAS. Buscou também descrever as estratégias lúdicas utilizadas,

as metas estabelecidas e os objetivos alcançados com o trabalho realizado.

Há consenso geral na literatura de que a terapia cognitivo-comportamental é eficaz tanto para o tratamento de jovens como de adultos com fobia social. Uma vez que a fobia social com frequência tem início precoce, a identificação em crianças com risco acentuado para o desenvolvimento de fobia social deve ser priorizada em investigações futuras. (ITO, ROSO, TIWAN, KENDALL E ASBAHR, p. s96, 2008).

O estudo também propôs enfatizar que é papel da escola buscar apoio multidisciplinar frente às dificuldades apresentadas pelas crianças. É também seu papel buscar alternativas que minimizem os impactos deste e de outros transtornos identificados, favorecendo o desenvolvimento infantil em sua plenitude.

Encerra esclarecendo que todo o trabalho lúdico deve ser sistemático e permanente e que deve engajar todo o corpo docente e funcional da escola, de modo a maximizar os resultados e garantir o equilíbrio socioemocional da criança dentro do ambiente escolar.

CONCEITUANDO LUDICIDADE

Para conceituar ludicidade, em toda a sua complexidade, é necessário entender o seu significado etimológico.

Embora a palavra ludicidade tenha sido incorporada no âmbito da educação brasileira, como também em outras áreas, não há uma definição no dicionário da língua portuguesa.

Sendo assim, a palavra ludicidade nos remete ao termo "lúdico", uma qualidade ou condição para que ocorra a ludicidade. A palavra lúdico, por sua vez, origina-se do latim "ludus", que significa jogo.

Contudo, a ludicidade contempla uma complexidade de ações abrangentes e não pode se limitar apenas ao conceito de jogo. É possível dizer que, caracteriza-se por lúdico toda atividade de entretenimento que dá prazer e diverte as pessoas envolvidas.

Segundo Salomão e Martini (2007, p.11 apud Amarilha,1997), "na verdade a atividade lúdica é uma forma do indivíduo relacionar-se com a coletividade e consigo mesmo".

O PAPEL DA LUDICIDADE NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Segundo Lima (2013), o educador alemão Froebel (1782-1852), que considerava as brincadeiras como o primeiro recurso para aprendizagem, foi pioneiro na introdução à brincadeira no cotidiano escolar infantil. Elaborou canções e jogos para educar, fazendo uso de sensações, emoções e brinquedos pedagógicos, enfatizando a importância da atividade manual e defendendo uma proposta educacional que incluía atividades de cooperação e o jogo.

Atualmente, com os avanços em pesquisas na área da psicomotricidade, a conceituação de lúdico, ou ainda ludicidade, alcançou um sentido amplo e de extrema importância.

No mundo contemporâneo em que vivemos, com a evolução das novas tecnologias e com as mudanças de hábitos das novas gerações, o lazer e o entretenimento ganharam importante papel no meio social, passando a serem considerados como essenciais para o desenvolvimento humano e para uma vida saudável.

Na área educacional, as mudanças levaram à necessidade de rever conceitos acerca do papel das brincadeiras e jogos desenvolvidos em âmbito escolar, sobretudo no que diz respeito aos objetivos relacionados à tais práticas.

Por muito tempo consideradas como "distração" e "passatempo", as atividades lúdicas, quando integradas ao conteúdo pedagógico e ao contexto social da criança, podem ser utilizadas como recursos didáticos e metodológicos bastante eficazes na formação global da criança.

Neste contexto, acredita-se que quando os jogos e brincadeiras são implementados de forma sistemática e planejada, o elemento da diversão agrega inúmeras possibilidades de ampliar o desenvolvimento infantil. Dentre eles, destacam-se a criatividade, a minimização de conflitos cognitivo-emocionais, a assimilação de conteúdos, a vivência e a elaboração de papéis sociais, atingindo assim objetivos amplos e contribuindo para a formação da criança em sua plenitude.

Desde que antecipadamente planejado e com objetivos claros, o brincar representa um dos maiores espaços para a formação de conceitos, como também para um desenvolvimento cognitivo e socioemocional saudável. Dallabona (apud Negrine,1994, p.19), acrescenta:

As contribuições das atividades lúdicas no desenvolvimento integral indicam que elas contribuem poderosamente no desenvolvimento global da criança e que todas as dimensões estão intrinsecamente vinculadas: a inteligência, a afetividade, a motricidade e a sociabilidade são inseparáveis,

sendo a afetividade a que constitui a energia necessária para a progressão psíquica, moral, intelectual e motriz da criança.

Para o autor, o recurso lúdico é capaz de abrir espaço para o pensar, para o favorecimento das habilidades cognitivas e para o fortalecimento das relações sociais. Oportuniza a empatia, a solidariedade, a superação do egocentrismo.

Entende-se então, que o brincar pode representar uma forma lúdica de educar. Neste sentido, as contribuições do referido autor comungam com o que diz o Referencial Curricular da Educação Infantil (1998, p. 23) sobre o educar. Vejamos:

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.

De acordo com as considerações apresentadas anteriormente, o trabalho lúdico, irrefutavelmente, representa uma ferramenta eficaz na aprendizagem e na inserção social.

O TRANSTORNO DA ANSIEDADE SOCIAL E SEUS IMPACTOS NA CRIANÇA

O transtorno de ansiedade social (TAS), também conhecido como fobia social, é um transtorno de ansiedade caracterizado por medo acentuado e persistente de uma ou mais situações sociais ou de desempenho, nas quais o indivíduo teme agir de um modo que lhe seja humilhante ou embaraçoso e as situações fóbicas são evitadas ou enfrentadas com intensa ansiedade e sofrimento. (ISOLAN, PHEULA e MANFRO, 2007, p.2)

Para compreendermos o que é ansiedade social, se faz necessário compreendermos primeiramente o que é uma situação social. Caracteriza-se por situação social uma atividade que mais de uma pessoa está presente e que interagem entre si. Esta interação entre pessoas é também referida como relação interpessoal.

A ansiedade social refere-se à uma situação de nervosismo e desconforto em situações sociais. Essa sensação de desconforto e ansiedade pode restringir-se à apenas algumas situações sociais, ou ainda, ser generalizada. Pode estar relacionada ao trabalho, ao contato com o público, à relação com amigos. Ou ainda, em seu estágio mais grave, o da Fobia Social, conduzir o indivíduo à uma qualidade de vida reduzida, por não conseguir administrar seus medos e desconfortos.

Um indivíduo com transtorno da ansiedade social

pode ter sinais e sintomas como tremedeira, rosto vermelho, batimentos cardíacos acelerados, tensão muscular, náusea, suor, desconforto abdominal e tontura.

- Causas e tratamento

Segundo Ito et al. (2008), inúmeros são os fatores que podem desencadear o TAS. De acordo com estudos genéticos mais recentes, há uma tendência à agregação familiar, especialmente nos casos de fobia generalizada, sugerindo que o transtorno possa ser geneticamente herdado.

Além da vulnerabilidade biológica presente em estudos genéticos, há também uma área muito estudada que é a relação entre este transtorno e a Inibição Comportamental (IC), que inclui introversão, timidez, esquiva e medo de pessoas e objetos estranhos, muito presente em bebês e crianças. Para os autores, a presença da IC aumenta em quatro ou cinco vezes o risco de a criança desenvolver o TAS, embora não seja fator de pré-requisito. (ITO et al., 2008).

Contudo, estudos indicam que na maioria dos casos, o histórico familiar e as vivências e traumas vivenciados pelo indivíduo dentro e fora do ambiente familiar, são os maiores propulsores de transtornos psíquicos como o TAS e a Fobia Social, sobretudo na adolescência.

O TAS se difere da timidez comum, considerando dois fatores: o grau de intensidade da ansiedade gerada durante a situação social e o grau de prejuízo trazido à vida do indivíduo nas esferas social, escolar ou profissional.

As abordagens terapêuticas mais utilizadas para o TAS são a farmacoterapia e a terapia cognitivo-comportamental individual ou em grupo (Ito et al., 2008), que por sua vez, tem apresentado resultados satisfatórios, especialmente entre adultos. Contudo, o maior desafio ainda se refere à detecção precoce do problema, já que a maioria dos casos são diagnosticados tardiamente, levando ao agravamento do transtorno, incluindo casos de depressão crônica, incapacidade de trabalho e suicídio.

Na criança, os impactos deste transtorno e como ele é tratado podem tanto minimizar quanto agravar os prejuízos ao longo da sua vida.

Crianças com TAS podem chorar, ficar emburradas ou ficarem caladas o tempo todo. Evitam qualquer tipo de exposição ou contato visual, apresentam dificuldade de interação com outras crianças e também com adultos estranhos. Sentem um medo excessivo de passar vergonha perante as outras crianças.

Rejeitam a escola e sofrem muito durante o processo de adaptação escolar. É comum que crianças com TAS apresentem um desempenho escolar abaixo da média, a fim de não serem expostos à elogios ou a novos desafios.

RELATO DE CASO

No início do ano letivo, Juca (nome fictício) apresentou resistência grave à escola durante várias semanas. Chorava muito e dizia não querer ficar demonstrando insegurança quanto à hora que os pais vinham buscá-lo.

Não frequentou o Jardim I. De acordo com a família, fizeram uma tentativa de ingresso na escola aos 3 anos, mas desistiram porque ele chorava muito e apresentava muita resistência à escola.

Seu relacionamento com a escola sempre foi restrito. Conversava pouco com as crianças. Com a professora restringia-se a falar apenas o estritamente necessário. Durante os questionamentos, nada além de sim ou não com a cabeça. Durante as brincadeiras livres, permanecia estático e não interagia, não estabelecia diálogo com os colegas.

Juca demonstrava sentir-se inseguro quanto à realização das atividades. Na maioria das vezes solicitava ajuda para realizá-las, desejava que segurássemos sua mão para conduzi-lo, caso contrário, ele se recusava. Não escrevia seu nome sozinho, nem mesmo com o apoio do crachá. Não traçava letras ou números. Seu desenho era bastante imaturo.

Atividades diagnósticas como escrita, conhecimento do alfabeto, de números e quantidades e demais conhecimentos, foram frustradas, já que ele não esboçava qualquer reação, o que tornava difícil avaliá-lo e saber exatamente o que ele conhecia.

Em relação à oralidade, não havia como avaliar se ele possuía uma fala fluente, porque ele fala apenas palavras soltas em raras ocasiões. Também não era possível perceber se ele conseguia formular frases mais complexas, elaborar ideias ou tão pouco discernir sobre fatos ocorridos.

Quanto ao desenvolvimento cognitivo, tornou-se um desafio avaliá-lo no dia a dia, já que ele rejeitava qualquer questionamento ou atividade proposta.

Atividades extracurriculares como culinárias, comemorações de aniversários, aulas de movimento corporal, gincanas, representavam momentos de estresse e choro.

A queixa da família era de que não podiam frequentar aniversários, lugares de movimentação intensa de pessoas, visitas à amigos e parentes. As reações variavam de apatia à choro e rejeição.

No início do ano letivo, Juca (nome fictício) apresentou resistência grave à escola durante várias semanas. Chorava muito e dizia não querer ficar demonstrando insegurança quanto à hora que os pais vinham buscá-lo.

Não frequentou o Jardim I. De acordo com a família, fizeram uma tentativa de ingresso na escola aos 3 anos, mas desistiram porque

ele chorava muito e apresentava muita resistência à escola.

Seu relacionamento com a escola sempre foi restrito. Conversava pouco com as crianças. Com a professora restringia-se a falar apenas o estritamente necessário. Durante os questionamentos, nada além de sim ou não com a cabeça. Durante as brincadeiras livres, permanecia estático e não interagia, não estabelecia diálogo com os colegas.

Juca demonstrava sentir-se inseguro quanto à realização das atividades. Na maioria das vezes solicitava ajuda para realizá-las, desejava que segurássemos sua mão para conduzi-lo, caso contrário, ele se recusava. Não escrevia seu nome sozinho, nem mesmo com o apoio do crachá. Não traçava letras ou números. Seu desenho era bastante imaturo.

Atividades diagnósticas como escrita, conhecimento do alfabeto, de números e quantidades e demais conhecimentos, foram frustradas, já que ele não esboçava qualquer reação, o que tornava difícil avaliá-lo e saber exatamente o que ele conhecia.

Em relação à oralidade, não havia como avaliar se ele possuía uma fala fluente, porque ele fala apenas palavras soltas em raras ocasiões. Também não era possível perceber se ele conseguia formular frases mais complexas, elaborar ideias ou tão pouco discernir sobre fatos ocorridos.

Quanto ao desenvolvimento cognitivo, tornou-se um desafio avaliá-lo no dia a dia, já que ele rejeitava qualquer questionamento ou atividade proposta.

Atividades extracurriculares como culinárias, comemorações de aniversários, aulas de movimento corporal, gincanas, representavam momentos de estresse e choro.

A queixa da família era de que não podiam frequentar aniversários, lugares de movimentação intensa de pessoas, visitas à amigos e parentes. As reações variavam de apatia à choro e rejeição.

A ESCOLHA DO LÚDICO COMO FORMA DE INSERÇÃO DA CRIANÇA NA ESCOLA

A situação aguda vivenciada neste início de ano letivo levou a uma necessidade urgente de investigar as causas de tanta rejeição e sofrimento. Neste sentido, foram solicitadas avaliações multidisciplinares a fim de descartarmos patologias que pudessem estar comprometendo o desenvolvimento da criança.

Relatórios sobre a criança foram encaminhados ao pediatra e neuropediatra. Exames como Ressonância Magnética, Audiometria, PEATE (Potencial Evocado Auditivo do Tronco Encefálico), exames laboratoriais, avaliação fonoaudiológica e psicológica foram e realizados a fim de

complementar o diagnóstico.

Diante de um caso de TAS, a decisão foi agregar ao Tratamento Terapêutico indicado, um trabalho lúdico dentro do ambiente escolar que pudesse contribuir na adaptação escolar e na inserção social da criança, a fim de minimizar os impactos deste transtorno e contribuir para a convivência com o grupo no qual ela estava inserida.

Para tal, todo o corpo da escola se mostrou engajado nesta proposta de inserção, favorecendo o andamento das atividades e contribuindo para as ações propostas.

ATIVIDADES LÚDICAS REALIZADAS

A escolha das atividades lúdicas se deu considerando as limitações sociais do aluno, que por sua vez, não se sentia bem em atividades que o expusesse para a turma.

O planejamento destas atividades buscou, através da mediação, contemplar a inserção e a aceitação escolar, como também favorecer aprendizagens e o desenvolvimento de habilidades cognitivas típicas da faixa etária.

A presente tabela apresentará algumas das estratégias lúdicas utilizadas, bem como as metas propostas e os objetivos que foram alcançados.

Descrição da atividade	Metas propostas	Objetivos alcançados
Jogo das 7 cobras Jogo matemático, realizado em dupla em que a criança soma	Relacionar-se com o colega, aceitando a mediação da professora e a possibilidade de	O jogo foi aceito com satisfação e curiosidade. Apesar da inibição inicial que persistiu por alguns dias, a criança assimilou

pontos dos dados e marca o número no tabuleiro. O número do azar, quando tirado 7 vezes, leva à perda do jogo. A criança que marcar todos os números do tabuleiro ganha a jogada.	ganhar ou perder. Incorporar números e quantidades enquanto brinca.	as regras do jogo. Tolerou relativamente bem a questão de ganhar ou perder.
Representação numérica com peças de Lego Brincar em pequenos grupos com as peças do Lego livremente e posteriormente, somar pontos das peças e indicar o número correspondente.	Relacionar-se e interagir com o grupo de colegas Aceitar a mediação da professora. Tolerar a questão de erro e acerto. Incorporar a representação numérica enquanto brinca.	Sentiu-se inseguro e enfrentou dificuldade de interagir com o grupo, no primeiro momento. Fato que foi paulatinamente superado à medida que a proposta foi reapresentada. Interação discreta, mas presente.
Jogo da Forca A proposta foi que a criança comandasse o quadro de letras sugeridas pela turma. Com a ajuda da estagiária, as letras seriam escritas por ele.	Jogar coletivamente com o grupo. Posicionar-se como um coadjuvante do jogo sem constranger-se ou recursar-se. Assimilar letras e regras enquanto brinca.	A proposta foi aceita com entusiasmo. Timidamente, a criança cumpriu o objetivo que era de escrever as letras no quadro. Não ouve recusa nem desistência, mesmo quando necessitou de ajuda.
Caixa Sensorial Adicionar à caixa itens de diversas formas e texturas. Realizada em grupo de quatro crianças. Cada criança coloca a mão na caixa e tentar adivinhar que objeto tem nas mãos. Ganha quem acertar mais.	Interagir com o grupo e não ter medo de tentar. Responder oralmente sobre o que tem nas mãos. Desenvolver a percepção tátil enquanto brinca.	Num primeiro momento, esteve tenso e hesitou. Mas ganhou a confiança à medida que os demais se arriscaram primeiro. Com timidez, verbalizou aquilo que acreditava ser os objetos que foram apresentados.

Caça ao tesouro Desafio de seguir pistas com toda a turma até encontrar o tesouro (O ovo da páscoa).	Interagir com todo o grupo. Seguir as pistas e assimilá-las. Percorrer por todo o espaço da escola e empenhar-se em chegar ao tesouro. Apreciar a brincadeira.	Compreendeu a brincadeira e mostrou-se curioso e disposto a participar do desafio. Timidamente e com ajuda, seguiu os passos até o tesouro. Demonstrou, com reserva, satisfação ao brincar.
O dia do Objeto A cada semana, uma letra é escolhida. A criança traz de casa um objeto com a referida letra e apresenta ao grupo, contando características como material feito e utilidade.	Interagir com o grupo. Apresentar o objeto e expressar-se oralmente sobre ele; Expor-se ao grupo ao apresentar o objeto trazido. Assimilar letras ludicamente.	Depois de 12 letras trabalhadas, após 12 semanas, o aluno sentiu-se seguro para ir a frente apresentar seu objeto. Mesmo com uma dificuldade grande em expressar-se coletivamente, ele tem se posicionado a frente e mostrado seus objetos, desde então.
O que é O que é? De dois a quatro jogadores. Coloque sobre a mesa a figura. Dobre-a, de modo que apareça apenas uma pequena parte. A criança deverá tentar adivinhar do que se trata a figura. Ganha quem tiver mais acertos.	Interagir com o grupo. Verbalizar suas suposições sobre a figura parcialmente escondida. Ouvir o que os colegas têm a dizer. Desenvolver a imagem mental, a atenção e a criatividade de forma lúdica.	Demonstrou curiosidade na brincadeira. Conseguiu verbalizar algumas opiniões acerca das figuras. Mostrou alegria quando acertava a figura.
Jogo da Argola Jogo coletivo. Atirar as argolas e tentar acertar as garrafas numeradas. Aguardar na fila até a sua vez.	Interagir com o grupo e aguardar a vez. Desenvolver habilidades viso motoras. Identificar os números e nomeá-	Soube aguardar a vez na fila. Fez alguns acertos tanto nas argolas quanto na nomeação dos números.

	los.	
Jogo da Velha Jogar em duplas. Completar 3 espaços com figuras iguais em diagonal, vertical ou horizontal. Ganha quem completar primeiro.	Interagir com o seu parceiro. Assimilar as regras do jogo. Aceitar ganhar ou perder. Desenvolver raciocínio lógico, concentração e a estratégia.	Interagiu timidamente. Assimilou as regras, após algumas tentativas de jogo. Não apresentou resistência quando perdeu.
Acerte as bolas Jogo em pequenos grupos. Acerte a bola em caixas numeradas. Contar os pontos depois de cada jogada.	Interagir com o grupo. Assimilar regras e respeitar a vez. Quantificar pequenas quantidades e compará-las aos de seus colegas.	Interagiu parcialmente. Assimilou as regras estabelecidas. Ao quantificar, comparou suas jogadas aos de seus colegas.
Dado da História Grupo de 4 crianças. Joga-se o dado, observa-se a figura. A partir dela, a criança tem que criar uma história. Ao seu término, as próximas crianças também jogam o dado e criam suas histórias.	Interagir com o grupo. Aceitar expressar-se verbalmente. Desenvolver a linguagem e a criatividade ao tentar construir uma pequena história.	Aceitou participar da brincadeira. Recusou-se a falar nas primeiras jogadas. Depois de várias tentativas, verbalizou algumas palavras aleatórias, na tentativa de criar uma história.
Cobrinha Brincadeira coletiva. Passar pela corda, sem tocar nela.	Interagir com todo o grupo. Aceitar o desafio e desenvolver habilidades motoras como lateralidade, agilidade e autoconfiança.	Interagiu timidamente. Aceitou o desafio e obteve algum êxito em não tocar a cobrinha. Melhorou sua autoconfiança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades lúdicas apresentadas foram realizadas durante o primeiro semestre e serão permanentes durante todo o ano letivo, a fim de alcançar resultados ainda melhores em relação ao que foi inicialmente proposto. São avaliadas periodicamente com o objetivo de acrescentar novas alternativas lúdicas, como também substituir as que não foram efetivamente colaborativas.

Na tabela apresentada, além de algumas estratégias lúdicas, há menção sobre as metas estabelecidas e os objetivos alcançados. Nota-se que a criança se mostrou receptiva e respondeu positivamente em 100% daquilo que foi proposto.

Na sala de aula, ficou notável que, ao longo do semestre, as manifestações de nervosismo, medo e negativas foram gradativamente reduzindo e sendo substituídas por algumas tentativas de interação com o grupo e com a professora. Atualmente, é possível estabelecer pequenos diálogos, algumas situações de exposição e também alguma participação em atividades coletivas, que anteriormente eram rejeitadas veementemente.

É possível concluir que, um trabalho lúdico planejado, aliado à outras medidas terapêuticas adotadas por equipe multidisciplinar, pode contribuir para minimizar a rejeição escolar e as dificuldades de inserção social de crianças identificadas com o TAS.

Contudo, o papel da escola deve ser de coparticipação nas ações que envolvem a criança, desde a busca por diagnósticos e respostas para as suas dificuldades, como também durante todo o tratamento terapêutico adotado pela família.

E finalmente, considerando que a instituição escolar é depois da família, o espaço de maior importância na socialização da criança, deve essa instituição adotar um papel preponderante frente aos problemas enfrentados, atuando de forma efetiva. Para isso, o engajamento de todos é fundamental. Deve-se garantir o acolhimento necessário, o bem estar e os resultados positivos em casos de TAS.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marcos T. P. de. Atividades lúdicas: jogos para animação de grupos. 3ª. Ed. São Paulo: Editora Vozes, 2011.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília, 1998, v.2.

DALLABONA, Sandra R. O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educar. Especialização em Psicopedagogia. Instituto Catarinense de Pós-Graduação – ICPG, Criciúma, SC.

FIGUEIREDO, Janaina T. de. A utilização de jogos empresariais na área de recursos humanos. Trabalho monográfico. Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento, Rio de Janeiro, 2012.

ISOLAN, Luciano; PHEULA, Gabriel; MANFRO, Gisele G.Tratamento do transtorno de ansiedade social em crianças e adolescentes. Revista Psiquiatria Clínica, São Paulo, v.34, n.3, 2007.

ITO, Ligia M. et al. Terapia cognitivo-comportamental da fobia social. Instituto de Psiquiatria. Hospital das Clínicas. Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo-USP, 2008.

FERREIRA, Aurélio B. de H. Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa. 8ª. Edição. Curitiba: Editora Positivo, 2010.

LIMA, Bruna A. S. O brincar na educação infantil: o lúdico como estratégia educativa. Universidade de Brasília. Faculdade de Educação. Brasília, 2013.

NEGRINE, Airton. Aprendizagem e desenvolvimento infantil. Porto Alegre: Editora Propil, 1994.

SALOMÃO, Hérica A. S; MARTINI, Marilaine. A importância do lúdico na educação infantil: enfocando a brincadeira e as situações de ensino não direcionado. Portal Psicologia.com.pt. São Paulo, set. 2007. Disponível em: http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0358.pdf. Acesso em 18 ago.2017.

ADRIANA VICTORELLI
Professor de. Ensino Fundamental I na Rede Municipal de Ensino de São Paulo.
Professor de. Ensino Fundamental I na Rede Estadual de São Paulo.

O presente artigo propõe a reflexão ativa sobre a Andragogia, seu significado, suas contribuições quanto a práticas educativas direcionadas para adultos e seus benefícios. Compreendemos que o aprendente adulto possui especificidades diferentes da criança, carrega consigo uma história de vida, um legado pessoal imbuído de crenças e valores já concretizados, bem como expectativas e experiências diferentes do aluno criança. Diante deste cenário o docente de adulto necessita valer-se de modos de ser e fazer que vá de encontro com esta demanda, objetivando uma aprendizagem significativa e qualitativa na formação destes sujeitos.

Palavras-chave: Educação de Adultos; Aprendizagem; Docente; Andragogia.

INTRODUÇÃO

A educação de adultos pressupõe diferenciais que necessitam ser considerados pelos docentes.

O aluno adulto carrega consigo experiências de vida, histórias pessoais, ou seja, um legado que se traduz em valores e crenças próprios e individualizados, além de expectativas diferenciais do aluno criança.

Portanto a mão que conduz a criança pode ser a mesma que o faz com o adulto, porém respeitando as características desta demanda.

Vale ressaltar o conceito de educação de adultos designado pela Conferência Geral da UNESCO, em Nairobi /Kenya (1976):

designa a totalidade dos processos organizados de educação, seja qual for seu conteúdo, o nível ou o método, sejam formais ou não formais, ou seja, que prolonguem ou reiniciem a educação inicial dispensada nas escolas e nas universidades e na forma de aprendizagem profissional, graças às quais as pessoas, consideradas como adulto pela sociedade a que pertencem, desenvolvem suas atitudes, enriquecem seus conhecimentos, melhoram suas competências e técnicas profissionais ou lhes dão nova orientação, e fazem evoluir suas atitudes ou o seu comportamento na dupla perspectiva de um enriquecimento integral do homem e uma participação em um desenvolvimento socioeconômico e cultural equilibrado e independente (UNESCO, 2005)

A educação é um dos pilares que contribuem para construção de cidadãos emancipados, portanto seu aperfeiçoamento instrumental é uma das possibilidades para a transformação social, partindo do individual ao global em um movimento cíclico, capaz de romper com paradigmas impostos.

Objetivamos enfatizar os aspectos da Andragogia, bem como seus pressupostos intencionando a reflexão critica sobre seu uso nas práticas formativas de adultos.

A temática justifica-se em virtude de anunciar o conceitual sobre Andragogia, além de suscitar a reflexão sobre sua contribuições diretamente relacionadas às práticas educativas.

DIALOGANDO SOBRE ANDRAGOGIA

É fundamental que estabeleçamos o conceito de Andragogia: Knowles, definiu "Andragogia como a arte e a ciência de ajudar os adultos a aprender, em contraste com a pedagogia como a arte e ciência de ensinar crianças" (1980, p. 43).

Esta definição nos possibilita compreender as especificidades que os adultos possuem na ato de aprender e os diferenciais entre Pedagogia e Andragogia, optamos pela elaboração do quadro abaixo como demonstrativo deste diferenciais:

Quadro 1 Processo de (ensino) aprendizagem segundo duas perspectivas[2]

Processo de (ensino) Perspectiva aprendizagem	**Perspectiva**	
	Pedagogia	**Andragogia**
Elaboração do plano de aprendizagem	- Pelo professor;	- Pelo auxiliador de aprendizagem e pelo aprendente;
Diagnóstico de necessidades	- Pelo professor;	- Pelo auxiliador de aprendizagem e pelo aprendente;
Estabelecimento de objectivos	- Pelo professor;	- Através de negociação mútua;
Tipologias de planos de aprendizagem	- Planos de conteúdos organizados de acordo com uma sequência lógica;	- Diversos planos de aprendizagem (e.g. contratos de aprendizagem, projectos de aprendizagem) sequenciados pela prontidão dos aprendentes;
Técnicas de (ensino) aprendizagem	Técnicas transmissivas;	- Técnicas activas e experienciais;
Avaliação	Pelo professor; - Referência a normas; - Através de pontuação, notas.	Pelo aprendente; - Referência a critérios; - Através da validação dos companheiros, facilitador de aprendizagem e peritos na área.

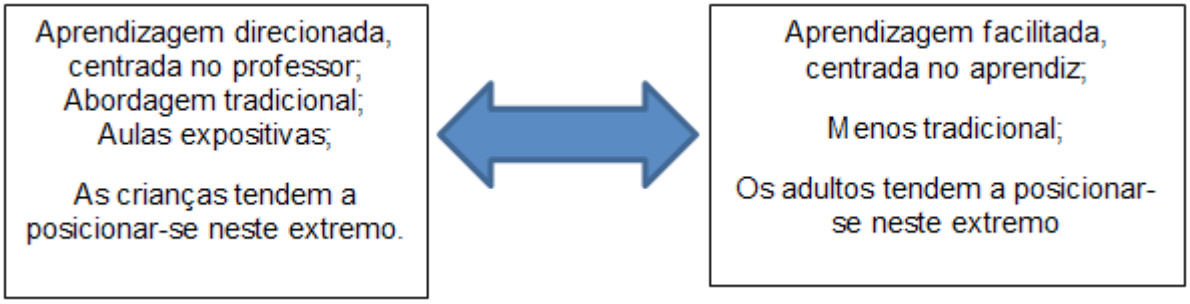
A observação do quadro nos revela a atitude do docente diante o processo ensino aprendizagem dos alunos comparativamente nos apontando as diferenças metodológicas entre o fazer baseado na perspectiva da Pedagogia e da Andragogia.

Observamos que a Andragogia considera a significação no processo ensino aprendizagem, bem como a participação ativa do aluno neste processo.

A Andragogia possibilita um olhar apurado sobre o processo participativo do aluno, principiando por seu contexto e suas expectativas de forma que estes aspectos sejam considerados frente às propostas educativas.

O melhor planejamento da aprendizagem de adultos visa minimizar as desvantagens e maximizar as vantagens da experiência que os adultos levam com eles para o processo de aprendizado. Quanto mais os alunos estiverem envolvidos e fornecerem suas próprias experiências, maiores as chances de que eles aprendam rapidamente. (ROGERS, 2011, p. 52, 56 e 57).

Quanto à prática pedagógica DeAquino (2007) apresenta o conceito de continuo "contínuo pedagógico-andragógico de aprendizagem", como demostra a figura a seguir:



DeAquino nos aponta para uma postura flexível do processo, pela observação do contínuo pedagógico. As práticas cotidianas são construídas levando-se em consideração o aprendente.

A andragogia se apresenta como: a) uma visão clara e objetiva das especificidades da natureza do processo educacional de adultos distinguindo-as das finalidades e objetivos de uma educação de crianças e adolescentes; b) uma consideração do perfil mais determinado das características bibliográficas (sic), psicoemocionais, econômicas, sociais e políticas dos adultos; c) uma atenção especial às circunstâncias e condições de vida, das experiências e das vivências dos adultos homens e mulheres trabalhadores no processo educacional (MADEIRA, 1999, p.7).

CICLOS DA ANDRAGOGIA

Knowles (1980) destaca as premissas peculiares para aprendizagem dos adultos que os diferem em relação às crianças, a saber:

a) necessitam de saber o motivo pelo qual devem realizar certas aprendizagens;

b) aprendem melhor experimentalmente;

c) concebem a aprendizagem como resolução de problemas;

d) aprendem melhor quando o tópico possui valor imediato e os motivadores mais potentes para a aprendizagem são internos.

DAMIÃO (1996) utiliza a divisão em ciclos da Andragogia conforme segue:

Quadro 2 - Etapas do ciclo andragógico

Ciclo andragógico
1. Estabelecer um clima conducente à aprendizagem; 2. Criar mecanismos para planificação mútua; 3. Diagnosticar as necessidades de aprendizagem; 4. Formular objetivos programáticos que satisfaçam as necessidades identificadas; 5. Elaborar um plano de experiências de aprendizagem; 6. Conduzir as experiências de aprendizagem com técnicas e materiais adequados; 7. Avaliar os resultados da aprendizagem e re-diagnosticar as necessidades de aprendizagem

Quanto ao clima para aprendizagem devemos considerar que é fundamental para que flua a apropriação e construção de saberes, um clima favorável é aquele que transmite segurança e viabiliza as relações.

A planificação deve envolver tanto o docente quanto o educando, ou seja, o mecanismo de planejamento e metodologias deve ser objetivos, claros e principalmente participativos.

Quanto ao diagnósticos de aprendizagem deve ser fundado na realidade do aluno e especialmente na significação de suas expectativas, pressupondo que suas necessidades são ponto de partida para a apropriação de conhecimento que lhe serão úteis na vida prática, à transposição destes aspectos funciona como termômetro inicial para o planejamento, bem como ações de redimensionamento ao longo do processo.

Os objetivos também devem ir de encontro com as reais expectativas dos alunos, redimensionados a medida que forem alcançados.

O plano de experiências de aprendizagem diz respeito à seleção participativa dos conteúdos mediante o

diagnostico e os objetivos de estudo, desta forma o aluno é inserido desde a etapa inicial até sua execução e reconhece no plano proposto suas expectativas de aprendizagem.

Conduzir as experiências de aprendizagem com técnicas e materiais adequados e não apenas de forma tradicional expor o que será desenvolvido, mas dar vida a conteúdos previamente selecionados. Nesta fase o aluno é visto como aprendente e o professor como facilitador do processo, entretanto suas histórias se entrelaçam e são conhecidas e reconhecidas mediante suas necessidades – ensinar e aprender faz sentido.

A avaliação da aprendizagem também está no processo como parte integrante e estabelece o redirecionamento de novas aprendizagem em detrimento do estabelecimento de novas necessidades e expectativas dos alunos.

A avalição é compreendida como parte integrante do processo e possui papel qualitativo para abertura de novos conteúdos.

Nesta perspectiva professor e alunos são co-autores do processo, as responsabilidades são compartilhadas.

Segundo Rocha (2012) podemos considerar dez pressuposto para a prática da Andragogia sendo estes elementos facilitadores, articuladores e orientadores na relação de aprendizagem entre adultos.

- Autonomia

A autonomia é a capacidade que o docente possui em vislumbrar no outro o respeito pelo seu aperfeiçoamento, o aluno não é um depositário de conhecimento, mas sim um sujeito pensante que constrói seu saberes.

Nesse sentido, o método andragógico estabelece alguns referenciais para que haja autonomia no processo de aprendizagem do adulto de modo a criar condições para que o participante possa intervir por meio de diálogos que favoreçam a interação, colaboração e cooperação; de modo a incentivar que ele apresente propostas de mudanças, questionamentos ao que está posto. Criar espaço para que ele seja criativo e tenha iniciativa em suas ações de aprendizagem. O adulto aprende mais e melhor quando percebe que lhe é dada a autonomia para o seu crescimento pessoal e profissional (ROCHA, 2012, p.s/p).

- Humildade

O aspecto da humildade se traduz enquanto o docente compreende seu papel conciliador no processo ensino aprendizagem e não se coloca como ser superior, ou detentor do saber.

A humildade na andragogia significa o fortalecimento da capacidade de ele estabelecer um canal aberto de confiança, aceitação e democracia no diálogo com seus pares em processo de aprendizagem. Associa-se

também ao fortalecimento da sua competência em momentos de crise e divisão de responsabilidades (ROCHA, 2012, p.s/p).

- Iniciativa

É a habilidade de estimular e reconhecer no aluno suas capacidades incentivando-os na apropriação, significação e ressignificação dos saberes.

Esse pressuposto tem grande significado na aprendizagem do adulto, tendo em vista os seus desdobramentos andragógicos tais como incentivo à criatividade, à capacidade de assumir novas competências, e a sensibilidade para novos desafios e descobertas (ROCHA, 2012, p.s/p).

- Dúvida

A dúvida é uma importante aliada no processo ensino aprendizagem, pois estimula a habilidade crítica dos sujeitos elaborarem seus pensamentos e consequentemente contribui para seu desenvolvimento cognitivo.

Importante elemento das teorias da aprendizagem, agindo como um grande aliado na cognição, mais especificamente no processo de metacognição, que é a capacidade que o sujeito tem de pensar sobre a maneira como resolve os problemas que se apresentam na realidade e as muitas tarefas do cotidiano (Brasileiro, Cristiane, 2010). Sem esse pressuposto no planejamento e construção do conteúdo e das atividades de aprendizagem do adulto, a possibilidade de apropriação do conhecimento ficará vulnerável ou desprovida de intervenções, análises crítico-reflexivas. Não há possibilidade de diálogo quando o adulto não se depara com a dúvida sobre o que foi posto, quer como teoria ou problema concreto (ROCHA, 2012, p.s/p).

- Mudança de Rumo

A andragogia pressupõem o redimensionamento dos fazeres, ou seja, é fundamental que o facilitador compreenda e perceba o momento da recondução não como uma fraqueza, mas como um olhar apurado e uma estratégia para retomada do processo e do fluxo de aprendizagem.

Esse pressuposto andragógico funciona como uma bússola no processo de aprendizagem do adulto. Está intimamente ligado à humildade epistemológica na ação do instrutor, do professor ou do tutor. Estabelece um clima de confiança, de transparência, de humildade e respeito ao adulto em processo de aprendizagem. Na andragogia, mudar de rumo não significa um ato de fraqueza, de falta de planejamento, mas uma consciência das possibilidades e necessidades de mudanças para o atingimento das metas estabelecidas em processo de aprendizagem. Está associado à necessidade do Plano de Contingência muito bem visto pelo adulto aprendente (ROCHA, 2012, p.s/p).

 Contextos

Na Andragogia o contexto ao qual o aluno está inserido, bem como sua trajetória são elementos fundamentais para o planejamento da aprendizagem participativa e metodologias ativas. É fundamental que o docente considere os aspectos sociais, políticos e culturais dos aprendentes, pois os mesmos revelam suas necessidades e expectativas.

Na andragogia esse pressuposto está associado à necessidade de estabelecer uma coerência entre o campo teórico e as realidades encontradas no processo de aprendizagem. Orienta ações que estabelecem uma conexão entre os objetivos e as metas a serem alcançados na aprendizagem do adulto, destacando questões como: diagnóstico da aprendizagem (visão de planejamento, de expectativas, de experiências e perfil dos participantes, de análise de realidades), público alvo, limitações pessoais e profissionais, limitações institucionais, resultados esperados, cenários etc. Nessa perspectiva a andragogia destaca os contextos educacionais, ambientais, culturais, socioeconômicos e políticos. Constitui-se em uma agressão ao participante a falta desse pressuposto nas ações de planejamento, execução e gestão de resultados de um curso, evento ou atividade cujo público alvo seja o adulto (ROCHA, 2012, p.s/p).

 Experiência de vida

As experiências de vida dos alunos retratam sua bagagem de conhecimento, portanto o professor adepto da andragogia deve se valer destas experiências, reconhecendo que os sujeitos já possuem conhecimentos prévios e, portanto não são podem ser considerados como tábula rasa. Desconsiderar esse pressuposto é reduzir drasticamente a possibilidade de reconstrução do saber entre os adultos. Somos uma "universidade ambulante" e como tal temos a aprendizagem da vida como objeto de acomodação e acumulação de saberes, cuja herança de alguns bilhões de anos moldou as nossas camadas de conhecimento pela construção e reconstrução cognitiva. Serve como referência em momentos críticos de reflexões e conclusões, momentos de análise, avaliações e decisões (ROCHA, 2012, p.s/p).

 Busca

A busca presume a descoberta, a reflexão constante, a pesquisa, a criticidade sobre o conhecimento, a não aceitação de dogmas. O incentivo ao buscar deve ser uma pratica docente

Na perspectiva de que aprendemos quando temos a oportunidade de investigar, trilhar novos caminhos, "buscar é preciso". Esse pressuposto serve de âncora para a inciativa e a autonomia. Possibilita o jeito diferente de ver as coisas, de

questionar supostas verdades absolutas; possibilita a análise de contextos e cenários nos caminhos da aprendizagem. Incentiva a criatividade e a curiosidade. Possui uma forte ligação com a ação da pesquisa investigativa, analítica e critica dos fatos e objetos da aprendizagem. Abre espaço para a autonomia (ROCHA, 2012, p.s/p).

- Objetividade

A objetividade é elemento fundamental no processo ensino aprendizagem, ela nos possibilita determinar o que se quer alcançar, norteando as ações para o êxito do planejamento.

Neste pressuposto a presença marcante da objetividade associa-se ao jeito de o adulto examinar as realidades e contextos em processo de aprendizagem. Contribui fortemente para o acerto ao alvo das metas estabelecidas no objetivo educacional. Estabelece um canal de coerência e respeito à atenção do adulto, enquanto participante ativo e que dispensa rodeios, falácias, perda de foco (ROCHA, 2012, p.s/p).

- Valor agregado

Aprender o que realmente é significativo, o que vai de encontro com as necessidades e expectativas dos alunos é possibilitar a migração conceitual, ou seja, o uso real do conhecimento agregando valor à vida dos sujeitos.

Associada a isso está à necessidade de reconhecimento das possibilidades de o adulto aplicar na vida pessoal e profissional aquilo que ele está aprendendo ou aprendeu. Sem essa perspectiva de valor agregado fica difícil a aceitação, compreensão e comprometimento do adulto em processo de aprendizagem (ROCHA, 2012, p.s/p).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para além da Pedagogia e não em sua oposição a Andragogia é uma possibilidade de conduzir adultos a aprendizagem participativas e ativas.

Suas características de contexto, planejamento, diagnostico, redimensionamento de rumo, flexibilidade e avaliação, promove múltiplas formar de ser e fazer ao docente consequentemente contribuições expressivas para o aprendente.

Considerar o adulto, suas especificidades, necessidades e expectativas é fundamental no processo ensino aprendizagem.

Nesta concepção o aluno adulto participa ativamente de sua aprendizagem, otimiza recursos, coloca em dúvida conceitos, significa e resignifica saberes, é agente ativo de sua aprendizagem.

O docente que utiliza o processo da andragogia na pratica educativa considera o aluno adulto como um

ser integral, carregado de experiências e histórias de vida que contribuirão enormemente para sua emancipação.

Nesta perspectiva cabe ao professor estimular o aluno a desenvolver sua autonomia, a ser co participe de seu aprendizado, a migrar conceitos para sua vida e valer-se destes benefícios em prol de seu desenvolvimento pessoal e profissional, capaz de transformar sua realidade, reconhecendo-a como parte de seu contexto, mas não como uma realidade imutável, e sim passível da busca de outros movimentos advindos do conhecimento ativo e transformador.

Por fim, os alunos adultos são diferentes dos alunos crianças e necessitam de praticas educativas diferenciadas que possibilitem seu desenvolvimento integral.

REFERÊNCIAS

DAMIÃO, H. Pré, inter e pós-acção: planificação e avaliação em pedagogia. Coimbra: Minerva, 1996.

DeAQUINO, Carlos Tasso Eira de. Como Aprender: andragogia e as habilidades de aprendizagem. São Paulo: Pearson, 1 Ed., 2007.

KNOWLES, M. The modern practice of adult education: from pedagogy to Andragogy. Englewood Cliffs: Cambridge, 1980.

ROCHA, Enilton Ferreira. Os dez pressupostos andragógicos da aprendizagem do adulto: um olhar diferenciado na educação do adulto. Disponível em http://www.abed.org.br/arquivos/os_10_pressupostos_andragogicos_ENILTON.pdf.Data de Acesso em 20/08/2017.

UNESCO. Recomendações sobre o desenvolvimento da educação de adultos. Braga: Universidade do Minho, 1977.

UNESCO. V conferência internacional sobre educação de adultos. Hamburgo 1997. Declaração Final e Agenda para o Futuro. Lisboa: Ministério da Educação, 1998.

UNESCO. Documents of previous UNESCO Conferences on Adult Education. 2005. Disponível em: http://www.vsy.fi/eaea/eng/confinl.html#top>.. Acesso em: 20/08/2017.

A FALTA DE INFRAESTRUTURA ENTRE OS MODAIS: UMA ELEVAÇÃO DOS CUSTOS LOGÍSTICOS NO BRASIL

ALEXANDRE BASTOS TOMAZ

Graduação em Logística pela Faculdade Sumaré (2015); Pós-Graduado em MBA em Gestão Estratégica de Negócios pelas Faculdades Metropolitanas Unidas – FMU (2016); Docente no Centro Universitário Ítalo Brasileiro - UNIÍTALO e Escola Técnica do Jaraguá nas áreas de Administração e Logística.

Este artigo foi desenvolvido por intermédio da reunião de várias pesquisas de autores e instituições da área, tendo como objetivo fornecer subsídios para que possam entender as características e peculiaridades dos diversos modais de transporte, sendo capaz de distinguir suas dificuldades, bem como seus atributos técnicos e econômicos. Portanto, aborda de forma conceitual e específica cada modal de transporte, assim como seu estágio de desenvolvimento no Brasil. Deste modo analisa-se o planejamento da matriz de transportes como instrumento de superação de nossas deficiências nos projetos de curto, médio e longo prazo. Dentro desse contexto, espera-se refletir, demonstrar e/ou problematizar como a falta de infraestrutura de transportes eleva os custos logísticos no respectivo país. Para tanto a pesquisa caracteriza-se como bibliográfica e com abordagem exploratória, calcada nas ideologias e informações de tais teóricos: CNT (2010), Ballou (2007), Pozo (2002) e Keedi e Mendonça (2000) entre outros que possuem como aporte teórico a problemática da falta de infraestrutura entre os modais de transporte.

Palavras-chave: Modais De Transporte; Infraestrutura; Economia; Custos;

INTRODUÇÃO

Este artigo visa demonstrar como a falta de ligação entre os modais de transporte eleva os custos logísticos no Brasil, pois não há crescimento econômico sustentável sem a existência de uma infraestrutura logística adequada, em especial, no que se refere aos modais de transporte. Pretende-se identificar as falhas de comunicação entre os transportes a partir da leitura e fichamento de fortuna crítica da referida área, bem como fazer um levantamento dos custos logísticos dentro do contexto de falhas para melhor qualificar o serviço de transporte. Dessa forma, pretende-se desenvolver uma reflexão crítica da relação entre as falhas e os seus respectivos custos, para uma abordagem mais significativa dos conceitos logísticos.

O transporte é responsável por qualquer atividade econômica realizada, sem ele não existe desenvolvimento. Sendo assim, é o meio que viabiliza de forma econômica os deslocamentos, os quais atendem uma necessidade específica e ressaltam seus principais benefícios, que são: mobilidade e acessibilidade.

A infraestrutura de transporte é um requisito essencial para o desenvolvimento de uma nação. Segundo Viana (2007) "Os países que têm boa infraestrutura de transportes não a tem por serem desenvolvidos. Antes, são desenvolvidos porque cuidaram, no devido tempo, das suas estradas e das vias de transporte de todo tipo".

As graves crises financeiras vividas pelo Estado Brasileiro nas décadas de 80 e 90 fizeram com que os investimentos em infraestrutura fossem reduzidos drasticamente, o que levou a deterioração dos serviços. Até o governo militar, nossa malha ferroviária era bem estruturada e já possuía hidrovias eficientes. Com a chegada das montadoras de carro estes modais foram deixados de lado, tendo em vista que a maior parte da população sinalizava a aquisição de veículos próprios. Com certeza o modal rodoviário é importante, mas é necessário reconhecer que cada tido de modal atende uma demanda específica.

Essas ações provocaram uma alta nos custos gerais da economia brasileira e perdas substanciais de competitividade interna e externa, as quais estão ligadas às ineficiências dos serviços de transporte.

Para entender como funciona a logística de transporte no Brasil, em um primeiro momento, é necessário compreender a matriz de transporte e os modais disponíveis, bem como estão distribuídos no país. Em termos de infraestrutura o Brasil ocupa a quinquagésima quarta (54°) posição no ranking de competitividade, já no que se refere a desempenho logístico estamos ainda piores ocupamos a sexagésima quinta

(65°) posição de acordo com o Banco Mundial (2014), ficando atrás de países como Panamá, Vietnam, Malta e Kuwait. Por esse motivo a pesquisa possui sua relevância significativa, demonstrando como a falta de infraestrutura adequada entre os modais de transporte prejudica o governo, os empresários e os consumidores.

Dentro dessas instituições, o público consumidor torna-se o mais afetado por adquirir produtos e serviços a custos mais elevados comparados a outros países. Segundo Ballou (2007), "o transporte é o braço operacional da função de movimentação que é realizada pela atividade logística cujo objetivo é assegurar que o serviço de transporte seja realizado de modo eficaz".

Pretende-se também identificar as falhas de comunicação entre os transportes a partir da leitura e fichamento de fortuna crítica da referida área, bem como fazer um levantamento dos custos logísticos dentro do contexto de falhas para melhor qualificarmos o serviço de transporte.

O artigo também é justificável pela relevância temática, tendo em vista que é pouco explorada dentro do contexto logístico, uma vez que há estudos mais específicos do que abrangentes. Portanto, ela estará contribuindo para um melhor entendimento acadêmico na atividade de transporte realizada no Brasil, isto é, numa perspectiva quantitativa.

A DEFIÊNCIA NA INFRAESTRUTURA DE TRANSPORTES NO BRASIL

O principal desafio encontrado no setor de transportes está em levar os produtos, saídos das empresas, até o consumidor final com eficácia. Dentro desse contexto, a problemática da pesquisa volta-se para o seguinte questionamento: como a falta de infraestrutura entre os modais eleva os custos logísticos no Brasil.

Começaremos com a complexidade da escolha entre o melhor modal, devendo ter uma relação custo-benefício, dependendo do nível de serviço a ser ofertado ao cliente. Segundo Keedi e Mendonça (2000), "cada tipo de modal apresentado, possui peculiaridades e características próprias, que não nos permite afirmar qual é a melhor opção de modal a ser utilizado". Já para Pozo (2002, grifos do autor) entende-se que:

> [...] uma característica importante do serviço integrado é a livre troca de equipamentos entre os serviços modais. Existem dez combinações de serviços integrados: ferro-rodoviário, ferro-hidroviário, ferro-aeroviário, hidro-aéreo, rodo-aéreo, rodo-hidroviário, rodo-dutoviário, hidro-dutoviário e aéreo-dutoviário. Todavia, nem todas têm praticidade econômica.

Deste modo a infraestrutura de transporte é essencial para encurtar distâncias bem como melhorar e agilizar a mobilidade como um todo. Em pesquisa realizada pela Confederação Nacional do Transporte – CNT (2010);

O problema e o desafio da infraestrutura de transporte está no processo de distribuição, no trajeto das fábricas até o cliente final. Esta deve ser analisada com a sua devida importância, pois este envolve mais do que carregar e descarregar mercadoria e ou produtos.

Portanto, infraestrutura de transportes determina o desenvolvimento econômico alcançado por todos os países, ou seja, a existência dela, eleva os níveis de produtividade de modo geral, porque a disponibilidade compatível deste sistema potencializa o produto final. Portanto, se a infraestrutura de transportes não funcionar de forma adequada, irá refletir sobre a economia, com o aumento dos custos, resultando em perda de competitividade no cenário internacional e preços mais altos no mercado doméstico.

Pensando nisso, a partir da segunda metade da década de 90, o Brasil começou um processo de intensificação de reestrutura no setor de transportes, a fim de aumentar a participação da iniciativa privada no fornecimento de serviços, no intuito de descentralizar a gestão pública da infraestrutura dos transportes. Essas reformas afetaram expressivamente o desenvolvimento do setor, a medida em que se eliminavam restrições regulatórias de modo a criar alianças e parcerias público privadas.

Neste ambiente as decisões de oferta, expansão e preços começam a ser determinados pela iniciativa privada que gera efeitos de interesses individuais, pois não há garantia de que investimentos serão feitos de forma eficiente e eficaz isso sem mencionar o prazo que eles deveriam ocorrer. Estes interesses trouxeram avanços ao setor de transportes, mas de forma monopolística em todos os modais, causando uma deficiência de infraestrutura de ligação entre os mesmos.

Contudo, os investimentos da iniciativa privada não são suficientes a sanar a falta deles pela iniciativa pública. Países emergentes e desenvolvidos investiram até 8% do seu Produto Interno Bruto no desenvolvimento de transportes e logística, já o Brasil nunca ultrapassou 2%, sendo sua média 0,8% nos últimos 30 anos. Se fizermos uma comparação com os Estados Unidos demonstra claramente, que a principal diferença não está nos custos de cada modal, mas na proporção de cada modal de transporte.

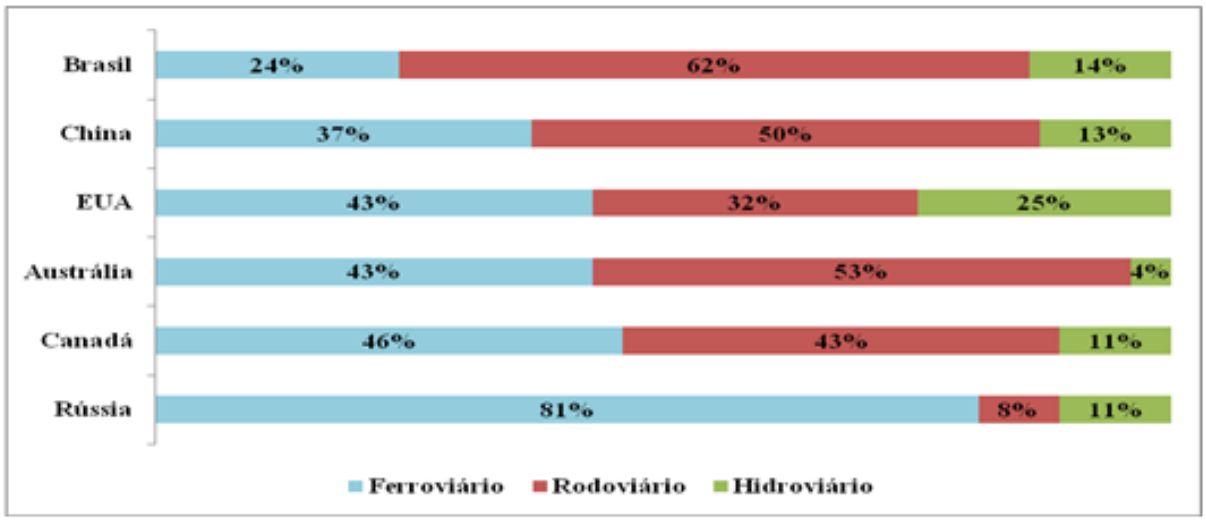
Tabela 1 – Matriz de transporte de carga Brasil e Estados Unidos e os respectivos custos por modal

Modais de transporte	Brasil		Estados Unidos	
	% TKU	US$/Mil TKU	% TKU	US$/Mil TKU
Rodoviário	67%	US$ 133	31%	US$ 310
Ferroviário	18%	US$ 22	37%	US$ 29
Aquaviário	11%	US$ 30	10%	US$ 10
Dutoviário	3%	US$ 25	21%	US$ 9
Aéreo	0,04%	US$ 1.060	0,30%	US$ 1.107

Fonte ILOS (Instituto de Logística e Supply Chain)

Dessa forma, observa-se que se ocorrer uma comparação de custo versus distância entre estes dois países iremos observar a enorme diferença que existe entre eles, com o Dólar a R$ 3,98 segundo Valor Econômico (janeiro 2016) o custo para se percorrer 500 quilômetros com um contêiner no Brasil seria de R$ 2.400,00 de acordo com a NTC & Logística (Associação Nacional do Transporte de Cargas & Logística) ou aproximadamente US$ 600,00, com este valor é possível atravessar os Estados Unidos da costa leste a oeste cerca de 4.300 quilômetros pelo que pagamos por 500 quilômetros, a diferença está no modal de transporte utilizado. No Brasil, utiliza-se o modal rodoviário, nos E.U.A. o ferroviário. Mas essa comparação fica ainda pior quando compara-se a outros países com territórios continentais. (Gráfico 1).

Gráfico 1 – Matrizes de Transporte – Comparativo Internacional



Fonte: Ministério dos Transportes. Anuário 2013

Fica fácil entender o porquê o Brasil está atrás de outros países. O modal rodoviário é responsável por cerca de 62% de tudo que é transportado no Estado Brasileiro. É importante ressaltar a matriz de transporte no Brasil para compreender como a divisão acontece no respectivo país, como pode-se atentar na tabela abaixo.

Tabela 2 - Matriz do Transporte de Cargas no Brasil – 2014

Modal	Milhões (TKU*)	Participação (%)
Rodoviário	485.625	61,1
Ferroviário	164.809	20,7
Aquaviário	108.000	13,6
Dutoviário	33.300	4,2
Aéreo	3.169	0,4
Total	794.903	100

Fonte: Adaptado de CNT (2014)

Assim o modal mais utilizado é o rodoviário, o qual ver-se-á detalhadamente mais a frente. Dentro do que vem sendo proposto, faz-se necessário uma análise sobre cada modal.

RODOVIÁRIO

O modal rodoviário é o principal meio de transporte utilizado no Brasil, mesmo possuindo o preço unitário mais alto que outros modais, ficando atrás apenas do aéreo. Isso se dá porque a manutenção do transporte rodoviário é mais barata que os demais modais. Outro fator de destaque está no alcance deste modal, sendo o único a atender o porta a porta. Estes fatores tornam o transporte rodoviário mais vantajoso que outros meios.

Porém, são grandes os problemas enfrentados por este modal, sendo um dos grandes complicadores deste modal a sua infraestrutura. Como a malha rodoviária do nosso país possui 1,7 milhões de quilômetros de estradas, em que apenas 12,9% são pavimentadas, as causas são várias para este número alarmante: falta de conservação das vias, asfalto de qualidade baixa, projetos mal-acabados, irregularidades no processo de licitação de construções e o excesso de peso nos caminhões. Assim a situação da malha viária se desenha da seguinte maneira conforme a tabela 3.

Tabela 3 - Sistema Viário Nacional

Malha Rodoviária	Participação
Brasil	1,7 milhões de quilômetros de estradas
Estradas pavimentadas	12,9% - (221.820 quilômetros)
Estradas não pavimentadas	79,5% - (1.363.740 quilômetros)
Estradas planejadas	7,5% - (128.904 quilômetros)
Rodovias estaduais	14,8% - (255.040 quilômetros)
Rodovias municipais	78,11% (1.339.026 quilômetros)
Rodovias federais	7% (119.936 quilômetros)
Rodovias pavimentadas em obras	13830 quilômetros
Rodovias duplicadas	9.522 quilômetros
Rodovias simples	192.569 quilômetros

Fonte: DNIT (Departamento Nacional de Infraestrutura de Transportes 2014)

O Governo Federal passou a ter como objetivo principal a descentralização da gestão pública por intermédio de convênios e concessões à malha rodoviária estas mudanças aconteceram por meio e/com motivação de recuperação imediata da malha rodoviária do país. Assim as empresas privadas se comprometem a fazer a manutenção, a restauração e expansão das rodovias, contudo exigiram a permuta do pedágio.

Essa falta de compromisso do Governo Federal desenvolveu-se pela criação da Lei nº 9.277 (10-05-96) que designava as rodovias a serem licitadas. Desse modo entende-se que:

"a rodovia ou o conjunto de rodovias interligadas, que sejam pavimentadas, com extensão superior a 100 quilômetros, na classificação técnica do DNER (Departamento Nacional de Estradas de Rodagem) sendo substituído em 2001 pelo DNIT, como rodovia de classe I-A ou I-B e, simultaneamente, estejam inseridas no Sistema Arterial Principal, na classificação funcional do Sistema Rodoviário Nacional". (BRASIL, 1996).

Apresentando um baixo custo de implantação, em razão das frotas serem terceirizadas, este modal possui grande competitividade no transporte de cargas dispersas, isto é, não concentradas na origem ou no destino, adequado para curtas e médias distâncias (até 400 quilômetros), fazendo com que ele seja usado, na maioria, dos casos, como solução por grande parte das empresas.

O reflexo desta escolha é traduzido por meio do aumento no custo operacional. De acordo com a CNT (2010), os custos operacionais das frotas

nacionais poderiam ser reduzidos aproximadamente em 25%, caso as rodovias pavimentadas do País estivessem em ótimo estado de conservação, ou seja, cerca de 61% de tudo que é transportado no Brasil seria 25% mais barato.

FERROVIÁRIO

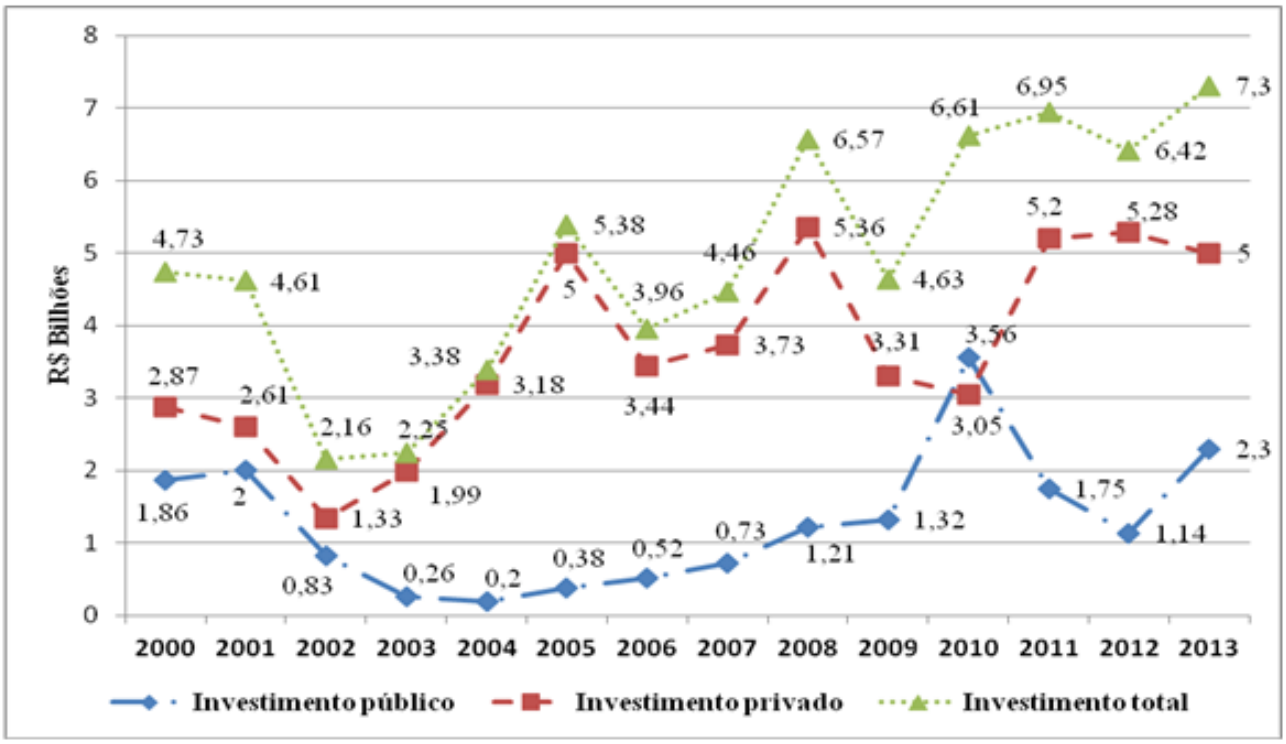
O processo de desestatização das ferrovias manteve uma estrutura regional, no entanto, a ferrovia é um transporte para longas distâncias (acima de 1.000 Km), desta forma os custos ferroviários se tornam metade dos custos rodoviários, assim os altos custos fixos deste modal são mais compatíveis.

Segundo a NTC & Logística, o efeito do custo no transporte de cargas que percorrem grandes distâncias no Brasil, tem um custo a longo prazo na resolução de R$ 38 – 48 por 1.000 toneladas/quilômetro, já as ferrovias são menos onerosas com R$ 25 por 1.000 toneladas/quilômetro para cursos de mesma natureza. Porém, mesmo com essa vantagem em relação aos custos, a participação das ferrovias no transporte de cargas, com distância média superior a 800 quilômetros, é reduzida.

É importante ressaltar que com a desestatização das ferrovias e com a participação de diversas concessionárias com finalidades comerciais explícitas, como fica a conectividade da malha ferroviária brasileira. Observa-se que contratos de concessão possuem cunho exclusivamente exploratório, pois o desenvolvimento da malha dar-se unicamente em sua faixa de domínio. Em contrapartida, este é obrigado a garantir o tráfego mútuo (regime operacional onde o trem da ferrovia visitante chega a um pátio de intercâmbio e é então tracionado pelas locomotivas da ferrovia visitada, os custos dos serviços são compostos por: tração, mão de obra, óleo diesel, investimentos e manutenção da via, licenciamento e parcela de arrendamento e concessão) ou em caso de impossibilidade, a autorizar o direito de passagem (regime operacional onde o trem da ferrovia visitante entra na malha da ferrovia visitada com suas próprias locomotivas e mão de obra, os custos dos serviços são compostos por: investimentos e manutenção da via, licenciamento, parcela de arrendamento e concessão) em relação as outras concessionárias.

A regulamentação destes regimes operacionais poderia realçar a integração entre ferrovias bem como a facilitação da multimodalidade. Mediante essas regulamentações, o modal ferroviário nos últimos anos passou a ter um crescimento relevante no transporte de cargas, isso por meio das concessões da malha ferroviária com a iniciativa privada em meados de 1998. Dessa forma, a União repassou a responsabilidade de realizar investimentos ao setor privado, assim a eficiência deste transporte aumentou substancialmente em relação aos investimentos anteriores, conforme o gráfico 2.

Gráfico 2 - Investimentos Públicos e Privados no Setor Ferroviário (2000 – 2013)



Fonte: Adaptado do Ministério dos Transportes

Percebe-se que mesmo com os grandes custos que este modal exige, tais como: terraplanagem, drenagem e grandes estruturas de via a fim de construir uma ferrovia os custos de manutenção são demasiadamente inferiores. Ainda, em relação aos custos é a flexibilidade das locomotivas serem movidas a energia elétrica ou diesel tornando o frete ainda mais barato em relação a outros modais.

A vantagem deste modal está em não sofrer com congestionamentos frequentes, como acontece no transporte rodoviário e no aquaviário. Porém, o grande ponto a ser considerado é a falta de flexibilidade deste modal especialmente no Brasil o que o torna impróprio para diversas cargas. Ressalta-se também as viagens irregulares, demora no carregamento e a necessidade de transbordo.

No Brasil grandes são as deficiências do modal ferroviário, sendo possível identificar gargalos físicos em toda a malha ferroviária contribuindo para que uma das formas mais eficientes de transportar cargas não opere adequadamente em nosso país.

No que tange os gargalos físicos, uma pesquisa realizada pela CNT de ferrovias (2011) apontou a existência de 355 invasões em faixas de domínio forçando a diminuição da velocidade de 40km/h para 5km/h, outro problema identificado

são as passagens de nível que reduzem a velocidade dos trens e dificultam as manobras nestas áreas, elevando o risco de ocorrência de acidentes.

Isso sem mencionar a recepção de sucatas oriundas de outros países, o reflexo disso pode ser percebido no processo de construção das ferrovias, possuímos cerca de 5 diferentes tipos de bitolas (largura interna dos trilhos), dificultando e elevando o tempo de operação entre as malhas. Esses fatores bloqueiam os ganhos por meio de economias de escala no transporte ferroviário. Ballou (2007) destaca: "economia de escala é obtida com a diminuição do custo de transporte por unidade de peso com cargas maiores".

AQUAVIÁRIO

O sistema aquaviário é composto por vias marítimas e interiores, deste modo existem basicamente dois subsistemas: o fluvial que se utiliza de hidrovias e rios navegáveis e o marítimo que tange a costa atlântica do país. No primeiro momento o sistema marítimo será abordado, no intuito de esclarecer e pontuar algumas informações acerca da problemática do respectivo sistema.

O Governo Federal adotou a partir da legislação 1993 uma postura ao sistema portuário de consolidar a passagem para o setor privado as operações portuárias. Desde então a administração e finanças dos portos de Estados e municípios, bem como os que possuíam jurisdição federal foram concedidos a iniciativa privada. Estes administradores são regulados em princípios comerciais, com flexibilidade de modificações seguindo as práticas de mercado.

As Instalações portuárias privadas são isentas de tarifas e contribuições adicionais, salvo se tiver que utilizar acessos e proteção do porto.

As concessões de arrendamento se dão por meio de leilão, predominando a maior oferta de pagamento, também leva-se em consideração os serviços oferecidos, tarifas e variáveis em relação ao volume e ao tempo de carregamento e despacho das cargas.

Isso acontece em virtude do modal apresentar uma característica muito particular, ele possui uma altíssima eficiência energética (transportar grandes quantidades de uma única vez) possibilitando de forma econômica o transporte de commodities.

Percebe-se que os maiores gargalos logísticos do Brasil estão localizados nos portos, os mais onerosos são:

Burocracia

A enorme quantidade de documentos necessários para o embarque, às inúmeras exigências das agências reguladoras e a grande demora na verificação de embarque/desembarque, faz deste o principal gargalo

no setor portuário.

Saturação dos portos

Outro grande problema que aflige a maioria dos portos brasileiros, é a falta de berços (local de atracação dos navios para o carregamento e/ou descarregamento) suficientes, portanto faz com que filas se formem na entrada dos portos ocasionando uma espera de até uma semana para atracar com um custo de R$ 60 mil por dia, de acordo com BRASIL QUEM PAGA A CONTA É VOCÊ (2013).

Falta de infraestrutura entre os demais modais

A ausência de vias e a proximidade das cidades fazem com que a ligação entre este modal com o rodoviário gere engarrafamento, resultando em grande demora no descarregamento e carregamento dos produtos. Estes gargalos também acontecem com as ferrovias, que por falta de pátio de manobras, inexistência de trilhos e equipamentos especializados, encarecem os custos no transporte final.

Hidrovias

Apesar de se possuir uma rica bacia hidrográfica com 63 mil quilômetros de rios, dos quais aproximadamente 65% possuem potencial para navegação o que permitiria que o país desenvolvesse um grandioso sistema de transporte. Entretanto esta potencialidade é pouco explorada, cerca de 14% deste total é utilizado no transporte de cargas.

Por meio disso, percebe-se que o modelo de transporte menos oneroso, que qualquer outra modalidade disponível no mundo é desprezado no cenário nacional, isto é, as hidrovias. Na comparação com o transporte rodoviário uma barcaça pode transportar até 1.500 toneladas o equivalente a 60 carretas de 25 toneladas, isso sem mencionar que nas hidrovias não há pedágios e tão pouco estradas esburacadas. Quando comparada as ferrovias, as hidrovias também levam vantagem, cada barcaça substitui 15 vagões, avaliando a degradação da malha ferroviária brasileira a hidrovia se mostra ainda mais viável, por não oferecer riscos. Os fundamentais motivos para que esse modal seja pouco utilizado em nosso país, apesar da abundância de rios, está na profundidade dos rios insuficiente para grandes embarcações, pontes muito estreitas atrapalhando a passagem em determinados pontos e desníveis que para serem transpostos necessitariam da construção de eclusas.

Em estudo realizado pelo Ministério dos Transportes (2010) nas hidrovias considera que a ampliação da navegação no Brasil agregaria benefícios ambientais, econômicos e sociais. As vantagens ambientais do transporte hidroviário em comparação ao rodoviário, de acordo com o estudo estão relacionados a emissão de gases poluentes, à redução das tarifas e fretes no transporte de cargas.

Ainda de acordo com o estudo a implantação de alguns corredores hidroviários como: Teles Pires-Tapajós e o Tocantins apresentaram

como retorno taxas superiores a 18% em custos logísticos. Assim sendo, fica claro que o sistema hidroviário possui um enorme potencial, no entanto, ele é pouco explorado por seus gestores, acarretando em um transporte mais oneroso.

AÉREO

A importância do modal aéreo para o desenvolvimento da economia é irrefutável, apesar disso, a situação deste modal no país é precária, pois ele apresenta diversos problemas em sua infraestrutura, falta de capacidade instalada tornando difícil atender a sua procura, falta de regularidade em voos cargueiros, dentre outros problemas de infraestrutura logística, sem contar a burocracia para se realizar o transporte. Isso faz com que a liberação da carga demore até uma semana. Em um estudo realizado pela FIRJAN – Federação das Indústrias do Rio de Janeiro (2013) constatou em cinco aeroportos de carga brasileiros o tempo de liberação das cargas é de aproximadamente 175 horas. Se compararmos com outros países do mundo a situação é preocupante. Por exemplo, em Londres, a liberação cerca de 8 horas, Estados Unidos 6 horas e China 4 horas. Um dos setores mais prejudicados é o farmacêutico, com base em uma carga de R$ 35 milhões possui um custo de R$ 287 mil no aeroporto do Rio de Janeiro, esta despesa seria 40 vezes menor no aeroporto de Cingapura (FIRJAN, 2013). Essa grande espera se dá ao fato da Receita Federal trabalhar 8 horas por dia e não trabalhar nos finais de semana, já nos outros aeroportos citados o expediente é de 24 horas diárias inclusive finais de semana.

Percebe-se que sua adequação a diversos fatores econômicos permite firmar que os investimentos realizados no setor geram uma alta taxa de retorno, mas para estes se justificarem é necessário a atenção dos gestores, em relação à variação do dólar, que incentiva a exportação. Outro fator importante é o crescimento dos negócios eletrônicos que transformam este modal na forma mais rápida e segura no transporte de cargas.

O Governo Federal, mediante concessões espera estimular a transferência de cargas entre os principais aeroportos, expandir os Terminais Logísticos de Cargas (TECA), bem como realizar um estudo nos principais aeroportos do país, são eles: Guarulhos e Campinas (SP), Manaus (AM), Galeão (RJ), Congonhas (SP), Curitiba (PA), Porto Alegre (RS), Petrolina e Recife (PE) a fim de proporcionar um maior fluxo de carga, reduzindo o tempo de viagem origem/destino com consequência redução do nível de estoque e custo ao longo da cadeia logística.

A efetivação destes projetos certamente tornará o modal aeroviário mais competitivo, sobretudo em termos de qualidade, capacidade instalada, regularidade e pontualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do artigo, percebe-se a situação alarmante da infraestrutura de transportes no Brasil, que concentra majoritariamente no modal rodoviário, sendo este o modal mais caro e menos eficiente para o transporte de longa distância, consequentemente, é necessário reestruturar a matriz de transportes a longo prazo.

Entende-se que a logística de transportes é um dos entraves para o crescimento do Brasil e os investimentos em infraestrutura comparada com países desenvolvidos foram insignificantes há décadas, aliado aos recursos oriundos da corrupção no Brasil trouxeram precariedade a todos os modais de transporte elevando os custos e fazendo com que se tornassem menos competitivos no cenário internacional.

Assim o país precisa deixar de se tornar refém do transporte rodoviário, que não escapa das más condições de pavimentação das vias, isto quando as mesmas são pavimentadas, com um custo por unidade elevado. Comparado a outros modais percebe-se que este modal ocupa uma fatia muito alta na matriz de transporte, elevando todos os custos no Brasil.

Vale lembrar, que as privatizações aumentaram os investimentos no setor e melhoras operacionais aconteceram, no entanto, a malha ferroviária ainda opera longe da condição ideal, este permanece como alternativa para solucionar este problema e o modal ferroviário usado por outros países continentais. Mais investimentos por parte do Governo Federal se fazem necessários, a fim de viabilizar e modernizar a malha ferroviária, isso aliado a incentivos à PPP poderiam mudar a situação do transporte de cargas brasileiro.

De acordo com a Fundação Dom Cabral (2014) o valor que as empresas brasileiras perdem com a falta de condições de estradas, de malhas ferroviárias compatíveis com o tamanho do país e de portos arcaicos são calculados em R$ 80 bilhões por ano.

Assim, os investimentos em hidrovias aparecem como solução para o transporte de cargas, mesmo com as graves crises hídricas que assolam o país nos últimos anos elas ainda surgem como uma saída, pois, como vimos anteriormente, além de poluir menos e possuírem capacidade superior ao modal rodoviário, elas estão presentes em todo o país, com a diminuição da burocracia e o aumento de investimentos fariam deste o modal mais utilizado em nossa matriz de transporte.

REFERÊNCIAS

BALLOU, Ronald H. Logística empresarial: transportes, administração de materiais, distribuição física. São Paulo: Atlas, 2007.

BANCO MUNDIAL. Desempenho logístico 2014. Disponível em: <http://lpi.worldbank.org/international/global> acesso em 08/08/2017.

BRASIL QUEM PAGA A CONTA É VOCÊ. Ferrovias e Portos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=D3QYBVvy6aE> acesso em: 08/08/2017.

BRASIL. Lei nº9.277 de 10 de maio de 1996. In: Constituição Federal Brasileira. 1988.

CNT. Pesquisa CNT de Rodovias 2010: relatório gerencial. Brasília, 2010.

DNIT. Sistema Viário Nacional: Anuário 2014.

FIRJAN. Brasil mais competitivo: ganhos com o funcionamento 24 horas dos órgãos anuentes nos aeroportos. Rio de Janeiro. 2013.

FUNDAÇÃO DOM CABRAL. Investimento em logística. Disponível em: <http://economia.estadao.com.br/noticias/geral,investimento-em-logistica-e-muito-baixo-no-brasil,1539685> acesso em 08/08/2017.

KEEDI, Samir, MENDONÇA, Paulo. C. C. de Transportes e seguros no comercio exterior. 2. ed. São Paulo. Aduaneiras, 2000.

MINISTÉRIO DOS TRANSPORTES. Transportes Anuários. Disponível em: <http://www.transportes.gov.br/acervo/anuarios-estatisticos.html> acesso em: 08/08/2017.

MINISTÉRIO DOS TRANSPORTES. Dados técnicos sobre as bacias hidroviárias. Disponível em: < http://www.transportes.gov.br/hidrovias.html> acesso em: 08/08/2017.

NTC & LOGÍSTICA. Manual de formação de preços. Disponível em: <http://www.portalntc.org.br/> acesso 08/08/2017.

POZO, Hamilton, Administração de recursos materiais e patrimoniais: uma abordagem logística. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

VALOR ECONÔMICO. Cotação Dólar 2016. Disponível em: <http://www.valor.com.br/valor-data/moedas> acesso em 08/08/2017.

VIANNA, G. A. B. O mito do rodoviarismo brasileiro. 2. ed. São Paulo: NTC & Logística, 2007.

Foto/Site: http://www.pi-ta.co.il/contentManagment/uploadedFiles/images/deot/file00017561198.jpg. Acesso em 22/07/2017.

GÊNERO E SEXUALIDADE - A SUBVERSÃO DAS INDENTIDADES NUMA INTERFACE COM A EDUCAÇÃO

ERIVALDO COSTA SILVA

Pós-graduado em gênero e sexualidade, sociólogo e pedagogo; professor de educação básica nas redes pública de ensino municipal e estadual. http://lattes.cnpq.br/7404308751018178

A educação deve ser também um espaço de cidadania e de respeito aos direitos humanos, o que tem levado o currículo a discutir o tema da inclusão de grupos minoritários. Entre estes grupos estão os grupos de gênero representados por feministas, gays e lésbicas. No Brasil, há muitos estudos sobre a exclusão de mulheres, porém poucos estudos educacionais acerca do tema da diversidade sexual. Essa ausência na educação, provavelmente, tem como causa a predominância de proposições essencialistas e excludentes nos conceitos utilizados para pensar identidades sexuais e de gênero. Algumas formas de resistência apontadas por este artigo são: incluir os estudos de gênero nos cursos de formação docente, a análise crítica de representações sexuais e de gênero produzidas pela mídia e a experimentação de novas formas de linguagem que possam desconstruir estruturas identitárias binárias e excludentes, como homem-mulher e heterossexual-homossexual, produzidas pelo discurso educacional.

Palavras-chave: Gênero; Diversidade sexual; Exclusão; Educação.

INTRODUÇÃO

Amparado pela existência de vários documentos oficiais, o Estado deve assegurar constantes investimentos no ensino superior com compromisso de ir para além do que preconiza a transmissão de conhecimentos científicos.

Entre os referidos documentos está a Declaração Mundial sobre a Educação Superior no século XXI e das Conferências Ibero-Americanas de Educação que, deve salvaguardar o pleno exercício da cidadania e do respeito aos direitos humanos na busca de desenvolvimento de políticas de inclusão a todos os cidadãos.

Exemplo de visibilidade dos discursos ao abordar o primeiro casamento gay de uma história em quadrinhos - Foto/Site: http://operamundi.uol.com.br/media/images/astonishingxmen%20variant%20cover.jpg. Acesso em 22/07/2017.

A visibilidade dos discursos referentes à diversidade sexual e de gênero difundida a partir das obras de Michel Foucault, tornou-se objeto de abordagens frequentes na mídia por meio de propagandas publicitárias, telenovelas, cinema, livros, revistas, teatro e, têm contribuído para problematização do tema numa relevante perspectiva para discussão em sala de aula, ora indagado naturalmente pelos alunos ou como situação de enfrentamento para resolução de algum problema pontual. “O discurso não é simplesmente aquilo que

traduz as lutas ou sistema de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual queremos apoderar" (FOUCAULT, 1999, p.9).

Acima temos uma ilustração que retrata a chamada visibilidade dos discursos, trata-se de uma possibilidade de problematizar as questões de gênero e sexualidade através de uma revista em quadrinhos . Por discursividade, Foucault (1988) entendia como um regime de verdades, que perpassam todo campo social, não apenas em documentos oficiais; existe uma escola na historiografia contemporânea chamada escola dos Annales, que mudou o paradigma de fazer história. Pois antigamente a historiografia era feita com base em documentos oficiais que conferiam confiabilidade a história; hoje qualquer importante registro submetido a específicos critérios de análise, pode caracterizar fonte fidedigna para subsidiar uma construção da história.

Entretanto a chamada discursividade, igualmente tratada pela filósofa estadunidense Judith Butler (2003), nem sempre diminui os efeitos da homofobia embora o tema em questão seja explorado com grande constância. Se por um lado a visibilidade dos discursos difundidos pela mídia denota certo reconhecimento às conquistas obtidas por grupos minoritários vinculados às questões de gênero e sexualidade, pressionando a escola a reexaminar os padrões heteronormativos que determinam a sexualidade dos educandos, por outro, não se furta de instigar a manifestação de grupos mais tradicionais do conservacionismo androcêntrico.

SEXUALIDADES DIREITOS E EDUCAÇÃO

A sociedade experimenta um momento histórico no qual as entidades formativas desenvolvem uma concepção de educação voltada para as diferenças e, na contramão de tal discurso descortina-se um cenário de intolerância com desdobramentos na vida civil, com a reprodução de ações político-ideológicas austeras e intransigentes, justamente na ocasião em que estamos nos reeducando para uma relação de alteridade com o diferente, acerca disso Foucault acrescenta:

"Suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes [...]" (FOUCAULT, 1992, p.9).

Historicamente o academicismo científico passou a incluir a discussão acerca da diversidade sexual e de gênero a partir da década de 1970, em

decorrência das manifestações e lutas por reconhecimento, liberdade e emancipação, que expuseram como ferida aberta o desprezo de suas "estéticas da existência" e, ausência de conteúdos educativos nos componentes curriculares das instituições de ensino.

Num cenário acadêmico mais globalizado, o movimento eclodiu com os departamentos de estudos da mulher e, posteriormente com significativas contribuições da Teoria Queer , que questiona as tradicionais construções do saber e da condição de vida no ocidente, a partir das experiências de diversidade e dissidência de gênero, sexo e sexualidade.

No panorama nacional, a temática esteve sob custódia de importantes áreas como Sociologia, Psicologia, Literatura, Filosofia, Antropologia, Teologia, Educação, entre outras; mas indiscutivelmente seu absentismo mais significativo se deu nos estudos da educação.

Entretanto a supracitada conjuntura começou a se reconfigurar a partir dos anos de 1990, com gratas contribuições consolidadas pelas pesquisas da historiadora brasileira Guacira Lopes Louro (2001), a respeito da exclusão das minorias de gênero na história da educação.

Os recursos metodológicos oriundos da análise de Louro abrogam as conhecidas pedagogias de conscientização e discursos marxistas, para empreender seu debate sob a égide das teorias pós-estruturalistas, como é possível observar através de sua obra: Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista (1997), o que torna seu esforço e resultado do trabalho notadamente ímpar.

Torna-se oportuno salientar que o trabalho de Louro (2003), garantiu importante legado para a educação, pois representou um marco inicial que fomenta até os dias atuais, a aproximação das pesquisas brasileiras em estudos de gênero e sexualidade, enquanto objetos de estudo doravante de uma compreensão culturalista,

GUACIRA LOPES LOURO - FOTO/SITE: < HTTPS://I2.WP.COM/GLEFAS.ORG/WP-CONTENT/UPLOADS/2016/06/GUACIRA-LOPES-LOURO.PNG?RESIZE=320%2C320>. ACESSO EM 22/07/2017.

rescindindo com a norma biologizante hegemônica.

Ao analisarmos as políticas de inclusão existentes no discurso da educação contemporânea, percebemos que alude à premência de políticas voltadas para inclusão das mulheres, contudo inexistem referências para necessidade de ações de combate à homofobia e, tampouco a urgência do abarcar a proposição da diversidade sexual nas instituições acadêmicas de ensino.

Fato que, outrossim, confirma correlata insuficiência nas políticas de Direitos Humanos no Brasil, ademais o tema homossexualidade sequer é mencionado nas Conferências Ibero-Americanas

sobre educação, fato que limita ainda mais a possibilidade de difusão problematizadora com vistas ao efetivo combate à sua marginalização.

> [...] os sujeitos que, por alguma razão ou circunstância, escapam da norma e promovem uma descontinuidade na sequência sexo/ gênero/ sexualidade serão tomados como minoria e serão colocados à margem das preocupações de um currículo ou de uma educação que se pretenda para a maioria. (LOURO, 2000, p.6)

Segundo o pesquisador Tomaz Tadeu da Silva (1993), os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), assumem contornos demasiadamente inspirados por paradigmas construtivistas, o que desencadeia uma concepção extremamente psicologizante educando.

Silva (1994) acrescenta que os Estudos Culturais permitem explorar novas oportunidades para problematizar as questões relacionadas à diversidade sexual e de gênero, cuja gênese está radicada na constituição do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos na Universidade de Birmingham, Inglaterra, na década de 1960.

FUNDAMENTAÇÕES TEÓRICO-FILOSÓFICAS

Uma filosofia que é muito influente e que representa a base de toda teoria é a de Michel Foucault, que oferece um importante ensaio ao publicar seu livro denominado "História da Sexualidade", que a principio sugere tratar de questões relativas à sexualidade, no entanto o livro enfoca a questão do poder, no entanto o livro enfoca a questão do poder.

No primeiro volume de "História da Sexualidade", Foucault (1988) cria o conceito de Biopolítica, no qual denuncia que o assunto da política contemporânea é prevalentemente, a vida humana no centro da gestão e dos interesses do poder.

Ao longo da história antiga é possível encontrar registros que dão testemunho da existência de relações sexuais e afetivas entre pessoas do mesmo sexo, contudo para Foucault (1985) é apenas no século XIX que o emprego da palavra "homossexualidade" faz referência a uma identidade sexual cuja necessidade de controle e vigilância precisa ser exercida:

> "Foi por volta de 1870 que os psiquiatras começaram a constituí-la como objeto de análise médica: ponto de partida, certamente, de toda uma série de intervenções e de controles novos. É o início tanto do internamento dos homossexuais nos asilos, quanto da determinação de curá-los. Antes eles eram percebidos como libertinos e às vezes como delinquentes (daí as condenações que podiam ser bastante severas − às vezes o

fogo, ainda no século XVIII – mas que eram inevitavelmente raras). A partir de então, todos serão percebidos no interior de um parentesco global com os loucos, como doentes do instinto sexual. Mas, tomando ao pé da letra tais discursos e contornando-os, vemos aparecer respostas em forma de desafio: está certo, nós somos o que vocês dizem, por natureza, perversão ou doença, como quiserem. E, se somos assim, sejamos assim e se vocês quiserem saber o que nós somos, nós mesmos diremos, melhor que vocês. Toda uma literatura da homossexualidade, muito diferente das narrativas libertinas, aparece no final do século XIX: veja Wilde ou Gide. É a inversão estratégica de uma 'mesma' vontade de verdade" (FOUCAULT, 1984, p.234).

Podemos inferir que o conceito de gênero foi originalmente criado pelas feministas de língua inglesa na década de 1970, sua conotação amplifica o significado da sexualidade abrindo novas possibilidades de construção do self, a partir da construção histórica do indivíduo em suas "práticas de si", afastando-se completamente de um enquadramento biologizante.

Michel Foucault - Foto/Site: <http://saopauloreview.com.br/wp-content/uploads/2016/07/focault.jpg>. Acesso em 22/07/2017.

No texto "O Uso dos Prazeres e as Técnicas de Si" (1983), Foucault trata das "práticas de si" com referência à história da sexualidade e, define a sexualidade como vivências ao criar novas formas de vida que não sejam moldadas pela relação direta entre genitália e gênero, ou seja, o sujeito constrói o seu "eu", a sua a "estética da existência" a partir das experiências sexuais dissidentes.

Foucault (1992) observa que mecanismos específicos de produção discursiva e poder centrados no sexo, se coordenam desde o século XVIII por meio de um conjunto de práticas sexuais heteronormativas que determinam a sexualidade das mulheres e das crianças, catalogando a homossexualidade como subversão da identidade.

"Por meio de um conjunto heterogêneo de discursos e práticas sociais articuladas com diferentes elementos de regulação da vida social, como enunciados científicos, proposições morais e filosóficas, formas

arquitetônicas e instituições, articulam-se os processos que criam sujeitos normais, adaptados, hegemônicos e outros ilegítimos, rotulados como anormais e alocados à margem social" (MISKOLCI, 2007 apud ROSA, 2008, p. 17).

Nesse prisma, o poder político disciplinar se voltava para o indivíduo e para o seu corpo e, para normalização e adestramento através das diversas instituições modernas que esse mesmo indivíduo frequenta durante a sua vida (a escola, o quartel, a fábrica, o hospital, a prisão, e etc).

O Panóptico de Bentham - era um tipo de arquitetura prisão criada pelo filósofo utilitarista Jeremy Bentham em direção ao final do século XVIII. O objetivo da estrutura panóptico é permitir que o seu guardião, guamecido em uma torre central, observar todos os prisioneiros mantidos em celas individuais em torno da torre, sem os quais eles podem saber se eles são observados. Foucault utiliza analogamente tal estrutura para mostrar o quanto a sociedade exerce similar poder e controle sobre nós.
Foto/Site: <https://arazaoinadequada.files.wordpress.com/2014/12/panc3b3ptico2.jpg?w=930>. Acesso em 22/07/2017.

(...) "a sexualidade permanece como alvo privilegiado da vigilância e do controle das sociedades. Ampliam-se e diversificam-se suas formas de regulação, multiplicam-se as instâncias e as instituições que se autorizam a ditar-lhe normas" (LOURO, 2000).

Assim temos uma estrutura política que reforça o discurso de uma sociedade disciplinar que forma indivíduos dóceis e produtivos.

Majoritariamente as orientações Marxistas é que ocupavam proeminentes enfoques relativos aos estudos das diferenças de gênero e sexualidade, entretanto gradativamente uma pluralidade de novas concepções teóricas começou a ocupar posição de destaque nesse campo de pesquisas, sobretudo na década de 1980 com a difusão das abordagens pós-estruturalistas francesas de autores como Michel Foucault, Gilles Deleuze, Félix Guattari e Jacques Derrida (DELEUZE & GUATTARI, 1980).

CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE DO SUJEITO

Como o conceito gênero e sexualidade igualmente permeia todo campo das relações objetais, necessariamente tomamos contato com o outro a partir de nossas percepções sensoriais que podem ser das mais variadas possíveis.

Segundo Rolnik (1994), na acepção mais simples da compreensão humana, é possível categorizar o outro como tudo aquilo o que é exterior ao invólucro que protege o self de cada um de nós, ou seja, todo e qualquer fenômeno que pode ser apreendido e captado pelos órgãos sensoriais e, interpretado na esfera das possibilidades como um ente no qual é possível se sociabilizar.

Contudo assim como a realidade não é composta apenas daquilo que é manifesto à nossa percepção, analogamente a subjetividade não se limita ao condicionamento inflexível de um indivíduo que propusesse atender coercivamente uma norma vigente, antes, se delineia da fluidez de partículas que aglutina sua estrutura subjetiva, concatenando-se com o escoamento de outras partículas de modo a coabitar-se mutuamente projetando outras configurações.

"A subjetividade não se restringe ao espaço identitário do eu (não devendo ser confundida com o conceito de sujeito) e, num outro plano, está constantemente esboçando novas composições. Estas geram em nós estados inéditos, inteiramente estranhos em relação àquilo de que é feita a consistência subjetiva de nossa atual figura. Podemos dizer que a cada vez que isso acontece é uma violência vivida por nosso corpo em sua forma atual, pois nos desestabiliza e nos coloca a exigência de criarmos um novo corpo - em nossa existência, em nosso modo de sentir, de pensar, de agir etc. - que venha encarnar esse estado inédito que se fez em nós, esta diferença que fica reverberando a espera de um corpo que a traga para o visível. E a cada vez que respondemos à exigência imposta por um desses estados - ou seja, a cada vez que encararmos uma diferença-nos tornamos outros. Assim a alteridade e seus efeitos, embora invisíveis, são reais: nossa natureza é essencialmente produção

de diferença e a diferença é gênese de devir-outro - ou seja, a corporificação, no visível das diferenças que vão se engendrando no invisível - ganha maior consistência a ideia de que a processualidade é intrínseca à (as) ordem(ns) que nos constitui(em)". (Rolnik, 1994, p. 161)

Desta forma a subjetivação assume condição dinâmica

Judith Butler - Foto/Site: <http://whc.yale.edu/sites/default/files/images/JudithButler2015.jpg>. Acesso em 22/07/2017.

na organização da identidade do indivíduo, na medida em que processos contínuos de transformações ocorrem no curso de sua experimentação com realidade e, o contato com a fluidez de partículas gera desestabilização, na qual se apropria de construtos necessários pertinentes às práticas cotidianas do ser-no-mundo, fazendo com que o indivíduo exonere de uma vez por todas sua condição naturalista e antigos padrões exigidos socialmente.

Podemos inferir que o outro não se resume especificamente a um outro "eu", independente da configuração que este "eu" eventualmente possa assumir e, das relações sociais que deva estabelecer.

Pelo contrário, o "outro" (produto material ou imaterial, tangível ou intangível) representa o fator determinante que desestrutura minha sólida e consistente identidade (modo convencional de interagir no mundo) convidando-me a experimentar novas maneiras de atuar na realidade por intermédio da performatividade, conforme ressalta Judith Butler: "O gênero é performativo porque é resultante de um regime que regula as diferenças de gênero. Neste regime os gêneros se dividem e se hierarquizam de forma coercitiva" (Butler, 2003, p. 64).

Nessa perspectiva, além da provocação para o exercício da alteridade torna-se importante criar oportunidades para que o debate acerca da questão da diversidade sexual e de gênero, seja fomentada para além dos limites onde se congregam os interesses das minorias e, romper com a tradição segregacionista dos programas educacionais que ignoram a contingência de um tema tão emergente na sociedade brasileira, ao assumir padrões de exclusão aos grupos minoritários.

CULTURA E DIVERSIDADE (RELATO DE M. M. B.)

Segue abaixo relato pessoal de uma jovem vitima de preconceito, cuja identidade foi preservada:

"Desde criança não compreendia porque não podia jogar bola, brincar de carrinho, usar shorts ou andar descalça. Não entendia porque tinha que andar arrumada, sentar direito, usar rosa, e receber como presente bonecas e fogãozinho. Por que durante as reuniões de família as mulheres tinham que cozinhar e lavar as louças, enquanto os deveres dos homens eram assistir TV e jogar conversa fora. Foi passando os anos e minhas dúvidas só aumentaram, ficava me perguntando por que uma família deve ser formada por uma mulher e um homem. Sentia-me revoltada e ofendida quando ouvia as próprias mulheres falando, 'você tem que se dar ao respeito!', 'Quando vai casar?' 'Se arruma mais, senão nenhum homem vai querer casar com você!'. Ou através de piadas que expressasse todo o preconceito contra os homossexuais como 'São Paulino é bixa' ou, 'essa daí é sapatão por que nunca pegou um homem de verdade'. Não entendia por que um homem não podia passar batom ou usar saias, por que mulheres e homens não podiam vestir as mesmas roupas. Pensava que na escola essas dúvidas seriam sanadas, mas pelo contrário, durante todos meus anos escolares o que pube perceber é que a escola reforça os estereótipos de feminino e masculino e é conivente com a maioria dos pré-conceitos enraizado na sociedade".

(Fonte: www.gradadm.ifsc.usp.br/dados/20152/...1/Trabalho_PsicoEducaII_Mariane.pdf)

SEXUALIDADE SOB A ÉGIDE DO CURRÍCULO ESCOLAR

O currículo nacional sofreu profundas transformações em suas concepções teóricas nos últimos anos e, de acordo com Silva (2000) propiciou terreno fértil para finalmente abordar as questões de gênero e sexualidade na educação, tal fenômeno decorre do questionamento em relação ao seu conteúdo, visto que não comtemplava a multiculturalidade e os interesses femininos eram compreendidos de maneira sexista.

A julgar o obsoleto currículo tradicional, a escola mantinha-se como espaço social para reprodução das desigualdades sociais e, o paradigma tradicional conferia privilégios a um padrão heterossexual, masculino, branco, europeu, cristão e

sem deficiência.

Não obstantes grandes avanços proporcionados pela transformação conceptiva do currículo, ainda assim lamentamos a existência de metodologias de ensino que em seu discurso, propaga a violência simbólica e a discriminação aos indivíduos cuja sexualidade é dissidente dos padrões de "normalidade".

Haja vista que o tema sexualidade submetido ao crivo da heteronormatividade, pressupõe tradições socialmente construídas como a moral e religiosidade ao estabelecer compromissos com a orientação sexual mais "adequada" de acordo com modelos heterocompulsórios.

"Por heteronormatividade entendemos aquelas instituições, estruturas de compreensão e orientações práticas que não apenas fazem com que a heterossexualidade pareça coerente – ou seja, organizada como sexualidade – mas também que seja privilegiada. Sua coerência é sempre provisional e seu privilégio pode adotar várias formas (que às vezes são contraditórias): passa desapercebida como linguagem básica sobre aspectos sociais e pessoais; é percebida como um estado natural; também se projeta como um objetivo ideal ou moral". (BERLANT & WARNER, 2002 apud MISKOLCI, 2007, p.5).

Assim compreendemos que a construção do indivíduo, isto é, de sua identidade é mediada por uma "educação dos corpos" resultante de uma cultura determinista e, que os binarismos (masculinos e femininos) são engendrados por influência da dominação e das relações de poder as quais estão subjugados, com a displicência da escola enquanto espaço reforçador de estereótipos que qualificam a exclusão e discriminação.

Evidencia-se, portanto a imprescindibilidade da escola desenvolver ações educativas a fim de problematizar as questões de gênero e sexualidade objetivando desmistificar alguns pré-conceitos arraigados em nossa cultura.

A mudança desse cenário adverso representa para Britzman (1996), uma verdadeira problemática que deve ser contornada pelos educadores, implica dizer que para educar para as diferenças, pressupõe de antemão que o educador desenvolva uma perspectiva mais universalizante da sexualidade em geral, bem como da homossexualidade em particular.

Nesse sentido, em oposição ao olhar que praticam acerca da homossexualidade com questão de interesse apenas de grupos minoritários, passariam a compreender o grau de nocividade produzido pelo regime de discursos heteronormativos, que apenas disseminam estupidez tanto em grupos heterossexuais, quanto homossexuais. (Britzman, 1996, p. 92)

Entretanto não é possível abordar asserções homofóbicas sem antes debater a função da linguagem enquanto fator de exclusão. Pois a história é testemunha da função fascista produzida

pela língua e, compreendemos isso de modo mais relevante e clarividente a partir dos escritos de Roland Barthes, nos quais destaca que a atribuição central da língua não é comunicar, mas subalternar, reger e nos coagir para dizer: "Mas a língua, como desempenho de toda linguagem, não é nem reacionária, nem progressista; ela é simplesmente: fascista; pois o fascismo não é impedir de dizer, é obrigar a dizer" (Barthes, 1989).

PROJETO DE INTERVENÇÃO

Ao longo do segundo semestre de 2015 na Escola Estadual Samuel Wainer (onde também leciono a disciplina de Sociologia para estudantes do ensino médio), desenvolvemos entre os jovens dos terceiros anos uma série de ações coordenadas acercada temática, ou seja, problematizamos inúmeras questões envolvendo as relações de gênero e sexualidade em sala de aula, em razão de uma significativa demanda existente por ocasião do fenômeno social conhecido como bullying praticado em nossa unidade de ensino.

É importante salientar que outros professores também assimilaram a proposta e de modo semelhante começaram a tecer abordagens sobre o tema de modo transversalizado em cada uma de suas disciplinas, houve uma maciça participação da comunidade escolar que, engajados pela ideia fomentaram o discurso de modo bastante produtivo.

Durante minhas aulas de Sociologia busquei utilizar os mais variados recursos, explorando os regimes de discursividade existentes na mídia como estratégia de sensibilização; elementos como: reportagens, contos, saraus, poesias, narrativas, filmes, livros didáticos, peças teatrais, acontecimentos do bairro e testemunhos pessoais, subsidiaram nossa trajetória em busca de romper os paradigmas heteronormativos existentes.

Havia entre os estudantes muitas dúvidas e inquietações e, no bojo de tal discussão os estudantes homossexuais sentiram um campo fértil para exporem seus sentimentos e posicionar-se de modo contributivo.

Não posso olvidar o fato de que entre estes, existiam os que discordassem veementemente do projeto por razões ideológicas radicadas na religião, contudo o respeito entre as diferenças foi pouco a pouco conquistado a ponto de compreendermos a pluralidade existente em nosso meio.

O projeto rendeu muitas críticas e elogios por se tratar de algo extremamente polêmico em uma sociedade antropocêntrica e machista, mas o saldo positivo foi exponencialmente maior, tanto que fui convidado a realizar

uma palestra de formação de Professores a fim de capacitá-los no que tange às experiências resultantes de nossas ações de intervenção de combate à discriminação e homofobia, para que seja sugestão de estratégia a ser empregada também em outras escolas.

Este primeiro evento ocorreu na I Jornada de Ciências Humanas da DER – Sul 3, em 13 de novembro de 2015 subordinado ao tema "Teoria Queer e a subversão das identidades numa interface com a educação".

O satisfatório impacto deste evento de formação levou-me para exposição da temática em outro evento de maior magnitude, realizado no teatro do CEU CIDADE DUTRA em 20/05/2016 intitulado de II Encontro sobre Diversidade de Gênero da DER – Sul 3, no qual falei sobre "Gênero e Diversidade Sexual na Perspectiva Queer: desafios para a prática docente".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entender que a heterossexualidade e a homossexualidade constituem-se conceitos desenvolvidos historicamente a partir da construção da subjetividade do indivíduo, cria-se contingencialmente uma estratégia de resistência aos padrões rígidos de sexualidades existentes, possibilitando a construção de novas práticas sexuais que não possuem uma linearidade necessária entre genitália e gênero.

Ao mirar para o caráter construtivo e histórico das identidades de gênero e sexualidade, a educação auxiliará o educando a compreender novas possibilidades de configuração, que não se ajustam as personas paradigmáticas sugeridas pela norma heterossexual e, por não estarem em consonância ao seu modo de interação com a realidade, os educandos se sentirão acolhidos em seu processo emancipatório.

Essas estratégias de resistência nem sempre devem implicar no aumento de produções científicas que denunciem a exclusão acometida aos indivíduos dissidentes da heteronormatividade, a semelhança do que é feito com a publicação de vasto material atacando as péssimas condições que as mulheres estão sujeitas em razão da ideologia de gênero, antes tal resistência deve promover amplamente a discussão de gênero e sexualidade de modo reflexivo para posteriores encaminhamentos, passíveis de solução ao combate que vitima esses grupos minoritários.

Do contrário, se oportunizará um cenário hostil para aqueles que desejam romper com os padrões socialmente aceitos e construídos.

"Consentida e ensinada na escola, a homofobia expressa-se pelo desprezo, pelo afastamento, pela imposição do ridículo. Como se a homossexualidade fosse

"contagiosa", cria-se uma grande resistência em demonstrar simpatia para com sujeitos homossexuais: a aproximação pode ser interpretada como uma adesão a tal prática ou identidade" (LOURO, 2000, p.20).

É especialmente no bojo dessa discussão que os Estudos Culturais podem ofertar substancial aporte, pois o debate não centra-se apenas nos binarismos conceituais e linguísticos imbricados em nossa cultura (homem/mulher, heterossexualidade/homossexualidade, masculino/feminino, etc.), mas na sistemática tentativa de produzir identidades a partir de uma educação alicerçada por referenciais naturalistas e segregacionistas.

REFERÊNCIAS

BARTHES, R. Aula. São Paulo: Cultrix, 1989.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRITZMAN, D. O que é essa coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 71-96, jan./jun. 1996.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do "sexo". In: Louro, Guacira Lopes. O corpo Educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. Problemas de Gênero: Feminismo e Subversão da Identidade.Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

COSTA, J.F. A inocência e o vício: estudos sobre o homoerotismo. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1992.

COSTA, J.F. A ética e o espelho da cultura. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. Mille plateaux: capitalisme et schizophrénie. Paris: Minuit, l980.

FOUCAULT, M. Da amizade como modo de vida. Disponível em: <http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/amitie.html>. Acesso em 15 jun. 2016.

_____. História da sexualidade II: o uso dos prazeres. São Paulo: Graal, 1984.

_____. História da sexualidade III: o cuidado de si. São Paulo: Graal, 1985.

_____. História da sexualidade I: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do

estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

GUACIRA LOPES LOURO. Disponível em: < https://i2.wp.com/glefas.org/wp-content/uploads/2016/06/Guacira-Lopes-Louro.png?resize=320%2C320 >. Acesso em 22/07/2017.

JUDITH BUTLER. Disponível em: < http://whc.yale.edu/sites/default/files/images/JudithButler2015.jpg >. Acesso em 22/07/2017.

LARROSA, J. Tecnologias do Eu e educação. In: SILVA, T.T. (ORG.). O sujeito da educação: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 40.

LOURO, G.L. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, G.L. (Org.). O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOURO, G.L. O currículo e as diferenças sexuais e de gênero. In: COSTA, M.V. (Org.). O currículo nos limiares do contemporâneo. Rio de Janeiro: dp&a, 2001. p. 85-92.

LOURO, G.L.; NECKEL, F.J.; GOELLNER, V.S. (Org.). Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2003.

MICHEL FOUCAULT. Disponível em: < http://saopauloreview.com.br/wp-content/uploads/2016/07/focault.jpg >. Acesso em 22/07/2017.

MORENO, M. Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola. São Paulo: Moderna; Campinas: UNICAMP, 1999.

MOTT, L. Homofobia: a violação dos direitos humanos de gays, lésbicas e travestis no Brasil. Salvador: Grupo Gay da Bahia, 1997.

O PRIMEIRO CASAMENTO GAY DE UMA HISTÓRIA EM QUADRINHOS. Disponível em: <http://operamundi.uol.com.br/media/images/astonishingxmen%20variant%20cover.jpg>. Acesso em 22/07/2017.

PANÓPTICO DE BENTHAM. Disponível em: < https://arazaoinadequada.files.wordpress.com/2014/12/panc3b3ptico2.jpg?w=930>. Acesso em 22/07/2017.

ROLNIK, S. Cidadania e alteridade: o psicólogo, o homem da ética e a reinvenção da democracia. In: SPINK, M.J.P. (Org.). A cidadania em construção: uma reflexão transdisciplinar. São Paulo: Cortez, 1994. p. 157-176.

ROMEO CLARKE. Disponível em: < https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/a2hzdfhKCWb6eMhjpVV5DB5CrphkTFvjVX86ZtGUMVS8uj8qjPvye97RTcWF/materia-279-educacao-sexual-precisamos-falar-sobre-romeo-romeo-newsteam-swns-group-grosby-group.jpeg >. Acesso em 22/07/2017.

SILVA, T.T. Desconstruindo o construtivismo pedagógico. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 3-10, jul./dez. 1993.

SILVA, T.T. (Org.). O sujeito da educação: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994.

SILVA, T.T. (Org.). Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis: Vozes, 1998.

SILVA, T.T. (Org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

WALKERDINE, V. Uma análise foucaultiana da pedagogia construtivista. In: Silva, T.T. (Org.). Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 143-216.

Foto/Site: http://www.pi-ta.co.il/contentManagment/uploadedFiles/images/deot/file00017561198.jpg. Acesso em 22/07/2017.

PSICOLOGIA POSITIVA: VIRTUDES E FORÇAS NO DESENVOLVIMENTO DE ALUNOS MAIS HUMANOS

GUILHERME DIAS

GraduadoemComunicaçãoInstitucionalpelaFaculdadePolitécnicadeCampinas–POLICAMP(2013);Especialista em Marketing e Comportamento de Consumo pela Universidade de Araraquara – UNIARA (2017); Diretor da empresa Educação Motivacional.

O objetivo desse trabalho é mostrar como os conceitos de Virtudes e Forças, desenvolvidos pela Psicologia Positiva podem ajudar a fortalecer a saúde emocional do aluno, gerando assim, resultados mais duradouros com relação a disciplina lecionada dentro do meio acadêmico. O ensino superior acaba se tornando um ensino mais técnico e, muitas das vezes, se esquece de que o aluno precisará utilizar habilidades emocionais quando estiver no mercado de trabalho ou colocando essas novas habilidades em prática. Para isso, é necessário que o professor desenvolva pequenas atividades para que o aluno consiga refletir a importância e o impacto que ele traz dentro da sociedade. No trabalho, trata-se um pouco do conceitos que a Psicologia Positiva trata e como eles podem ser aplicados dentro do meio acadêmico para que o aluno possa refletir e gerar resultados cada vez mais positivos com relação às habilidade adquiridas dentro da sala da aula. Assim, entende-se que o papel do professor passa a ser não somente de ensino técnico, mas de desenvolvimento de pessoas com capacidades também emocionais para o mercado de trabalho.

Palavras-chave: Ensino Superior; Psicologia Positiva; Forças; Virtudes; Saúde Emocional.

INTRODUÇÃO

A educação tem um papel fundamento dentro da sociedade. Além de ensinar questões técnicas, ela também tem o papel de ensinar questões psicológicas, como se relacionar com pessoas diferentes, como fazer um trabalho em equipe, como lidar com questões do dia-a-dia (como pressão, por exemplo), entre outros aspectos. Para que todas essas habilidades sejam entendidas e aprendidas, o professor deve estar atento a questões também psicológicas, ou seja, ele deve se atentar ao que cada aluno está fazendo e produzindo com relação às suas emoções, não somente a técnica que lhe foi ensinada.

Dessa forma, é de extrema importância que o professor esteja sempre buscando novos caminhos para que os alunos possam refletir melhor sobre questões como saúde emocional, sentimentos de rejeição, euforia, estresse, ansiedade e como isso pode afetar seu papel na sociedade. Dessa forma, o aluno consegue visualizar qual impacto causa dentro da sociedade em que está inserido. Com essa consciência, o aluno pode se tornar agente de mudança ativo dentro do processo de desenvolvimento da sociedade.

PSICOLOGIA POSITIVA

A Psicologia Positiva é um movimento em recente que tem como objetivo discutir a felicidade. Apesar de esse termo ter sido discutido desde a Grécia Antiga, a psicologia sempre se voltou para questões de doenças mentais, tentando explicar o real motivo das pessoas estarem doentes ou com problemas mentais. Alguns pesquisadores (como Abraham Maslow, Carl Rogers, Erich Fromm e Carl Jung) desenvolveram teorias que estavam relacionadas à felicidade, mas como não conseguiam dar andamento a muitos estudos, muitas pesquisas foram interrompidas ou finalizadas sem provas concretas.

Com o passar dos anos, vários pesquisadores começaram a estudar o aspecto da felicidade como forma de continuidade das pesquisas anteriores. Pesquisadores como Donald Clifton, Albert Bandura, Martin Seligman, Armindo Freitas-Magalhães, Ed Diener, Mihaly Csikszentmihalyi, C. R. Snyder, Christopher Peterson, Shelley Taylor, Barbara Fredrickson, Charles S. Carver, Michael F. Scheier e Jonathan Haidt têm seus nomes de destaque dentro da Psicologia Positiva. Mas foi em 2004, que Martin Seligman (Ex-Presidente da Associação Americana de Psicologia) e Park Peterson desenvolveram uma estrutura falando das virtudes e das forças de caráter que o indivíduo teria e que poderiam ser desenvolvidas para que ele

alcançasse a felicidade.

Enquanto a psicologia estuda os problemas relacionados a psique, a psicologia positiva esta preocupada em entender o que pode trazer felicidade para um indivíduo. Em termos mais simples, a psicologia estaria preocupada em saber de 0 a -10 qual seu grau de problemática para te ajudar a zerar esse problema, enquanto a psicologia positiva quer saber qual seu grau de felicidade, em uma escala de 0 a 10, para que, com técnicas, ela possa aumentar esse grau e, consequentemente, aumentar a satisfação e a motivação do indivíduo.

No Brasil, a psicologia positiva tem encontrado cada vez mais espaço. Existem vários projetos envolvendo clínicas e escolas que já aplicam as técnicas da nova abordagem para melhorar o ambiente de trabalho ou escolar. Isso reforça o objetivo da psicologia positiva, que seria trazer felicidade (bem-estar) para o ambiente em que se vive. Com a chegada da psicologia no meio acadêmico, várias ciências começaram a repensar seu foco, entendendo que se deve pensar também no bem-estar da pessoa atendida, sendo ela no meio da saúde, empresarial ou escolar.

O pesquisador mais conhecido na área de psicologia positiva é Martin Seligman. Depois de passar alguns anos liderando a Associação Americana de Psicologia, ele percebeu a necessidade de começar a estudar o ser humano por outra perspectiva, que não fosse com relação a nenhum distúrbio ou problema que ele tivesse. Assim, ele desenvolveu alguns projetos que foram espalhados em diversos ambientes acadêmicos nos Estados Unidos, para que as pesquisas pudessem ser publicadas e as técnicas testadas. Suas teorias começaram a ser confirmadas. Isso que gerou diversas publicações de artigos e livros sobre o assunto, despertando o interesse de vários pesquisadores ao redor do mundo. Alguns intitulam Martin Seligman como o "pai" da psicologia positiva porque ele estruturou os estudos para que estes pudessem ser continuados futuramente. O que se sabe de fato é que ele deu continuidade a várias outras pesquisas para que o tema não fosse arquivado. Assim, outros autores foram utilizados e citados em vários trabalhos que envolviam a psicologia positiva.

Como resultado, foi criado o VIA INSTITUTE ON CHARACTER (http://www.viacharacter.org/www/), site responsável por colher pesquisa, divulgar técnicas e informações sobre a psicologia positiva. O site já está sendo traduzido em diversas línguas, pois seu objetivo é alcançar o máximo de pessoas possíveis. O site já conta com o site em Português e todo questionário respondido nele é enviado para o centro de pesquisas, onde é arquivado para que sejam feitas novas análises sobre o conceito de felicidade no mundo.

VIRTUDES E FORÇAS

Peterson e Seligman (2004) identificaram que existiam 6 (seis) grupos de virtudes que eram praticamente universais. Muitas dessas virtudes representam um grupo ou uma cultura, mas isso não é regra. Muitas delas são pessoais e acabam tornando o indivíduo diferenciado no ambiente em que vive. Isso não pode ser visto como negativo, se deve entender a situação para que esse indivíduo tire o melhor proveito possível dessa virtude. Para cada virtude, percebeu-se que havia forças de caráter, que podem ser consideradas subcategorias das virtudes, e que são mais específicas.

A divisão das virtudes e forças de caráter se fazem dessa forma:

Virtudes	Forças
Sabedoria e Conhecimento	• Criatividade • Curiosidade • Mente Aberta • Amor ao Aprendizado • Perspectiva
Coragem	• Bravura • Persistência • Integridade • *Zest* (ou vitalidade)
Humanidade	• Amor • Bondade • Inteligência Social
Justiça	• Cidadania • Equidade • Liderança
Temperança	• Humildade e Modéstia • Prudência • Autocontrole • Perdão e Misericórdia

Transcendência	• Apreciação da Beleza e da Excelência • Gratidão • Esperança • Humor

Para melhor entendimento de cada um dos conceitos, segue breve resumo sobre seus significados.

Sabedoria e Conhecimento (aquisição e uso do conhecimento):

Criatividade: pensar em novas formas de conceituar informações;

Curiosidade: interesse em descobrir o que é novo;

Mente Aberta: visão imparcial e pensamento crítico;

Amor ao Aprendizado: busca de novos conhecimentos e habilidade;

Perspectiva: uso do conhecimento com sabedoria.

Coragem (determinação de encarar objetivos e propósitos):

Bravura: agir com convicção, mesmo sendo algo não muito comum;

Persistência: ir até o final em projetos e propósitos;

Integridade: honestidade e autenticidade;

Zest: vitalidade, energia e vigor.

Humanidade (relacionamentos humanos):

Amor: afeto recíproco ao próximo, proximidade;

Bondade: boas ações;

Inteligência Social: empatia, estar consciente do sentimento do próximo.

Justiça (vida saudável em comunidade):

Cidadania: responsabilidade social e trabalho em equipe;

Equidade: tratar as pessoas com igualdade;

Liderança: encorajamento do grupo.

Temperança (proteção contra excessos):

Humildade e Modéstia: deixar que as ações falem por nós mesmos;

Prudência: cuidadoso com escolhas feitas;

Autocontrole: disciplina, certeza do caminho que escolheu;

Perdão e Misericórdia: não carregar mágoas e aceitar a limitação dos outros.

Transcendência (conexão espiritual, com "o maior"):

Apreciação da Beleza e da Excelência: sentir-se maravilhado, encantado;

Gratidão: hábitos de agradecimento, ser agradecido;

Esperança: otimismo, esperar o melhor;

Humor: gostar de se divertir, fazer os outros rirem;

Espiritualidade: religiosidade, propósito, fé.

Dentro do site, o indivíduo pode realizar um teste que mostra a hierarquia dessas forças de caráter. Isso significa que todos têm e podem desenvolver todas elas, mas sempre haverá uma hierarquia que regulamentará as ações que tomamos todos os dias. O link para o teste é https://www.viacharacter.org/survey/account/register e o resultado vem com uma breve explicação

de cada força de caráter. (link acessado no dia 03 ago 2017)

Os conceitos de virtudes e forças de caráter têm disso aplicados em diversos ambientes. Entre eles, incluem hospitais, empresas e escolas. Em escolas, o que se torna mais importante para esse trabalho, os conceitos são utilizados de forma mais didática, trazendo uma reflexão mais prática e não tão específica com relação aos conceitos. No meio acadêmico, o professor deve ser responsável por ajudar o aluno a desenvolver esses conceitos para que ele possa decidir qual o melhor caminho que poderá seguir. Os resultados das técnicas da psicologia positiva são satisfatórios nos ambientes aplicados.

FERRAMENTAS

As ferramentas apresentadas aqui são atividades para que o aluno possa desenvolver os aspectos que a psicologia positiva considera importante para a busca da felicidade e do bem-estar. Isso inclui diretamente as virtudes e forças de caráter listadas anteriormente. Para facilitar o entendimento, as atividades estão explicadas de formas de atividades, como dinâmicas.

NOME	Três Bênçãos
PONTOS TRABALHADOS	Gratidão
DESENVOLVIMENTO	Pedir para que aluno escreva 3 (três) acontecimentos positivos que aconteceu naquele dia. Para que essa ferramenta seja eficaz, deve repeti-la por um período de tempo. O ideal seria fazer todos os dias, mas como educadores, o aluno nem sempre tem aula todos os dias.

NOME	Injeção de Otimismo
PONTOS TRABALHADOS	Apreciação da Beleza e Excelência

DESENVOLVIMENTO	Gerar uma discussão pedindo para que os alunos comentem situações desafiadoras em que conseguiram vencer. Focar sempre na habilidade que fez com que eles conseguissem obter o que procuravam.

NOME	Agradeça
PONTOS TRABALHADOS	Gratidão

DESENVOLVIMENTO	Pedir para que o aluno, ao final da aula, peça para que um colega de sala explique o conteúdo da aula resumidamente de uma forma diferente do que já foi explicado. Ao final, pedir para que o aluno mostre gratidão sem utilizar palavras.

NOME	Faxina Interior
PONTOS TRABALHADOS	Perdão
DESENVOLVIMENTO	Pedir para que o aluno escreva em um papel as mágoas que tem e que afetam seu dia-a-dia. Pedir para que ele rasgue esse papel como forma de liberar essas mágoas.

NOME	Amigos do Peito
PONTOS TRABALHADOS	Amor

NOME	Amigos do Peito
PONTOS TRABALHADOS	Amor
DESENVOLVIMENTO	Escolher alguém da sala e escrever um parágrafo dizendo por que essa pessoa é importante para você. Pedir para a pessoa ler.

NOME	Meu dia de Herói
PONTOS TRABALHADOS	Persistência
DESENVOLVIMENTO	Iniciar uma conversa pedindo para que os alunos contem como seria se eles fossem heróis por um dia. O que eles fariam diferente do que fazem hoje.

NOME	Dádiva do Tempo
PONTOS TRABALHADOS	Bondade
DESENVOLVIMENTO	Promover uma atividade dentro do ambiente escolar onde os alunos possam ajudar os outros.

NOME	Espírito Comunitário
PONTOS TRABALHADOS	Inteligência Social
DESENVOLVIMENTO	Montar uma comunidade dentro da sala com funções específicas (líder, médicos, professores, etc.) O objetivo é tentar fazer com que a comunidade saiba lidar com conflitos.

NOME	Passando a Tocha
PONTOS TRABALHADOS	Amor
DESENVOLVIMENTO	Um aluno por semana deverá trazer algo para acrescentar o dia dos outros alunos. Terminando o aprendizado, ele deve "passar a tocha" para outro.

NOME	Painel
PONTOS TRABALHADOS	Criatividade
DESENVOLVIMENTO	Pedir para que os alunos montem um painel com o conteúdo aprendido em uma aula ou n semestre.

As atividades propostas aqui são exemplos de como as forças podem ser trabalhadas. Uma mesma atividade pode envolver mais de uma força e pode ser trabalhada de diversas formas. O mais importante é desenvolver cada atividade pensando e lembrando na importância de cada força de caráter apresentada nesse trabalho. As atividades estão descritas de maneira bem simples e devem ser mais bem planejadas, entendendo que cada grupo tem uma necessidade diferente e vai absorver o conteúdo também de formas diferenciada.

A busca de novas informações e conhecimentos pode enriquecer o conteúdo das aulas e o resultado que se deve ter com relação a isso. Por isso, o professor não deve parar de buscar informações. Ele como exemplo que deve ser seguido, deve estar sempre atualizado com novas técnicas para que os alunos possam ser motivados a aprenderem sempre mais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entende-se que a psicologia positiva pode trazer ferramentas para melhorar o ambiente da sala de aula, com ferramentas e técnicas que ajudam na reflexão dos alunos. O trabalho teve como objetivo apresentar conceitos básicos e como eles são aplicados. Deve-se entender que a psicologia positiva oferece uma infinidade de outras ferramentas que devem ser estudadas e estruturadas em uma sala de aula.

Independente da necessidade da turma ou do aluno, desenvolver aspectos como perdão, amizade, gratidão entre outros será sempre um caminho seguro que trará resultados positivos. O professor, assim deve pensar de forma integrada e de longo prazo. Propor atividades diferenciadas, com momentos de reflexão e a oportunidade do aluno expor aquilo que está sentindo pode ser o grande diferencial com relação a aula de professores mais tradicionais.

Dessa forma, o professor pode começar a mostrar ao aluno sua importância com relação as mudanças que ocorrem na sociedade, lembrando sempre que o aluno é o agente de mudança, enquanto o professor se torna um guia, mostrando caminhos e opções.

REFERÊNCIAS

Bok, S. (1995), Common Values. Columbia: University of Missouri Press.

Diener, E. Subjective well-being. Psychological Bulletin, 95(3), 542-75.

Frankl, V. E. (2009). Em busca do sentido. Petrópolis: Vozes.

Goleman, D. (1995). Inteligência Emocional: Por que ela pode ser mais importante do que o QI. Rio de Janeiro: Objetiva.

Maturana, H. & Varela, F. (1995). A árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano. Campinas: Psy.

Peterson, C. (2006). A primer in positive psychology. Oxford: Orford University Press.

Seligman, M. (2006). Learned optimism: How to change your mind and your life. New York: Vintage.

Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. American Psycologist, (60)5, 410-421.

Seligman, M. E. P. (2004). Felicidade Autêntica. Rio de Janeiro: Objetiva.

Tracy, B. (2003). GOALS! San Francisco: Berret-Koehler Publishers.

Winder, C. (2006). An Introduction to resilient thinking. Toronto: YMCA.

A INCLUSÃO DOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA ESCOLA NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO DIGITAL

JANICE MARIA DE LIMA MARTINS

Doutora em Educação. Professora na Rede Municipal de Recife. Professora da Faculdade Campos Elíseos. Co-orientadora Pedagógica do Instituto Pulsar -PE

MARIA DE FÁTIMA ARAUJO DI LÊU

Mestranda em Ciência da Educação na Universidade Autônoma de Assunção-Paraguai Gerente da Clinica Escola de Fisioterapia do Centro Universitário Mauricio de Nassau-PE

O presente trabalho busca compreender de que forma os estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) estão sendo preparados nas instituições de ensino, para conviver com a sociedade totalmente informatizada. Parte-se do pressuposto de que incluí-los no âmbito escolar requer antes de tudo, quebra de paradigmas, reestruturação do currículo e professores preparados para atuarem nessa modalidade de ensino. Para esse estudo, fez-se um levantamento bibliográfico de autores que tratam da temática (BETTEGA, 2010, FREIRE, 1996 e MORIN 2011) entre outros e torna-se relevante, por entende-se que preparar os estudantes da EJA para o mundo mediado pelas tecnologias, implica sobrtetudo em modificações na prática pedagógica e na formação continuada do professor.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Inclusão; Tecnologia.

INTRODUÇÃO

Vive-se numa sociedade em que o uso da tecnologia tem sido o mote do fazer cotidiano das pessoas, seja no trabalho, na rua, no banco, em casa, no lazer, enfim nos mais variados lugares da sociedade, sem ao menos perceber-se deste fato. É um fenômeno muito potente que tem trazido benefícios à população (BETTEGA, 2010 e MORIN, 2011), proporcionando-lhes a aquisição de novos saberes.

No conceito de Grinspun (2009, pág.70), a tecnologia provém de técnica que em latim significa technê - arte ou habilidade e acrescenta Bettega (2010) que ela deve "servir para enriquecer o ambiente educacional, propiciando a construção de conhecimentos por meio de uma atuação ativa, crítica e criativa por parte de alunos e professores" (p.18).

Voltando-se ao passado vê – se que a introdução da tecnologia na sociedade não é algo tão recente e deu-se desde inicio da história do homem na sociedade primitiva, em que os mesmos adaptavam recursos encontrados na natureza (pedra, ossos, madeira) para ter maior facilidade de resolver situações e viver melhor. Atualmente ela vem renovando esperanças, amenizando distâncias, promovendo a inclusão, facilitando a vida da população por meios dos seus mais variados recursos. Na escola essa realidade também é bastante presente isso porque cada vez mais, novas tecnologias vêm sendo inseridas no contexto escolar principalmente o computador, levando professor e estudantes a se conectarem de forma instantânea. É uma ferramenta muito potente que se utilizada de forma planejada, contribui para um aprendizado mais eficaz, principalmente para os estudantes da EJA, pois, a maioria desses discentes vive rodeados pelas tecnologias, seja no trabalho, nas ruas, ou mesmo nas suas próprias residências, todavia grande parte não consegue fazer uso dessas, por receio, medo e desinformação, daí o papel do professor que ministra aula com esse público.

Notadamente vê-se que no cenário tecnológico, o computador se insere como um artefato que tem feito parte da vida de uma grande parcela da população e no contexto escolar tem promovido novas ações pedagógicas e experiências, permitindo a todos envolvidos no processo de aprendizagem, a interação com outros saberes. Constata-se que a sua inserção e utilização na sala de aula, seja de que grau for, tem propiciado a integração de matérias estanques, com outras áreas do currículo escolar, influenciando assim o trabalho pedagógico interdisciplinar, como prevê os PCNs (BRASIL, 1998), isso porque na interação com o computador, ao se buscar uma informação, seus usuários, nesse caso específico; o aluno, se depara com inúmeras possibilidades de aprendizagem,

atribuindo-se ao professor a missão de intermediar esse processo. Nessa ótica, a escola torna-se um ambiente interativo e dinâmico, (como deve ser) capaz de diminuir as diferenças/desigualdades, colaborando dessa forma para a aceitação de todos.

Todavia apesar da gama de recursos pedagógicos que a escola dispõe, (não somente o computador), tem se observado que as práticas tradicionais em sala de aula, em pleno século XXI (era da inovação e do conhecimento instantâneo), não tem sido atrativas para os alunos das turmas de EJA, e tem provocado em muitos casos a desistência desses, no sistema educacional. Os recursos didáticos pedagógicos oferecidos, mesmos estando disposto na escola, tem sido ineficiente para os estudantes, tanto pela falta de motivação do professor, da própria reestruturação do sistema de ensino, bem como da organização do currículo escolar. Vale salientar que a falácia de que esses estudantes ingressam na escola apenas para tirar carteira de habilitação (CNH) e de carteira de estudante, é fato aceito pela maioria do professor e pela escola, que conduzem a atividades escolares repetitivas e memorativas, sem que haja a preocupação do seu preparo para a formação desse cidadão na sociedade e para o campo do trabalho. Com isso esquece-se de ofertar os recursos que a tecnologia oferece, tornando o fazer pedagógico neutro e ineficaz para essas pessoas.

Inserir o jovem e o adulto na escola significa antes de tudo, criar condições para que esses consigam superar os desafios, que a própria modalidade de ensino almeja (BRASIL, 1996), senão a ação escolar continua a ser focado no professor, detentor do conhecimento e o estudante o ser passivo desse processo, metodologia essa, abominada por Freire (1996). Ademais, no mundo de consumo, por serem jovens e adultos, concebe-se que esses já possuem experiências com o mercado do trabalho, seja assalariado ou não, e busca a escola não somente para ser alfabetizado, mas na perspectiva de encontrar nela, mecanismos que possam transformar sua condição de analfabeto em um ser pensante e critico e de também ascender profissionalmente, daí a importância da apreensão dos recursos tecnológicos na rotina escolar, uma vez que se prepara esses discentes para "o hoje".

Dessa forma é pertinente enfatizar que o saber da ação pedagógica na área tecnológica, precisa ser apropriada no processo de formação inicial e continuada do professor, assim como no processo de investigação permanente de sua própria prática. Para isso, se faz necessário que os cursos de licenciaturas oportunizem ao professor, o preparo específico para que os mesmos possam ser capazes de utilizar, de forma competente, os recursos tecnológicos disponíveis, visando à transformação do âmbito escolar num ambiente de constante reflexão da prática

(FREIRE, 1996) em que se constrói e reconstrói o saber a todo instante. A esse respeito completa Soares (2002):

> ... É preciso que a formação dos docentes voltados para EJA, ofertados em cursos sob a égide da LDB, seja completa nos estabelecimentos pelo curso normal médio ou pelo curso normal superior ou por outros igualmente apropriados (p.118-119).

Essa abordagem questiona o caráter fragmentado dos cursos de licenciaturas e apoia a necessidade de consolidar o compromisso da Universidade com a qualificação do profissional que irá atuar na escola pública, e em especial na EJA. Isso porque, a maioria das instituições universitárias trabalham apenas as questões teóricas voltadas às tecnologias. Esse fato se dá muitas vezes pela própria estrutura das instituições de ensino superior que não possuem laboratórios de informática para capacitar seus futuros professores. Contudo a reconstrução do perfil desse professor é ponto fundamental para que o bom ensino nessa modalidade de ensino se concretize.

A falta de uma formação que prepare esse professor tem incomodado alguns pesquisadores, (ARROYO, 2005; FREIRE, 1996; TARDIF, 2002) entre outros, que comungam com a ideia da relevância de uma formação consistente e especifica direcionada a prática pedagógica do professor voltada não só a questões teóricas, mas a prática. A teoria e a prática se completam, um precisa do outro para que o aprendizado se torne eficaz.

AS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS E O DISCENTE DE EJA

Considerando o novo formato de educação voltada ao emprego das tecnologias como recursos pedagógicos, o computador nesse processo tem sido entendido como um instrumento de aprendizagem para todas as idades e para todas as pessoas, independente dessas, apresentarem dificuldades de interagir com ele ou não. É uma ferramenta de ampla capacidade social e pedagógica, que oferece uma série de recursos, viabilizando uma melhor apropriação e fixação do que está sendo estudado. Sendo assim, a negação do "experimentar" esse recurso, aos discentes da EJA tem prejudicado o processo de inclusão social, prevalecendo à concepção de que elas não possuem nenhuma habilidade, contradizendo assim Mantoan (2006) na qual afirma que o ato de aprender é uma ação inerente a cada sujeito, independentemente da sua condição intelectual. Em outras palavras pode-se afirmar que todo ser humano é capaz e aprender, mesmo aqueles que retornam a escola em idade adulta e muitas vezes com déficit de aprendizagem severa.

O Ministério da Educação e Cultura (MEC) tem dado autonomia às escolas através das verbas dos programas sociais; Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), e o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), o poder de criar projetos para a aquisição de recursos pedagógicos que sejam adequadas as suas necessidades entre outros, a compra de computadores. Por outra ótica, o despreparo do professor em trabalhar com os recursos tecnológicos, tem prejudicado uma ação inovadora e inclusiva na sala de aula.

Na concepção de Araújo & Brandão (2009) os alunos de EJA, possuem saberes específicos suscitando á escola o seu resgate:

O aluno da EJA traz consigo uma bagagem de experiências que envolve conhecimentos e saberes vividos ao longo dos anos, e ainda sua própria leitura de mundo. A atenção dos educadores deve aproveitar esse conhecimento experenciado para valorizar as atividades do cotidiano, estabelecendo relação entre o senso comum e a ciência (p.01).

Nesse sentido, cabe ao professor propor atividades dinâmicas, que favoreçam a criatividade, a percepção, a visualização de imagens, o desenvolvimento da coordenação motora e, aproximando-os aos recursos tecnológicos cada vez mais inseridos na escola. Além disso, o resgate das experiências e dos conhecimentos prévios se faz emergente para uma prática democrática e humanística que precisam ser valorizados e levados em consideração na hora do ensinar.

O fato é que a EJA é composta por sujeitos plurais, pertencentes à classe popular, com carências de emprego, de moradia, de lazer, com problemas familiares, moradores de bairros carentes das cidades e quando não, provem das zonas rurais. São indivíduos que tem um histórico de vida bastante peculiar que por não ter o domínio da leitura e da escrita em tempo hábil, tem passado por situações constrangedoras. Em contrapartida, é possível encontrar na sala de EJA, pessoas que possuem mesmo de forma precária o conhecimento da leitura e da escrita e sabem contar, apreendido no tempo em que eram crianças na escola e que devido a situações adversas tiveram que abandonar os estudos. Todavia há também outra parte considerada analfabeta, que não possuem coordenação motora, não reconhecem o sistema do código alfabético, necessitando do auxilio constante do professor, daí é onde o papel das tecnologias se torna imprescindível.

Os percursos de vida dos estudantes da EJA lidam constantemente com o dinheiro, reconhecem o sistema monetário brasileiro com facilidade, e são capazes de realizar cálculos mentais de grande complexidade demonstrando assim que possuem habilidades e competências que precisam ser aprimoradas pela escola. Essa realidade tem provocado

discussão no meio social, pelo fato de que a educação pública tem enfrentado uma situação da cultura informacional que não tem correspondido aos anseios dos jovens e adultos e consequentemente chamados também de nativos digitais.

O CURRÍCULO DA EJA E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO PROFESSOR

Repensando o currículo na perspectiva da inclusão social e digital, o fazer pedagógico do professor, passa a ser uma ação voltada ao preparo do aluno de EJA, para viver numa sociedade, na qual a apropriação dos saberes digital é ponto fundamental para a inserção desses no mercado trabalhista.

Nos estudos sobre a questão do currículo, cita-se Carvalho (2004), que aponta:

No processo de consolidação dessa versão critica da teoria do currículo, os discursos acerca da escola como reprodutora da cultura dominante passam a ser questionados, na medida em que, no interior do debate acadêmico, são identificadas contradições, resistências e conflitos no quotidiano pedagógico(p. 63).

Nessa perspectiva a escola precisa pensar um currículo voltado a atender as tendências sociais, principalmente das pessoas que retornam a escola ou que começam a frequentar a escola em idade adulta. Ele necessita se concretizar nas vivencias do cotidiano, ser dinâmico , aberto, e não fechado como vem sendo apresentado. Além do que, deve - se contemplar a realidade atual e não posto de forma unilateral, em que a questão da regionalidade, das diferenças culturais, sociais e da especificidade de cada sujeito não é contemplada, bem como do uso das tecnologias no ambiente escolar. Na mesma linha de pensamento, Abramowicz, et al, (2006) analisa o currículo como sendo: "uma arena, um campo de lutas que refletem as contradições, um autentico" território contestado" onde não existe uma só cultura unitária, homogênea, dando lugar a um multiculturalismo" (pág.15-16).

O currículo na perspectiva da inclusão no relato de Fogli et al (2008, p.112) a escola precisa:

[...] estar preparada para trabalhar com as necessidades individuais dos alunos, sendo este o mesmo sujeito do currículo, entendido no sentido abrangente de tudo o que acontece na escola e que afeta, direta ou indiretamente, o processo de transmissão, apropriação e ampliação do saber acumulado pela humanidade.

O autor posiciona-se que preparar os estudantes para enfrentar os desafios do mundo atual, implica necessariamente na elaboração de um currículo que venha atender a necessidades de todos. Esse currículo deve está direcionado ao emprego de

ferramentas tecnológicas para a classe de EJA principalmente, que venham possibilitar a sua inserção na escola e no trabalho, propriamente dita. Um currículo pensado nesta ótica exige trazer para o centro das discussões a articulação entre experiência e reflexão, entendidas como as dimensões básicas da vida humana. Padilha (2007) entende o currículo como sendo uma construção coletiva, democrática, um instrumento básico que a escola utiliza para se organizar e transformar sua ação que:

> ...nasce da participação de um trabalho coletivo, da leitura do mundo, dos temas geradores e dos complexos temáticos, na sua problematização coletiva, na seleção de um campo conceitual por áreas na busca dos princípios e da concepção de cada área (p.135).

Neste sentido, a dinâmica curricular consiste em um movimento a partir do qual os participantes analisam os problemas institucionais, a importância da inclusão, dos recursos que a escola dispõe ou que pode adquirir para a ascensão de todos, enfim se dá num processo que envolve questionamento, levantamento de informações, aquisição de novos conhecimentos, proposição, implantação, sistematização e avaliação de estratégias pensadas para os problemas encontrados, no sentido de solucioná-los.

Pretto et al (2006) questiona a forma como o currículo vem sendo estruturado e para ele:

> Ideia de um currículo que é composto de caixas isoladas que só são articuladas pelos tais eixos transversais, reforça a ideia de que este eixo só articula os pontos isoladamente, e que as caixas, estas sim elementos fundamentais nessa visão, só serão conectadas – lincadas, como dizemos hoje! – por um elemento que nada mais é do que um conjunto de alternativas que é oferecido para ser recolhido pelo cliente-o aluno! – de um elenco que lhe é posto disponível (p.140).

Analisando-se as concepções dos autores quanto à questão do currículo escolar pressupõe-se que ele seja um instrumento de construção social, considerando todos os participantes que nele se insere, possibilitando a troca de experiências para se formar novas identidades, criando- se condições para uma sociedade mais justa, respeitando as diversidades e a vida humana. Nesta ótica, o currículo precisa ser repensado e reestruturado no sentido mais amplo da palavra, senão continuará a ser um nó, que precisa ser revisto e desatado e que tem justificado a falta de preparo do professor e a má utilização do computador na escola. Devido ao novo modelo educacional, torna-se emergente a reconstrução do papel do professor no processo de inclusão social, oferecendo-se aos mesmos, disponibilidade de momentos de formação para a apropriação das novas ferramentas tecnológicas uma vez que na sua formação inicial não houve essa qualificação.

A FORMAÇÃO DO PROFESOR DE EJA NO CONTEXTO TECNOLÓGICO

Pensar a formação profissional dos professores significa, entre outras coisas, discutir o lugar da escola na atual conjuntura da sociedade bem como as suas responsabilidades como uma empresa muito qualificada no sistema. Para tanto, é preciso refletir e indagar que tipo de sujeitos esta mesma sociedade quer formar (CHARLOT, 2005). A formação inicial dos professores deve está voltado a uma prática que os permita se apropriar de saberes essenciais para uma prática diferenciada, para possibilitar o acesso ao desenvolvimento de competências necessárias para inserção dos aprendentes como cidadãos críticos e participativos numa sociedade de transformação.

A educação de jovens e adultos é uma modalidade de ensino que requer um conhecimento profundo por parte de quem ensina sobre o potencial que cada aluno tem em aprender a partir de percursos diferenciados de aprendizagens, levando em consideração a história de vida e diversidade sócio-cultural desses estudantes, bem como compreender de que forma as tecnologias estão inseridas no seu dia a dia. Por isso, Freire (1996) fala que só existe docência se existir discência. Realmente, o ensino de fato, só se efetiva se houver a correspondência com as aprendizagens significativas dos discentes por parte do professor.

Entende-se que as instituições de ensino superior devam ter como objetivo principal, preparar o (a) estudante para exercer na sociedade, de modo eficaz e eficiente, a sua profissão. Entretanto, nota-se que esse preparo é feito de forma descontextualizada, fundamentado por um modelo educacional mecanicista que fragmenta a realidade e o conhecimento, tornando-o sem significado e distante da vida dos estudantes (futuros professores) colocando-os em permanente conflito na execução de suas atividades diárias. Contudo, vale ressaltar que o saber especifico da formação acadêmica e continuada, bem como o processo de investigação de sua prática precisa ser apropriado criticamente pelo professor. Por isso, o mesmo deve ter consciência de que a sua formação acontece não somente na universidade, mas de forma continua ao longo de sua existência, uma vez que as exigências da crescente complexibilidade do mundo moderno colocam novos desafios para a formação desses educadores.

O saber-fazer do professor é que o diferencia de outro profissional. É um saber fundamental de sua formação, o qual assume uma relevante importância epistemológica, prática e política particular para o exercício profissional (TARDIF, 2002). A formação

profissional, como tentativa de compreender e exercer criticamente a prática pedagógica constitui um elemento muito importante no processo de profissionalização, e como instrumento essencial da qualidade da prática profissional precisa ter como preocupação fundamental: a apropriação dos conhecimentos próprios ao fazer pedagógico. Uma formação concebida, dessa forma, requer do professor uma postura crítica acerca do conhecimento e se concretiza na capacidade de refletir sobre a diversidade de significados da prática pedagógica no cotidiano, sendo capaz de reinventá-la a cada desafio, bem como analisar situações de complexidade e decidir-se de maneira rápida por estratégias voltadas aos objetivos e exigências éticas. Essa formação crítica visa o professor como intelectual e resulta num profissional que não se limita a simples transmissão de conhecimento, mas capaz de criar numa busca incessante o conhecimento para mediar entre seus aprendentes.

Ao concluir uma licenciatura e enfrentar uma sala de aula, o professor se sente temeroso e angustiado, por não ter tido um preparo universitário eficiente que pudesse lhe dar uma formação consistente frente ao contexto tecnológico e a uma classe heterogênea, com realidades diferenciadas como é a turma de EJA. Por isso Mattos (2005.) afirma que:

São vários os antigos alunos que revelam sua preocupação com a necessidade de continuarem a formação recebida durante os anos de Universidade. As principais "queixas" são: após ter cursado a Faculdade, confessam seu desencanto para o "amontoado de teorias "apreendidas na mesma (p.79).

Formar bons professores implica em formar cidadãos críticos, atuantes e comprometidos com a construção da cidadania e com a justiça. É neste contexto que suscita a necessidade emergente de uma apropriação crítica dos saberes docentes para um exercício profissional consciente das finalidades da educação e das concepções dos significados, das práticas e das implicações da ação docente, frente ao mundo globalizado, pois à medida que os professores não são capacitados para enfrentar os grandes desafios da prática da inclusão digital a sua ação continuará servindo a uma sociedade dominante.

Essas inquietações levaram Soares (2002) a investigar a oferta nas instituições de ensino superior direcionadas aos professores que lecionam na EJA, e destaca que a formação dos professores vem sendo assumida progressivamente pelas universidades. Entretanto, essa prática ainda não contempla a nossa realidade (pernambucana), haja vista que são poucas as instituições que oferecem cursos de especialização voltados a atender a estes professores. Nota-se que as próprias instituições que empregam professores e lançam seus concursos não citam, em seus editais, professores de EJA, com graduação especifica.

EJA E OS SABERES DIFERENCIADOS

A educação de jovens e adultos ainda continua sendo um grande desafio que a sociedade brasileira enfrenta. A falta de investimentos direcionados a esta modalidade de ensino ainda vem se perpetuando no nosso país, trazendo graves conseqüências no desenvolvimento da aprendizagem e contribuindo para a reprovação e a evasão. A dificuldade só será encerrada, quando o sistema de ensino pensar a educação de jovens e adultos como um direito a uma escola de qualidade, respeitando as especificidades de cada um, no sentido de usar a realidade do aluno como fio condutor das aprendizagens. Essas peculiaridades fazem com que o aluno noturno tenha maior capacidade de reflexão em comparação com as crianças.

Conhecer os indivíduos no contexto social significa conhecer os motivos e os objetivos de suas ações, através da manifestação das suas ideias. Uma prática pedagógica, compreendida dessa maneira, deve ter como fundamental, a postura e a reflexão do educador sobre a sua ação (ALARCÃO, 1996), levando a analisar a realidade de vida dos alunos, suas dificuldades, aptidões, seus medos e seus sonhos. Souza (2000) relata que:

A educação de jovens e adultos são processos e experiências de ressocialização (recognição e reinvenção) orientados para aumentar e consolidar capacidades individuais e coletivas dos sujeitos populares por meio de recuperação de recriação de valores, e da produção, apropriação e aplicação de conhecimentos que permitam o desenvolvimento de propostas sociais mobilizadoras (p.104)

Evidencia-se que, ao investigar o processo-ensino aprendizagem, o educador estenda seu olhar sobre a prática pedagógica, tornando-se cada vez mais apto a recolher indícios, interpretar seus significados e incorporá-los como elementos importantes para o desempenho de sua função. A visão de mundo de uma pessoa que retorna aos estudos depois de adulta, após longos anos de afastamento da escola, ou até mesmo daquele que começa sua trajetória escolar nesta fase da vida, é bastante peculiar. Protagonistas de histórias reais e ricos em experiências vividas, os alunos jovens e adultos configuram tipos humanos diversos. Cada aluno corresponde a uma realidade diferenciada, pois é um sujeito que vive muitas vezes no mundo do trabalho, com responsabilidades sociais e familiares, com valores éticos e morais formados a partir da experiência, do ambiente e da realidade cultural onde está inserido. Ao escolherem o caminho da escola, os jovens e adultos optam por um caminho propício para promover o seu desenvolvimento pessoal. A compreensão dessa realidade levou Freire (1996) a advogar

que ninguém "é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas" (p. 107), e é a escola que propiciará essa autonomia.

Destaca-se que, no trabalho com os alunos que estudam na educação de jovens e adultos, é salutar favorecer a autonomia desses educandos, estimulá-los a avaliar criticamente seus progressos e suas carências, ajudá-los a tomar consciência de como a aprendizagem se realiza. Compreendendo seu próprio processo de aprendizagem, os jovens e adultos estão aptos a ajudar outras pessoas a aprender, e isso é essencial para pessoas que, como muitos deles, já desempenham papeis diferenciados na sociedade, na família, no trabalho e na comunidade. Por isso concebe-se que eles trazem consigo uma gama de saberes específico e experiências de vida bastante significativas. Nesse caso caberá ao professor conhecer e toda a sua integridade, seu percurso de vida, seus sonhos e desejos para poder atuar dentre dessas peculiaridades, rumo a construções de novos conhecimentos, resgatando esses saberes, fazendo uma relação com os conteúdos a serem ministrados, provocando neles o desejo de aprender na era digital.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou acerca-se do olhar investigativo para tentar desvendar de que forma a escola tem preparado os estudantes de EJA para viver numa sociedade onde as tecnologias são o centro de todas as esferas sociais, sendo elas públicas ou privadas. Pela observação pode-se perceber que alguns docentes continuam inertes as características peculiares destes estudantes e que a ideia de transformar o cotidiano escolar numa prática de inserção, de interação e de participação não tem sido a dinâmica no âmbito escolar, contribuído assim para que estes continuem a mercê da violência, da marginalização e de uma sociedade que ainda não garante a estes uma educação de qualidade. Isso porque uma educação, enquanto direito social e com padrões de excelência, só é representada, se tiver como consequência a inclusão social e digital com qualidade para todos.

Preparar para perceber a inclusão das tecnologias no ambiente escolar requer das instituições de ensino superior, um currículo voltado a incluir em sua grade curricular, disciplinas especificas que prepare o profissional do magistério a compreender o real sentido da proposta da inclusão social percebendo o aluno como agente ativo e participante deste processo.

Conclui-se que é preciso rever a formação inicial dos professores bem como a reformulação de um currículo

diferenciado que inclua em sua base o uso das tecnologias digitais para promover uma real aproximação da conceituação teórica e prática , visando uma melhor educação com qualidade no atual contexto social, econômico e político.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, M. Perspectiva de abordagem do Currículo no novo milênio. In: Albuquerque, T. S. et al. Currículo e Avaliação: uma articulação necessária – textos e contextos. Recife: Bagaço. 2006.

ANDRADE. A. P. R de. O uso das Tecnologias na Educação: Computador e Internet. Trabalho de Monografia. Brasília, 2011. Disponível em: <www.fe.unb.br/...educacao/o-uso-das-tecnologias-na-educacao-computador>. Acesso em 06 mar. 2017.

ALARCÃO, Isabel (org.) (1996). Formação Reflexiva de Professores: estratégias de supervisão. Portugal: Porto Codex.

ARAUJO, M.V.; BRANDÃO, D.M.L. Algumas considerações sobre o aluno de EJA. 2009.

ARROYO. M. G. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidades In: Dialogo na Educação de Jovens e adultos. SOARES L.(Org.). 1. ed. 1 reimp. – Belo Horizonte: Autentica 2005- 296p.

BATISTA, C. A. M. MANTOAN, M. T. E. Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental. 2. ed. / – Brasília: MEC, SEESP, 2006. 68 p.: il.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares / Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. – Brasília: MEC /SEF/SEESP, 1998.62 p.

_____. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 5. ed.- Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010. 60 p.

_____. In: Mantoan, M.T.E. Inclusão escolar- São Paulo: Summus, 2006 (pontos e contrapontos).

BENINCÁ, E (Orgs.). Formação de professores: um diálogo entre teoria e a prática – Passo Fundo: UPE: 2002. 160p.

BERNARDINO, Adair José. Concepção de Cultura Trabalho e Tempo dos trabalhadores de EJA. Dissertação de Mestrado. 2008. Curitiba.

BETTEGA, Maria Helena Silva. A educação continuada na era digital. 2.ª Ed. - São Paulo: Cortez, 2010. –(Coleção questões da nossa época; v.18).

CARDOSO, T. F. L. Sociedade e desenvolvimento tecnológico: uma abordagem histórica. IN: GRINSPUN, M. P. S. Z. (Org.). Educação Tecnológica – Desafios e Perspectivas. São Paulo: Cortez, 1999.

CARVALHO, R. T. Discursos pela interculturalidade no campo da educação de jovens e adultos no Brasil nos anos 1990. Recife: Bagaço. 2004.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed. 2005.

CYSNEIROS, Paulo G. (1998). Novas Tecnologias na Sala de Aula: Melhoria do Ensino ou Inovação Conservadora? IX ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Águas de Lindóia, SP, maio de 1998, anais II, pp. 199-216. Republicado na revista Informática Educativa. Bogotá, Colombia, Universidad de los Andes, v.12, n.1, Mayo 1999, pp. 11-24.

EUGÊNIO, Benedito Gonçalves. O currículo na Educação de Jovens e Adultos: entre o formal e o cotidiano numa escola

municipal em Belo Horizonte. Dissertação, 2004. Disponível em: < http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_EugenioBG_1.pdf> Acesso em: 22 jun. 17

FÁVERO, Osmar. Lições da História: os avanços de sessenta anos e a relação com as políticas públicas de negação de direitos que alimentam as condições do analfabetismo no Brasil. In (Orgs.) OLIVEIRA, Inês Barbosa de e PAIVA, Jane. Educação de Jovens e Adultos. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 13 – 28.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. _____. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FOGLI, B. F.C dos S. (Orgs.) Inclusão na educação: uma reflexão crítica da prática. In: Inclusão em educação. SANTOS. Mônica Pereira dos. (Orgs). _ 2. São Paulo: Cortez, 2008.

GRINSPUN, M. P. S. Z. (org.). Educação tecnológica: desafios e perspectivas – 3. ed.rev.e ampl._ São Paulo: Cortez, 2009.

MATTOS, Junot Cornélio. Em toda parte e em nenhum lugar: a formação pedagógica do professor de filosofia. Recife: FASA, 2005

MORIN, Edgar. Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro. 2a. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

PADILHA, Paulo Roberto. Planejamento dialógico: como construir o projeto político pedagógico da escola. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PRETTO, Nelson (Orgs). Mídia, currículo e o negócio da educação. In: Currículo, Cotidiano e Tecnologias– Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006. 216p.

PORCARO, R. C. A história da educação de jovens e adultos no Brasil. Disponível em: <lfabetizarvirtualtextos. files.wordpress.com/.../porcaro_historiaejanobrasi.> Acesso em: 06 jul. 2017.

ROCHA Sinara Socorro Duarte: O uso do Computador na Educação: a Informática Educativa: Revista Espaço Acadêmico – N.º 85 – Maio de 2017- Ano VIII –INSS 1519.6186 Disponível em:< www.espacoacademico.com.br/085/85rocha.htm> Acesso em 14 set. 2017.

SALGADO. S. da S. Inclusão e Processo de Formação. In: Inclusão em educação. SANTOS, P. dos S. (Orgs.). – 2. Ed.. –São Paulo: Cortez, 2008.

SOARES, Leôncio José Gomes. Educação de jovens e adultos - Rio de Janeiro: D&A. (Diretrizes curriculares nacionais). 2002.

SOUZA, João Francisco de. .A Educação de Jovens e Adultos no Brasil e no mundo. Recife, 2000 – NUPEP. Ed. Bagaço.

STRELHOW, T. B. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.38, p. 49-59, jun.2010 - ISSN: 1676-2584. Disponível em:< www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/38/art05_38.pdf>Acesso em: 21 mar, 2017.

SILVA, Jansen Felipe da. Avaliação Formativa Reguladora; intencionalidade, características e princípios; In: CARVALHO, Maria Helena da Costa. Avaliação da Aprendizagem: da regulação á emancipação – fundamentos e práticas. (Org). Recife; Centro Paulo Freire: Ed Bagaço, 2008 – 2.ª edição.

TARDIF, M. (2002). Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes.

VALENTE, José Armando (Orgs.). A aprendizagem na era das tecnologias digitais. -São Paulo: Cortez: FAPESP, 2007.

DECISÕES PEDAGÓGICAS A PARTIR DA SONDAGEM NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

JOSIVÂNIA DA SILVA PEREIRA

Josivânia da Silva Pereira, Graduada no curso de Pedagogia pela instituição Universidade Paulista UNIP (2014); Especialista em Alfabetização e Letramento de Crianças, de Jovens e Adultos pela instituição Universidade Cidade de São Paulo UNICID (2017); Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEI Florinda Roberto Queiroz de Castro.

A pesquisa teve como objetivo saber o que a professora faz com os resultados da sondagem, que intervenções (decisões pedagógicas) podem ser desencadeadas a partir desta análise. A análise feita com base na leitura das obras dos autores citados e documentos mostram a concepção de alfabetização, história, importância do processo de alfabetização de qualidade, bem como o papel do professor, avaliação e importância dos registros. A pesquisa de campo foi realizada em uma escola estadual em sala de primeiro ano do primeiro ciclo de alfabetização por meio de observação e registros. Os resultados mostram, na pesquisa de campo, satisfatórios e sugerem alguns itens que podem estar atrelados ao insucesso escolar.

Palavras-chave: Sondagem; Alfabetização; Avaliação.

INTRODUÇÃO

Em busca de conhecimento dos métodos de alfabetização de qualidade, esta pesquisa visa analisar o processo de alfabetização do 1º ano do ensino fundamental partindo do princípio da sondagem de crianças de seis anos e assim saber em que nível de escrita se encontra.

Sabe-se que não é fácil alfabetizar tendo em vista que as crianças não são tabulas rasas e chegam à escola com uma bagagem de conhecimentos, algumas no decorrer do processo de alfabetização apresentam maior ou menor dificuldade de aprendizado.

A melhor forma de acompanhar as hipóteses sobre a escrita das crianças é realizar, regularmente, sondagem ou avaliação diagnóstica. Sendo assim, é de extrema importância saber como o professor alfabetizador desenvolve seu planejamento, atividades, estratégias e intervenções a partir da sondagem feita na sala de aula a fim de contribuir apara a evolução da alfabetização doa alunos e concomitantemente avaliar e registrar todo esse processo buscando cada vez mais o aprendizado e autonomia dos mesmos.

Muitos autores, obras e documentos, contribuem para dar clareza e sanar algumas dúvidas no que se refere a alfabetização e letramento de crianças no ciclo de alfabetização, bem como avaliação, importância dos registros, papel do professor, etc.

A pesquisa foi realizada em uma escola estadual na turma de 1º ano do ensino fundamental, com o objetivo de saber o que a professora faz com os resultados da sondagem, que intervenções (decisões pedagógicas) podem ser desencadeadas a partir desta análise, observar métodos e materiais que a professora utiliza , como as crianças se expressam, interagem em grupo, observar como é a escuta da professora frente a uma turma de 1º ano.

CONCEPÇÃODEALFABETIZAÇÃO:FALANDO SOBRE O ASSUNTO

Para entendermos as práticas pedagógicas atuais de alfabetização é necessário voltarmos por um instante no tempo para saber quais eram os métodos utilizados naquela época e perceber os avanços que ocorreram até os dias de hoje. Na década de 1980 as práticas de alfabetização eram baseadas em métodos sintéticos e analíticos. No método de alfabetização Sintético o aluno aprende do simples para o complexo, ou seja, as palavras são somadas até formarem frases curtas, frases longas e textos, isto é,

aprendem parte das letras, sons ou sílabas que quando combinados formam palavras firmando correspondência entre o oral e escrito, para isso a criança deve dominar o alfabeto e suas respectivas famílias silábicas, a aprendizagem não pode avançar sem que todas as possíveis dificuldades sejam superadas. Já o método de alfabetização Analítico é o oposto do método sintético pois este propõe que o ensino parta das unidades maiores da língua: palavra, frase ou texto caminhando para as partes menores: sílabas e letras. No entanto no século XX essas metodologias começam a sofrer críticas por não darem conta de alfabetizar o grande contingente de alunos e ainda apresentar grande número de crianças retidas nas séries iniciais do Ensino Fundamental. No campo da alfabetização, os trabalhos de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, em sua obra Psicogênese da Língua Escrita (FERREIRO & TEBEROSKY 1985), que tem fundamentos construtivistas, vão influenciar no desenvolvimento das novas práticas de alfabetização tentando desvendar o processo de aprendizado infantil. Para elas, cada criança desenvolve sua maneira de aprender a ler e escrever, construindo seu conhecimento por meio da elaboração de hipóteses e por meio de um conflito cognitivo que a fará avançar quanto ao sistema de escrita. Isso se inicia muito antes da criança chegar a escola, pois esta já é sujeito social e disposto a adquirir conhecimento quando interage com o mundo físico, seu meio.

Falando de forma sucinta , segundo as autoras as crianças passam por diferentes períodos, hipóteses feitas por elas, no que se refere a escrita alfabética: período pré-silábico, onde a criança faz desenhos, rabiscos letras ou outros sinais gráficos não havendo correspondência grafofônica. Depois passam pelo período silábico, fazendo a correspondência grafofônica no nível da sílaba (uma letra representa uma sílaba) podendo não apresentar valor sonoro convencional, ou seja, a criança se preocupa apenas com a quantidade de letras relacionada as pautas sonoras da palavra (uma letra corresponde a qualquer sílaba), e ainda podendo apresentar valor sonoro convencional, ou seja, a criança além de se preocupar com a quantidade de letras escritas para representar a palavra se preocupa com a qualidade das letras que vai escrever empregando vogal ou consoante que corresponde a pauta sonora da palavra analisada. Gradativamente as crianças passam deste período para o período silábico-alfabético onde passam por um momento de transição, utiliza ambas as hipóteses de escrita (silábica e alfabética) fazendo uma análise interna da sílaba. Por fim ela chega ao período alfabético onde se percebe que sua escrita é feita de forma alfabética, neste momento ela conseguiu compreender nosso sistema de escrita, mas isso não significa que todos os conflitos foram solucionados

pois a partir daí a criança se depara com as dificuldades ortográficas, regras convenciona is, pontuação, etc.

A discussão da importância de se considerar os usos e funções da escrita com base no desenvolvimento de atividades significativas de leitura e escrita na escola foram incorporados principalmente a partir da década de 90, a um novo conceito de alfabetização: o letramento. No Brasil, o termo letramento não substitui a palavra alfabetização e sim junto a ela. Sabemos que um sujeito que não foi alfabetizado envolve-se em práticas de leitura e escrita em seu meio por intervenção de alguém que saiba ler e escrever, nessas práticas estão sujeitos a adquirir conhecimento sobre os textos que circulam na sociedade e quando estes chegam a escola não são indivíduos "iletrados", pois apresentam um conhecimento de mundo.

Segundo SOARES (1998) alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o individuo torna-se, ao mesmo tempo alfabetizado e letrado."

Criado em 2012, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios, tem como principal desafio garantir que todas as crianças brasileiras até oito anos de idade sejam alfabetizadas.

Segundo o documento PNAIC currículo na alfabetização: concepções e princípios (2012, p. 18)

A despeito das novas concepções de alfabetização e de mudanças nas práticas de ensino da leitura e da escrita com base nas novas perspectivas teóricas, muitos alunos continuaram a concluir o primeiro ano e mesmo segmento do Ensino Fundamental sem saber ler e escrever. Resultados de avaliações em larga escala, sejam internacionais (PISA), nacionais (SAEB, Prova Brasil), estaduais ou municipais, têm revelado o baixo desempenho dos nossos alunos em leitura e confirmam o fracasso da escola em ensinar os estudantes a ler.

Diante desta realidade algumas medidas têm sido efetivadas para tentar superar os problemas relacionados ao aprendizado da leitura tais como: a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos como forma assegurar que os alunos das escolas públicas iniciem o processo formal de alfabetização aos seis anos de idade, sendo de os três primeiros anos do Ensino Fundamental serão destinados a alfabetização (PNAIC), o investimento na formação continuada de professores, o estudos e amplos debates no que diz respeito as métodos ou metodologias para se alfabetizar, avaliação processual significativa sem se apegar aos "erros" dos alunos, dentre outros.

SONDAGEM OU AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

A Sondagem ou Avaliação Diagnóstica é fundamental para saber o que os alunos já sabem, em que período de escrita a criança está e como podemos aproveitar esse conhecimento prévio para poder ter aulas mais produtivas tornando o ensino mais significativo e o planejamento mais organizado, objetivo e coerente. Quando se trabalha com o que a criança já conhece fica mais fácil perceber onde está a dificuldade e dar uma atenção maior nesse ponto. Segundo FERREIRO (2001, p 47) "a alfabetização não é um estado ao qual se chega, mas um processo cujo início é na maioria dos casos anterior a escola e que não termina ao finalizar a escola primária".

Ressalta ainda que:

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 muito antes, através da possibilidade de entrar em contato, de interagir com a língua escrita. Há outras crianças que necessitam da escola para apropriar se da escrita. (Ferreiro, 1999, p.23)

A Sondagem ou Avaliação Diagnóstica é uma atividade de escrita que envolve a produção espontânea pelos alunos de uma lista de palavras, do mesmo campo semântico, e uma frase, sendo que esta deverá contemplar uma palavra da lista para reforçar, ou não, a hipótese de escrita em que a criança está. A sondagem deve ser feita individualmente e imediatamente após a escrita a criança lê o que escreveu apontando a forma que faz isso, assim fica mais fácil perceber se ela estabeleceu relação com aquilo que escreveu lendo em voz alta. As sondagens deverão ser feitas no início das aulas (em fevereiro), início de abril, final de junho, ao final de setembro e ao final de novembro. Enquanto a criança escreve é de grande importância observar as reações dos alunos enquanto fazem isso, suas falas espontâneas, se houver, e fazer os registros desse momento inclusive da forma como ela leu, apontando com o dedo uma letra de cada vez ou não, se leem aquilo que falam, isso servirá de base para os futuros planejamentos individuais e coletivos. Caso alguma criança se recuse a escrever não há necessidade de forçá-la, mas sim motivá-la a escrever, ofereça letras móveis e proceda da mesma maneira.

METODOLOGIA DA PESQUISA E RELATO DO DIA A DIA

A pesquisa de campo foi realizada na Escola Estadual Professor Victório Napoleão Oliani, situado na R. Col. Leopoldina, 340 - Vila Silvia, zona leste de São Paulo, durante o período de 1 mês, sendo duas visitas por semana, isso porque haviam outras alunas fazendo pesquisas e estágios na mesma escola e a coordenadora fez um cronograma encaixando todas as estudantes em cada turno pois esta escola é bem procurada para esses trabalhos acadêmicos.

Foi utilizado o método de observação, registro de ações e relatos da professora em turma de 1ºano a fim de obter conhecimento de quais propostas e decisões pedagógicas ela desenvolve a partir dos resultados da sondagem da turma.

Enquanto aguardava a próxima sondagem dos alunos fiz registros e observações quanto a rotina da classe e da professora, comportamento das crianças, ambiente, também tive acesso a primeira sondagem dos alunos e pude perceber que a turma era mista, sendo um grupo pré-silábico, outro grupo silábico com e sem valor convencional e alguns silábico-alfabeticos ou já alfabetizados. Analisando os cadernos das crianças desde o começo do ano pude notar na rotina que eles participavam muitas propostas de leitura e escrita.

Contando um pouco do dia a dia da turma, a professora chega na sala e organiza as crianças sentadas nas carteiras, pois de acordo com ela, algumas crianças quando ficam perto de outras especificas, colegas mais próximos, ficam dispersos, brincam fora de hora ou até entram em conflito por qualquer motivo, por isso ela relatou que os primeiros dias a turma ficou livre para escolher seu lugar na classe, porém de acordo com o passar do tempo percebeu algumas crianças com esses comportamentos, algumas com mais dificuldades de escrita e deixou que ficasse mais perto da sua mesa na sala, notou na primeira sondagem, também tem alunos muito agitados e que acabam deixando a turma toda agitada. Ela disse que pensou na melhor maneira de deixá-los dispostos na sala a fim de contribuir para seu aprendizado, desenvolvimento e socializar com outros alunos da mesma sala.

Depois de todos estarem organizados, a professora faz a leitura da história de um livro que ela escolhe na sala ou traz previamente escolhido, ela lê o titulo, quem escreveu a historia, quem desenhou, editora e antes de iniciar a leitura pergunta aos alunos quem já conhece a história ou que acham que tem nela, as crianças falam suas hipóteses e depois ouvem a leitura, durante a leitura alguns fazem perguntas e a professora devolve esta pergunta e todos eles refletem

e tenta responder, muito interessante a meu ver, pois quando questionam e pergunta é devolvida eles mesmos pensam no que perguntaram e de alguma forma respondem causando discussão e debate na sala sobre aquilo.

Depois as crianças pegam seus cadernos da matéria do dia, todos os dias eles tem aula de português e matemática e alternam outras matérias como ciências, artes, educação física, etc. A rotina é passada na lousa, primeiramente com o cabeçalho da escola seguido da leitura do dia com as informações do livro como autor e editora e depois as matérias que terão durante o dia acrescida de atividade diferenciada que poderão ter ou não. Após essa cópia diária, algumas atividades durante os dias que presenciei as aulas, eles faziam leitura coletiva do alfabeto, atividades com letras móveis na escrita do nome, nomes dos colegas, escrita no caderno de nome próprio, nome dos colegas da sala, circular palavras de acordo com o enunciado lido pela professora, cruzadinha, também observei que durante algumas atividades a professora fez duplas produtivas onde uma das crianças tinha um nível de escrita um pouco mais avançada que a outra e nesse caso eles discutiam quanto a escrita das palavras ditadas pela professora, presenciei brincadeiras e atividades de artes. Durante esses dias que fiquei na sala, percebi que a professora era bem atenciosa com os alunos, educada e incentivadora em fazer com que eles terminassem a lição, pois alguns queriam desistir no meio das atividades. Ela procurava observar cada aluno, seu comportamento, sua interação com o grupo, também observava os cadernos e incentivava os alunos a cuidarem dos seus materiais, capricharem na letra e perguntarem toda vez que tivessem uma dúvida, não ter medo de errar e ajudar os colegas quando necessário.

Também é fundamental, para esse processo de alfabetização, tornar a sala de aula um ambiente alfabetizador, colocar as crianças em contato com cultura escrita, disponibilizar livros de diferentes gêneros na classe, dispor nas paredes produções das próprias crianças que fazem sentido e tem significado para elas como listas de nomes dos colegas da turma, textos coletivos elaborados pela professora ou por eles mesmos com auxílio, calendário, listas de palavras feitas pela turma, enfim, essas considerações foram feitas a partir das observações da sala de aula na qual foi feita esta pesquisa, mas cabem aí muitas outras formas e maneiras de deixar a sala de aula um ambiente acolhedor e alfabetizador embora esse processos seja trabalhado de forma sistemática nas escolas esse não é o único ambiente alfabetizador. Entende-se por ambiente alfabetizador como condições materiais e sociais em que se desenvolve a alfabetização (TEBEROKY; COLOMER, 2003, p.17). É necessário que o aluno se reconheça nas práticas sociais de leitura e escrita como participantes dessa prática para que façam sentido na em sua vida.

ESTUDO DE CASO

A professora disponibilizou o planejamento anual das Sondagens deste ano, conforme tabela abaixo. A classe como todo foi observada, porém destaquei três crianças e estudei o caso observando as hipóteses de escrita delas, os avanços e insucessos.

E.E. "Prof Victório Napoleão Oliani"

SONDAGENS para 1º e 2º anos: Procure sempre contextualizar para que o aluno veja sentido em escrever a lista.

INICIAL	1º BIMESTRE	2º BIMESTRE	3º BIMESTRE	4 º BIMESTRE
Em nossa sala de aula utilizamos alguns materiais. Vou ditar os nomes de alguns deles para você escrever...	Existem muitas ferramentas que facilitam o trabalho das pessoas. Vamos escrever o nome de alguns?	Na sala de Mariana a turma fez uma lista de esportes preferidos, veja como ficou a alista dessa turma:	Há animais que só vemos no zoológico, mas há outros que vemos em muitos outros lugares. Vamos escrever o nome de alguns deles?	Alguns ingredientes podem deixar uma sopa muito gostosa. Vou ditar alguns para que escreva...
APONTADOR	FURADEIRA	ATLETISMO	RINOCERONTE	MANDIOQUINHA
CADERNO	MARTELO	NATAÇÃO	CAMELO	CENOURA
FOLHA	PINCEL	JUDO	TATU	CARNE
GIZ	PÁ	TENIS	RÃ	SAL
EU NÃO TENHO APONTADOR.	MEU PAI USA O MARTELO.	EU FAÇO NATAÇÃO.	ALICE NUNCA VIU UM RINOCERONTE.	A SOPA COM CENOUA FICA GOSTOSA.

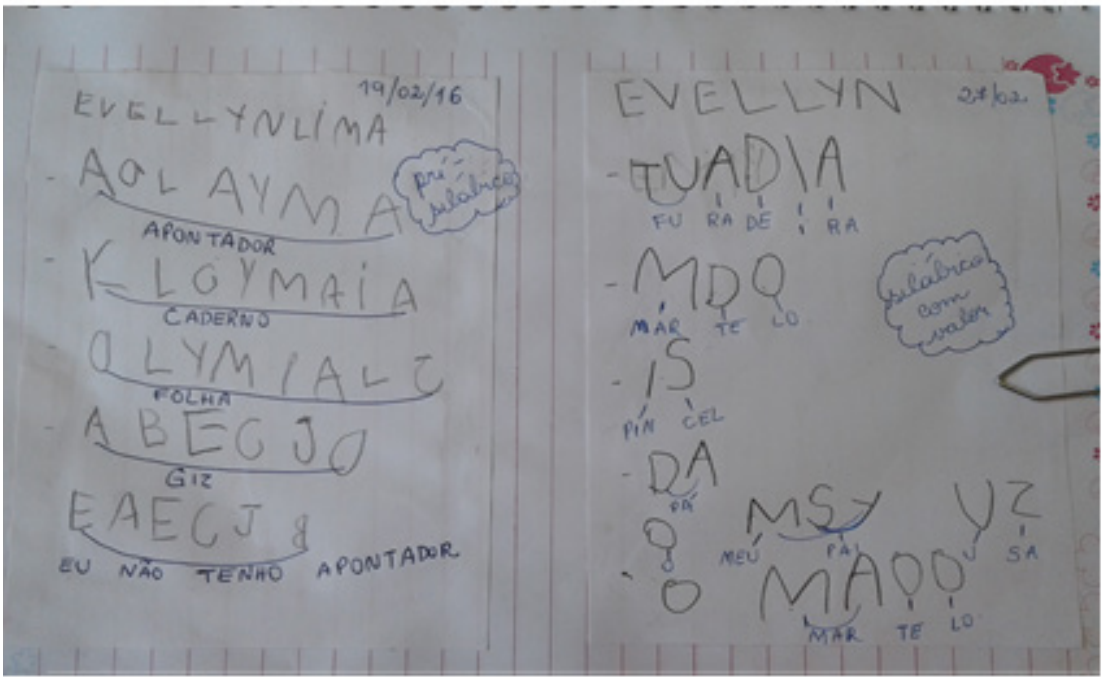
Fonte: Tabela de Sondagem da E.E. "Prof Victório Napoleão Oliani"

A primeira criança, de acordo com resultado da sondagem inicial, apresentava período pré-silabico, conforme figura 1. A professora a chamou individualmente, deixando o restante da turma com outra atividade, fez o ditado de uma palavra de cada vez sem pausa silábica, imediatamente a criança escreveu sem refletir o que ouviu e fez a leitura apontando com o dedo deslizando abaixo da palavra de acordo com a marca registrada pela professora e assim ocorreu com as demais palavras e frase final. A partir deste resultado a professora

trabalhou o alfabeto, consciência fonológica tão importante nesse momento da alfabetização, pois é através dela que a criança desenvolve um vasto conjunto de habilidades que permitem refletir sobre as partes sonora das palavras, abrange ainda vários domínios nas questões relacionadas a memória, atenção, percepção, a representação de conhecimento, a linguagem, a seleção, a aquisição e a organização, a atribuição de conhecimentos, a avaliação e resolução de problemas, mediante estudos da Psicologia Cognitiva e Neurociência.

Além disso, ela trabalhou com diversas cantigas na sala, lista de palavras, identificação e recorte de palavras, parlendas, trava-língua, leitura e contação com entonação. A cada atividade e avanço da criança a professora fazia seus registros no caderno e acompanhava também o caderno da criança com as atividades e avaliando processualmente. O resultado em dois meses foi que a criança passou do período pré-silábico para o período silábico com valor sonoro convencional.

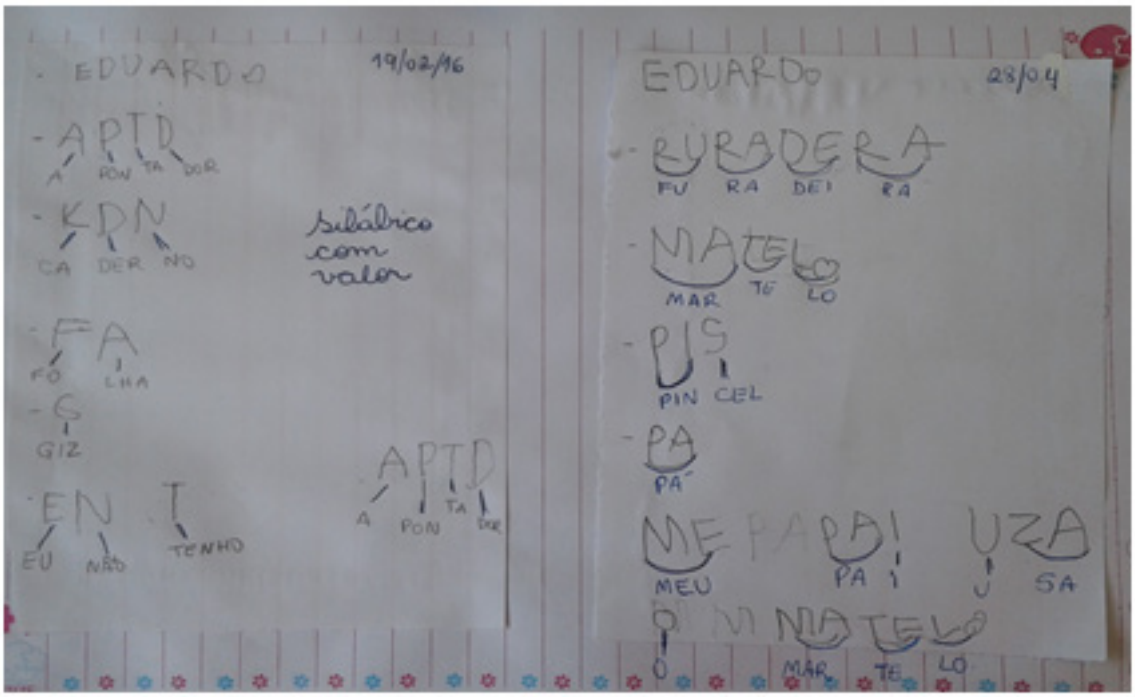
Figura 1



Fonte: Autor (2016)

O registro da segunda criança, conforme figura 2, a professora trabalhou utilizando os mesmos métodos citados acima acrescidos de algumas outras atividades diferentes como caça-palavras, alfabeto móvel, cruzadinhas e em todos os casos na turma foram de grande avanço as duplas e grupo produtivos formados pela professora. Esta passou do período silábico com valo convencional para silábico alfabético.

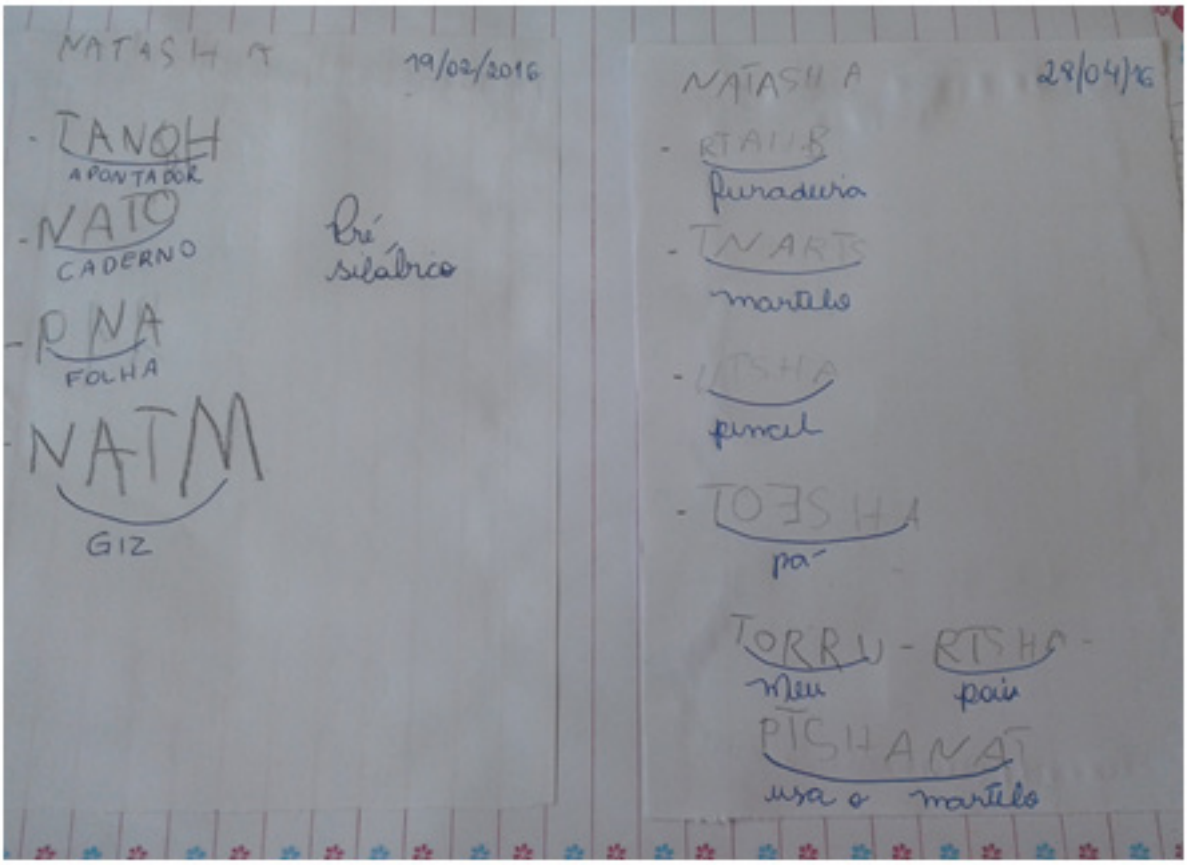
Figura 2



Fonte: Autor (2016) Fonte: Autor (2016)

Já o terceiro caso a criança não teve avanço na escrita, observado no registro entre a primeira e segunda sondagem, conforme figura 3. De acordo com a professora as atividades foram feitas assim como das outras crianças, porém esta aluna demonstrou maior dificuldade na hora de escrever e apresenta algumas faltas na escola. Diante desta fala da professora isso pode ser incorporado no que diz respeito à motivação, segundo STERNBERG (2010, apud SICCHERINO, 2013), os psicólogos cognitivos chamam atenção, também para os aspectos não cognitivos que interagem com os aspectos cognitivos. Um exemplo pode ser a motivação: uma pessoa aprende melhor quando esta motivada a aprender, ao passo que sua aprendizagem pode ficar coprometida se a motivação não estiver presente.

Figura 3



Fonte: Autor (2016)

PAPEL DO PROFESSOR, AVALIAÇÃO E IMPORTÂNCIA DOS REGISTROS

O professor tem papel primordial no processo da alfabetização, ele é o auxiliador, mediador, precisa fazer com que a criança reconheça a real importância da leitura e escrita, que se sinta motivada a aprender a ler o que os outros escrevem e escrever para que outros leiam. O professor deve fazer um planejamento flexível a posteriores mudanças, preparar suas aulas com dedicação, enfatizar a alfabetização todos os dias, tentar acolher as crianças de forma igualitária respeitando cada um como ser social e histórico. Além disso, o professor deve estar em constante formação pois o tempo passa e tudo se renova.

Para LERNER (2002, p. 17) "ensinar a ler e escrever é um desafio que transcende amplamente a alfabetização em sentido estrito. O desafio que a escola encontra hoje [...] é o de conseguir que todos os seus alunos cheguem a ser membros plenos da comunidade

de leitores escritores."

Segundo o PNAIC:

"[...] a avaliação passa a ser vista como uma forma de entender todo o processo pedagógico e de atuar para melhorá-lo. Não apenas os estudantes são avaliados, mas também o professor, a escola, o sistema. A avaliação, assim, passa a ser encarada como um instrumento para redimensionamento da prática."

A avaliação antigamente entendida como objeto de retenção ou aprovação dos alunos, hoje tem extrema importância pois é o ponto de partida para entender o que os aluno sabem sobre o sistema de escrita e como avançam nesse processo, também é por meio dela que podemos ,não apenas observar os alunos, mas rever nossas estratégias de trabalho, atividades, comportamentos, etc. No caso da escola em que foi realizada a pesquisa, a professora utiliza como meios de avaliação, os registros individuais da criança, portfólio da turma, caderno de atividades, fotos do grupo em trabalhos coletivos e brincadeiras, diário de classe e no que diz respeito diretamente a alfabetização ela trabalha com um mapa de classe onde registra os avanços das crianças, isso fica mais fácil de visualizar e saber quem precisa de mais estímulo e atenção para aprender. É por meio dos registros que garantimos que a criança seja avaliada continuamente de modo mais seguro e serve como respaldo para uma eventual necessidade de conversa mais próxima com a família para informar como está na escola, o apoio familiar é fundamental na vida escolar de qualquer criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como base esse estudo e pesquisa de campo, a importância das decisões pedagógicas a partir da análise da sondagem ou diagnóstico de alfabetização é tão importante e necessário para que a criança não caia na margem de analfabetos ou evasão escolar. Muitas escolas antigamente tinham métodos de ensino, hoje já ultrapassados, que não só se preocupavam em alfabetizar mais se preocupavam ainda mais com a avaliação para retenção ou classificação para as séries seguintes. O ensino era feito pela massa não havendo a preocupação necessária individual para aqueles que não conseguiam acompanhar a turma, sendo esses os "problemáticos" e deixados para trás enquanto os "inteligentes" avançavam, e aí podíamos ver com mais precisão o fracasso e evasão escolar.

Contudo com as pesquisas dos autores, estudos de caso, neurociência, psicologia, dentre outros, é possível entender como os alunos aprendem, o que pensam enquanto escrevem, suas hipóteses,

questionamento e partir daí pensar em quais estratégias, formas, materiais, eles aprendem melhor, minimizando sofrimentos ou frustrações, avaliando de forma gradativa e ajustando tudo o que for necessário para o sucesso escolar, tornando a criança autor leitor.

REFERÊNCIAS

CAVALCANTE, M.A.S; FREITAS, M.L.Q (orgs). O ensino da língua portuguesa nos anos iniciais:eventos e práticas de letramento. Maceió: EDUFAL, 2008. 183 p.

DUARTE, K., ROSSI, K. O processo de alfabetização da criança segundo Emilia Ferreiro. São Paulo. Ano VI. nº 11, 2008. Disponível em: < http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Pedagogia/aprocesso_alfab_ferreiro.pdf>. Acesso em: Agosto/2017.

FERREIRO, E. Com todas as letras. São Paulo: Cortez, 1999. 102p v.2

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. A Psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre: Artes Medicas 1985. 284p.

FERREIRO, E. Reflexão sobre alfabetização. São Paulo: Cortez, 24º Ed, 2001.

LERNER, D. Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2012, 120p.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio a Gestão Educacional. PNAIC Currículo na Alfabetização: Concepções e Princípios: ano 1: unidade 1. Brasília: MEC, SEB, 2012, 57p.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio a Gestão Educacional. PNAIC Aprendizagem do sistema de escrita Alfabética: ano 1: unidade 3. Brasília: MEC, SEB, 2012, 48p.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio a Gestão Educacional. PNAIC Organização do trabalho docente para promoção da aprendizagem: ano 1: unidade 8. Brasília: MEC, SEB, 2012, 48p.

SÃO PAULO (ESTADO) SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. Ler e escrever: guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador – 1ºano. São Paulo: FDE, 2014, 360p.

SOARES, M. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

TEBEROSKY, A.;COLOMER,T. Aprender a Ler e a escrever: uma proposta construtivista. Porto Alegre: Artes Médicas, 2013.

SANTANA, C.C.S.; GONÇALVES, K,L. Alfabetização nos ano iniciais. São Paulo. 2010. Disponível em: < http://www.webartigos.com/artigos/alfabetizacao/69470/ >. Acesso em: Agosto/2017.

SICCHERINO, L.A.F. Primeiras Fases da Alfabetização: como a intervenção em consciência fonêmica ajuda as crianças na aprendizagem inicial da leitura. São Paulo. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2013.

A UTILIZAÇÃO DO SOFTWARE CABRI II PLUS EM SALA DE AULA

JULIANA DE LIMA GREGORUTTI

Graduação em Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade de Guarulhos (UnG/2010); Especialista em Educação Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP/(2006); Mestre em Educação Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP/(2009); Professora de Ensino Fundamental II e Médio – Matemática - na EMEF Frei Antônio de Sant'Anna Galvão, Professora de Educação Básica II – Matemática - na EE Bom Pastor II.

Retratamos a utilização das TICs (tecnologias de informação e comunicação) no ambiente escolar, e uma breve explanação do software Cabri Géomètre, bem como sua utilização e diferentes recursos. Para isso, permeamos os diversos estágios da pesquisa, descritos na introdução, objetivos, justificativa e problemática, os quais norteiam para a temática da importância do uso das novas tecnologias na atualidade. Simultaneamente a este trabalho realizamos uma Situação de Aprendizagem para o Ensino Fundamental, no qual utilizamos as TICs como ferramenta em sala de aula. Nesta Situação de Aprendizagem, pretendemos que o aluno possa aprender a aprender, e ao utilizar o software Cabri II Plus seja capaz de construir seus conhecimentos referentes o conceito geométrico em jogo. Desta forma, por meio de atividades previamente elaboradas, temos o objetivo que os alunos mobilizem seus conhecimentos, possam utilizá-los para novas aprendizagens, e assim o software seria uma ferramenta facilitadora e promotora para o processo de aprendizagem, na qual o aluno é o protagonista de seu progresso.

Palavras-chave: TICs; Construção do conhecimento; Cabri Géomètre; Construções geométricas; Situação de Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Na atualidade, as tecnologias de informação estão presentes nos diferentes segmentos da sociedade: para serviços no banco utilizamos os caixas eletrônicos, para atendimento no poupatempo os agendamentos são realizados via portal eletrônico, e até os boletins de ocorrência podem ser realizados na delegacia eletrônica. Desta maneira, na escola não poderia ser diferente, e as tecnologias devem ser uma aliada da educação.

"Criar ambientes de aprendizagem com a presença da TIC significa utilizá-la para a representação, a articulação entre pensamentos, a realização de ações, o desenvolvimento de reflexões que questionam constantemente as ações e as submetem a uma avaliação contínua" (Almeida, 2005, p.72)

Logo, para elaboração e colaboração deste trabalho pretendemos oferecer um ensino mais abrangente e impulsionar a aprendizagem e formação cognitiva do aluno, utilizando como ferramenta de ensino aprendizagem o software Cabri II Plus.

Dentre diversos softwares direcionados para o ensino de matemática selecionamos o Cabri Géomètre, em virtude de sua acessibilidade e facilidade. Quanto à acessibilidade, pois o download do demo é gratuito por 30 dias, e a facilidade para utilizar suas ferramentas.

Para organização e confecção, estruturamos este trabalho por capítulos, com os temas acima descritos, no qual temos:

No capítulo I abordaremos a importância da utilização de softwares no ambiente escolar, no capítulo II trataremos a descrição e breve histórico do Cabri Géomètre.

No capítulo III apresentaremos uma Situação de Aprendizagem, idealizada pelos objetivos da matemática para o Ensino Fundamental, que trata acerca do Espaço e Forma, um dos eixos temáticos para o ensino de matemática, conforme prescrito nos PCN:

"Identificar características das figuras geométricas, percebendo semelhanças e diferenças entre elas, por meio de composição e decomposição, simetrias, ampliações e reduções" (BRASIL, 1997, p.56)

Por seguinte, apresentamos as considerações finais, no qual pretendemos responder nossa problemática e as referências bibliográficas utilizadas como aporte deste escrito.

O objetivo principal é realizar uma Situação de Aprendizagem para alunos do Ensino Fundamental, com o auxílio das TICs, visando à promoção de uma aprendizagem significativa, e assim favorecer a apreensão de novos conceitos matemáticos.

Os objetivos específicos, que pretendemos alcançar com este artigo são:

- Evidenciar a importância das TICs em sala de aula;
- Colaborar com a aprendizagem dos alunos por

meio de um ensino significativo;

- Minimizar defasagens de aprendizado utilizando o software Cabri II Plus.

Para aprendizagem efetiva devemos partir da realidade do alunado, utilizando seus conhecimentos prévios e transformá-lo em conhecimento acadêmico. Desta maneira, o uso das TICs são uma excelente ferramenta em sala de aula, pois fazem parte do cotidiano do aluno.

A utilização do Cabri II Plus promove uma evolução no papel do professor, uma vez que permite ao aluno ser protagonista do processo de aprendizagem.

"Quanto aos softwares educacionais é fundamental que o professor aprenda a escolhê-los em função dos objetivos que pretende atingir e de sua própria concepção de conhecimento e de aprendizagem." (BRASIL, 1997, p.31)

Perante as inúmeras realidades presentes nas salas de aula, temos as seguintes questões a serem respondidas e que são a problemática deste artigo, que são:

Como a utilização das novas tecnologias, uso do software Cabri II Plus, pode auxiliar na dinâmica do ensino aprendizagem?

Os softwares na educação realmente colaboram para um novo papel do professor?

O uso do software Cabri II Plus favorece o processo de aprendizagem do aluno?

A UTILIZAÇÃO DE SOFTWARES NO AMBIENTE ESCOLAR

Ao inserirmos o uso das novas tecnologias em sala de aula abrimos as portas para melhorias no processo de ensino-aprendizagem, pois os recursos tecnológicos já são uma realidade para grande parte da população.

Segundo constam nos PCN, elencado como um dos objetivos gerais da educação para o Ensino Fundamental: saber utilizar as diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos.

O SOFTWARE CABRI GÉOMÈTRE

O software Cabri foi criado na França, em 1986 por Jean – Marie Laborde, para um ensino com a utilização de uma ferramenta interativa. E em, 2002 foi anunciado o lançamento do Cabri II Plus, que estendeu o Cabri para outras áreas da matemática além da geometria, como álgebra.

O Cabri Géomètre é um software de matemática dinâmica, que nos permite realizar a construção de figuras geométricas elementares, com ferramentas "régua" e "compasso".

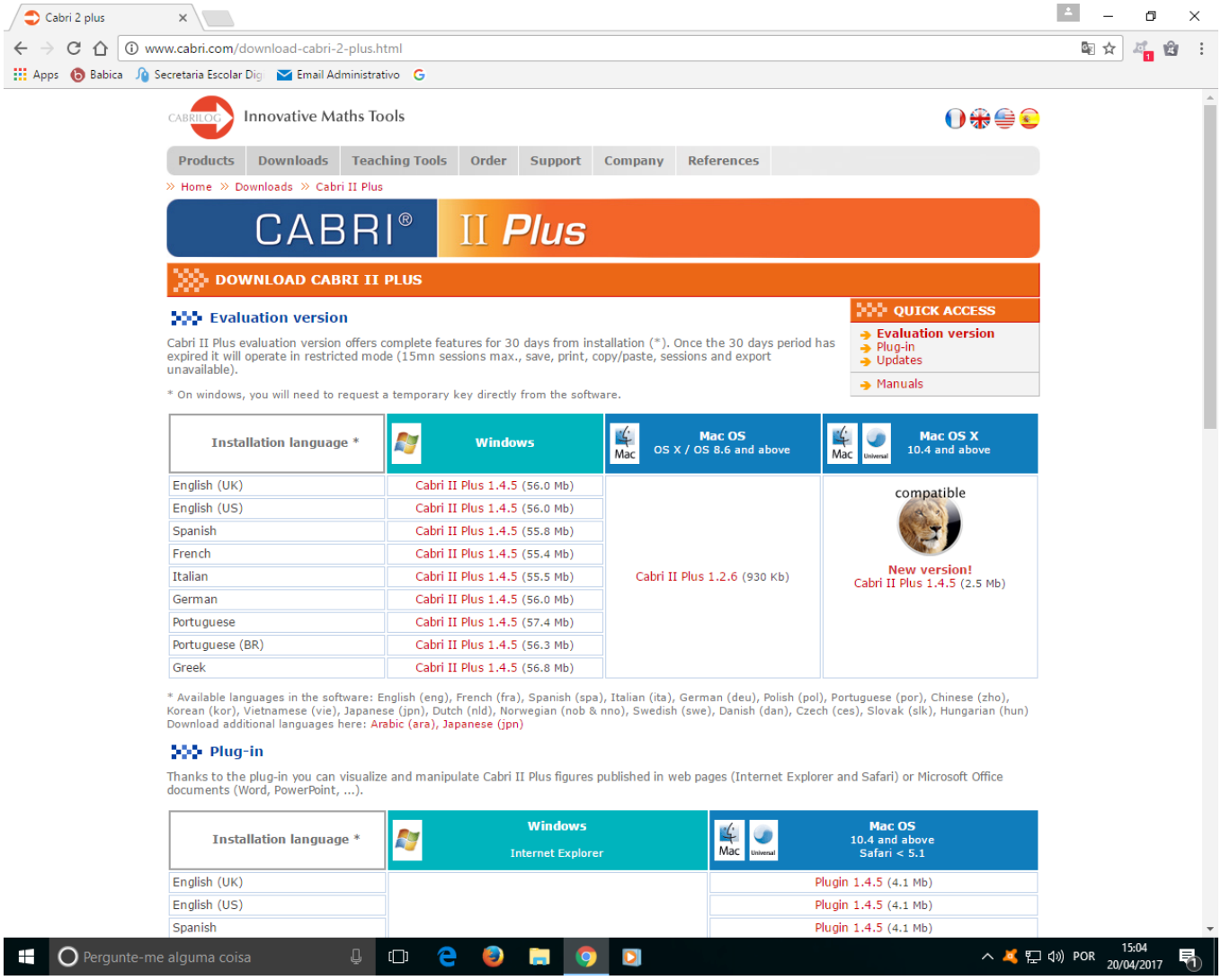
Uma vez

construída ao movimentar a figura, as propriedades são conservadas, o que leva o aluno a compreender os conceitos e relações geométricas.

Desta forma, com a manipulação de figuras geométricas construídas no Cabri II Plus o aluno pode observar, analisar, relacionar, comparar e operar as propriedades geométricas.

Identificar características das figuras geométricas, percebendo semelhanças e diferenças entre elas, por meio de composição e decomposição, simetrias e ampliações e reduções. (PCN, 1997, p.56)

O demo do programa Cabri II Plus, pode ser "baixado" gratuitamente no site www.cabri.com, conforme na figura a seguir:



Para isso devemos escolher a Língua de instalação e o sistema operacional, em seguida realizar as seguintes etapas: preencher o cadastro e o link para download é enviado para o e-mail registrado.

Quando baixamos o demo em nosso PC, podemos acessar o tutorial do programa Cabri II Plus, no qual as abas nos oferecem explorar: Cabri tour - um tour pelo cabri; Getting started (figura 2) - começando a utilizar o programa (são links que ensinam a utilizar as diferentes ferramentas disponíveis), e; In my classroom (figura 3) - na minha sala de aula, o qual traz diferentes atividades que podem ser utilizadas em sala de aula, com diversas temáticas, como números e operações, funções e gráficos, trigonometria, entre outros.

Nas figuras abaixo podemos visualizar as guias do tutorial do Cabri II Plus.

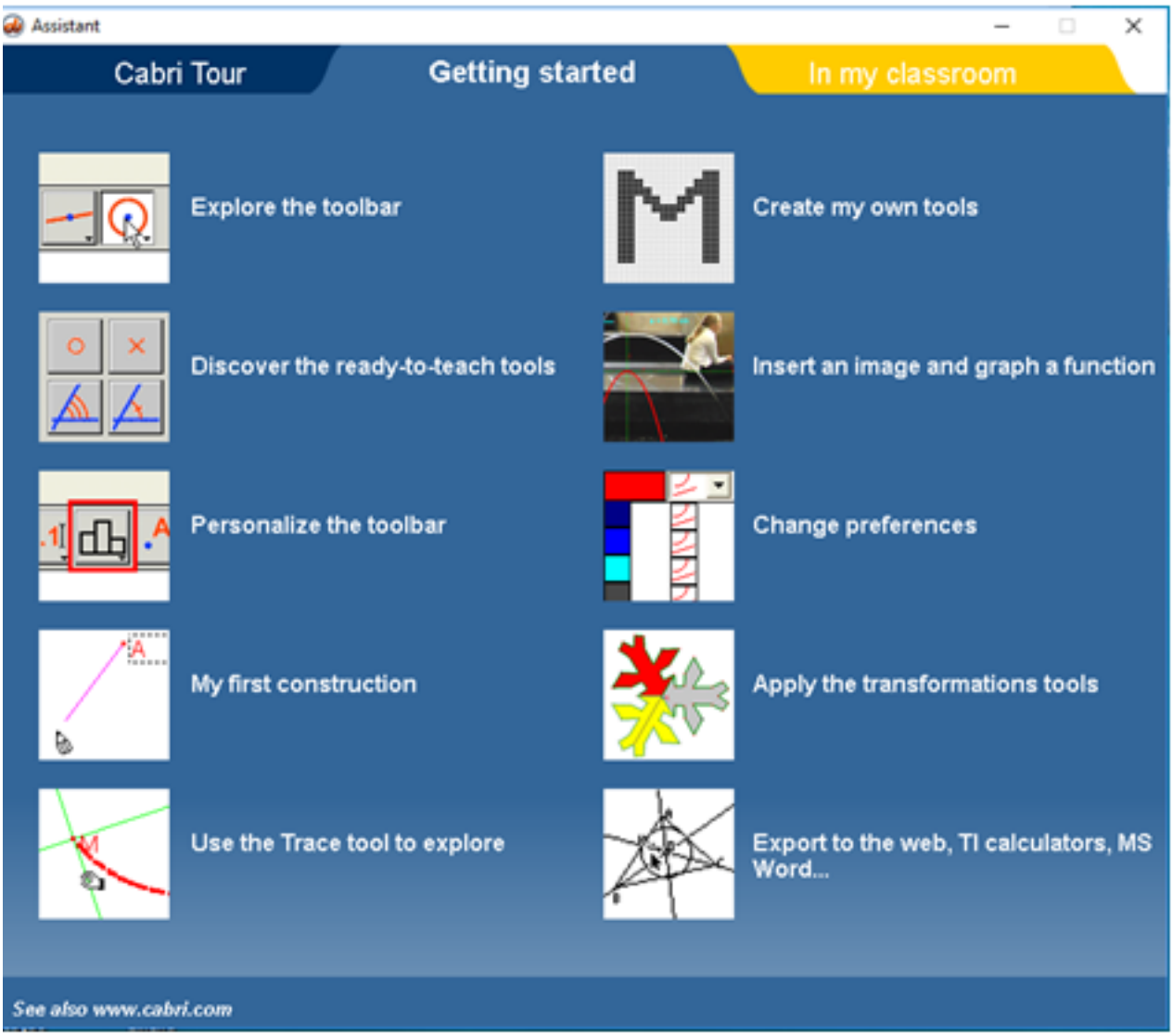


Figura 2 - Tutorial de ferramentas

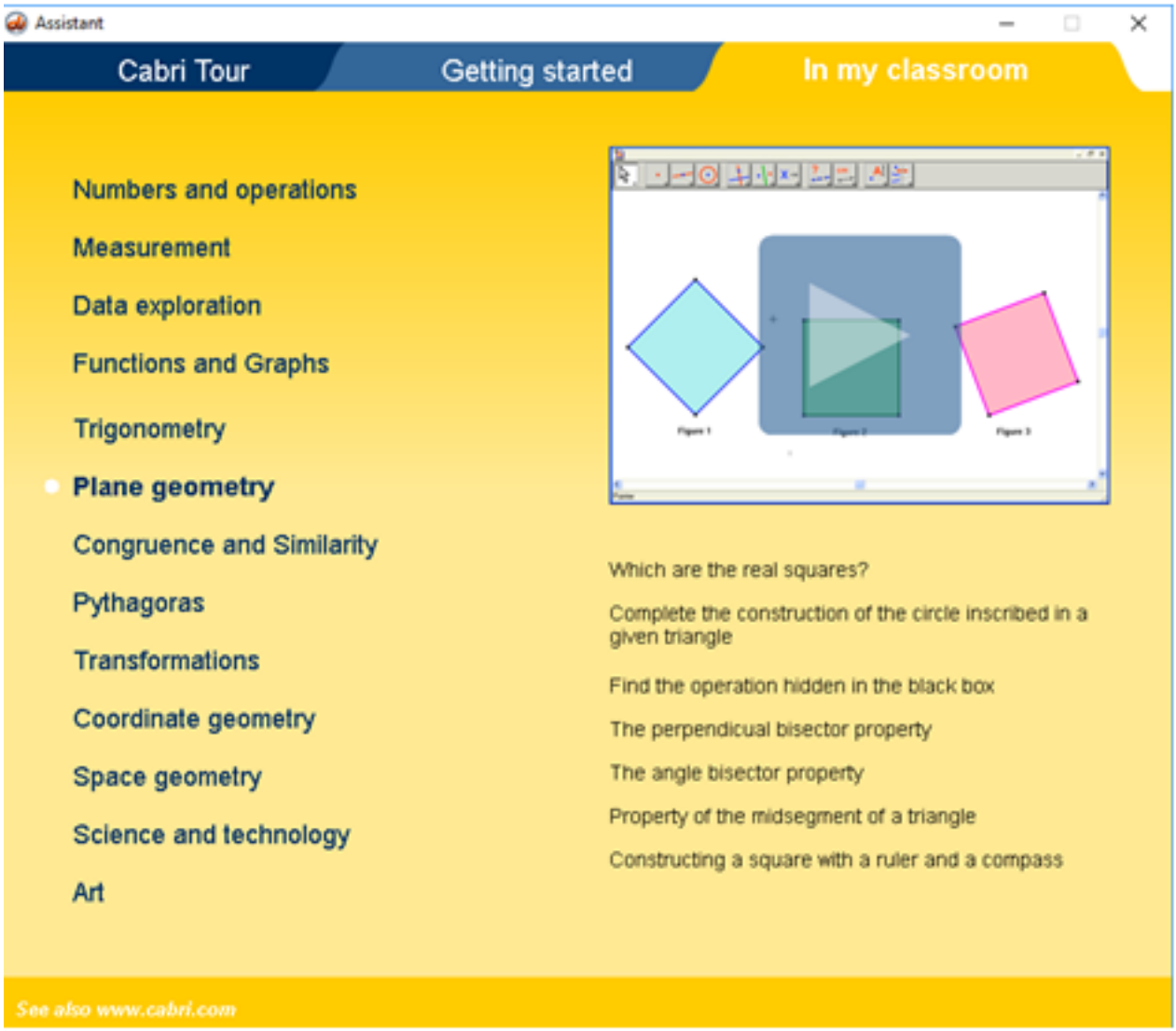


Figura 3 - Exemplo de atividades

Logo, com a utilização deste programa computacional, por meio de atividades previamente elaboradas, com exercícios exploratórios e investigatórios, podemos favorecer a compreensão de conceitos e relações geométricas por parte dos alunos.

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM

Sabemos que o desenvolvimento da Matemática no mundo antigo deve-se principalmente aos gregos, os quais como pensadores, filósofos e cientistas colocavam o raciocínio, a lógica e a razão como ferramentas para descobrir coisas novas e tentar explicar o mundo em que viviam.

As construções geométricas, na atualidade, continuam a ter grande importância na compreensão da Matemática elementar. Seus problemas desafiam o raciocínio e exigem sólido conhecimento dos teoremas de geometria e das propriedades das figuras, logo não há nada melhor para aprender geometria do que praticar as construções geométricas.

Para isto, na seguinte Situação de Aprendizagem, daremos a base para as construções elementares. Essas figuras, que construiremos na atividade, permitirão desenvolver um método de construção que é baseado nas propriedades das figuras. Com isto bem compreendido, poderemos nos aventurar e, por conseguinte, estudar o método algébrico, as áreas, as transformações e as construções.

Situação de Aprendizagem

Nível de Ensino: Ensino Fundamental II

Carga Horária: 06 horas

Justificativa: Por meio deste plano de aula, que denominamos Situação de Aprendizagem, pretendemos que no decorrer de sua desenvoltura, o aluno possa aprender a aprender, pois neste processo ele será responsável pelo seu progresso.

"...mais do que ensinar, trata-se de fazer aprender (...), concentrando-se na criação, na gestão e na regulação das situações de aprendizagem." (Perrenoud, 2000, p.139)

Utilizaremos o software Cabri II Plus, pois levamos em conta que o uso das TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação) na educação são motivadores e facilitadores por fazerem parte do dia a dia do aluno.

Objetivos:

Explorar as possibilidades para construção geométrica, utilizando régua e compasso;

Medida e construção de ângulos agudos;

Traçar a bissetriz de um ângulo agudo;

Explorar as características dos ângulos de 30º e 60º.

Verificar que numa construção geométrica, os elementos não perdem as propriedades.

Metodologia: A Situação de Aprendizagem será baseada no método exploratório, no qual o aluno irá utilizar as diferentes ferramentas do software e construir seus novos conhecimentos na tentativa e erro.

Materiais necessários:

Computadores (com o software Cabri II Plus previamente instalado);

Tela de projeção;

Data show (projetor).

Desenvolvimento:

1º etapa: Apresentar o programa computacional Cabri II Plus aos alunos e solicitar que os mesmos explorem suas ferramentas.

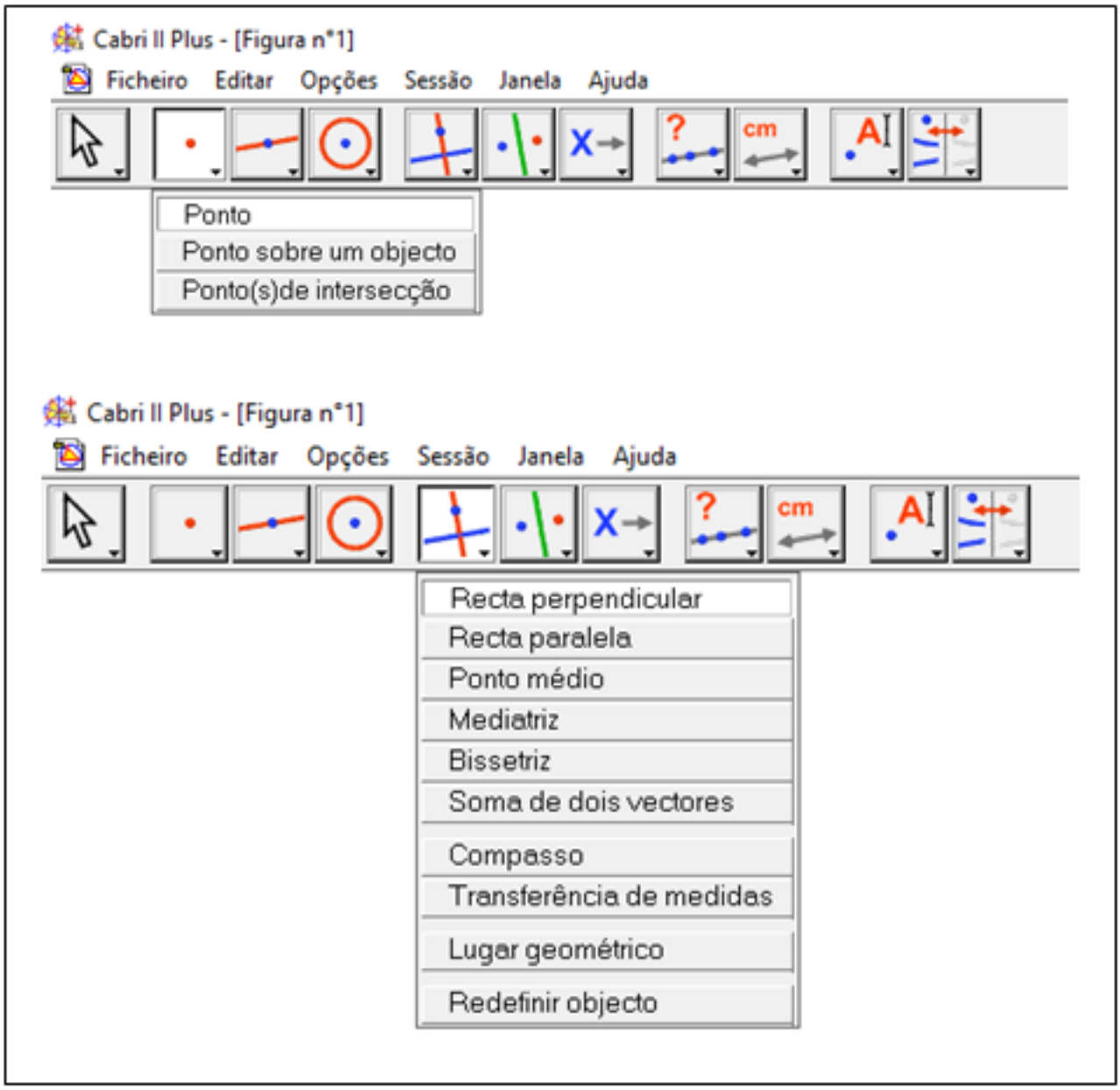


Figura 4 – Exemplo de ferramentas disponíveis no software Cabri II Plus

2º etapa: Propor as seguintes tarefas aos alunos:

Tarefa 1 – Desenhar um ângulo de 60º.

Tarefa 2 – Desenhar um ângulo de 30º.

Solicitar que os alunos salvem as figuras, para uma atividade posterior.

Para realizar esta tarefa os alunos podem utilizar qualquer ferramenta do software.

3º etapa: Propor as seguintes tarefas aos alunos:

Tarefa 1 – Construir

um ângulo de 60º.

Tarefa 2 – Construir um ângulo de 30º.

Solicitar que os alunos salvem as figuras, para uma atividade posterior.

Para realizar esta tarefa os alunos poderão utilizar somente as ferramentas régua (reta, semirreta e segmento de reta) e compasso.

Desejamos que ao final destas tarefas os alunos tenham confeccionando as figuras como apresentadas a seguir.

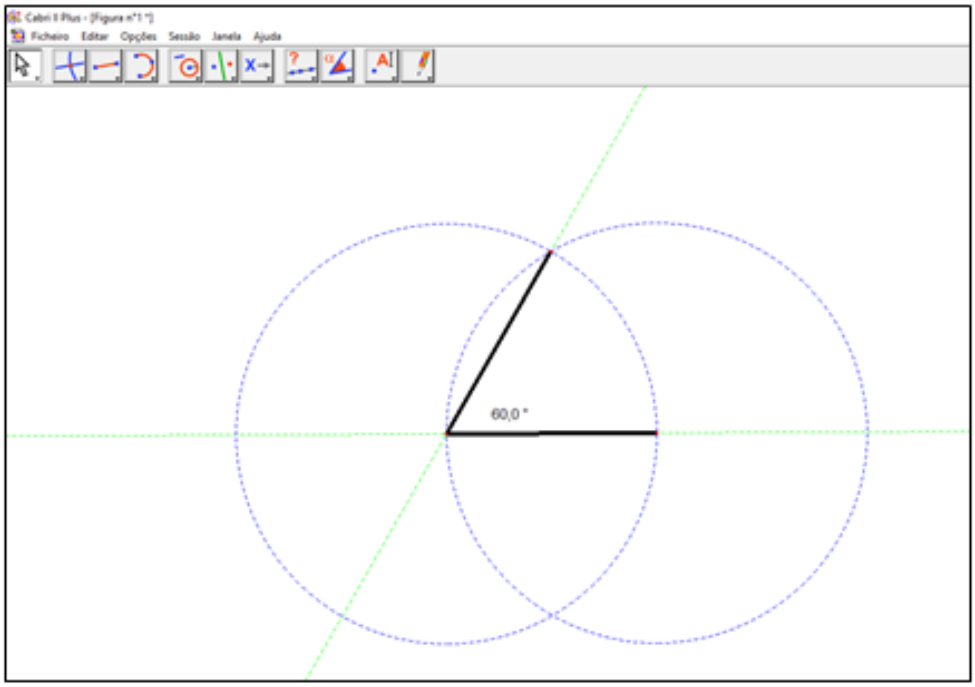


Figura 5 - Construção de ângulo de 60º

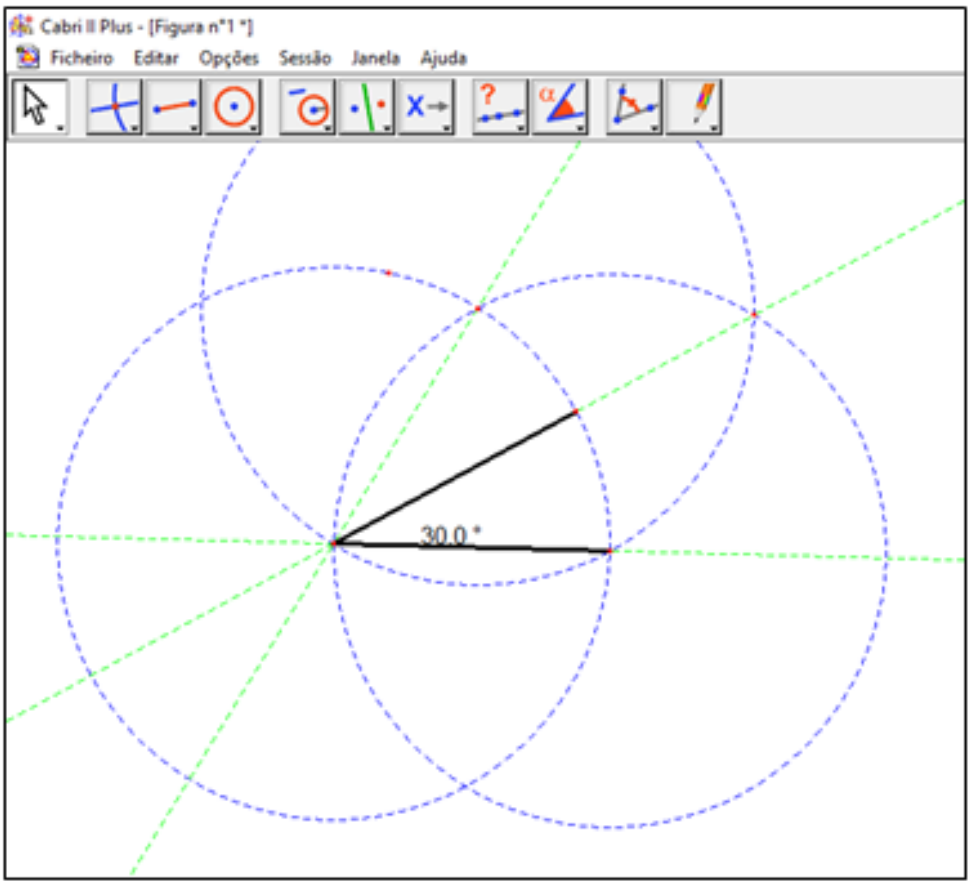


Figura 6 - Construção de ângulo de 30º

4º etapa: Com as imagens salvas das etapas anteriores, pedir que os alunos mexam as figuras utilizando a ferramenta ponteiro. Com esta tarefa, os alunos podem perceber a diferença entre desenhar e construir figuras geométricas.

Ao movimentar as figuras propostas na etapa 1, as mesmas perdem suas propriedades, ou seja, os ângulos deixam de ser 30º e 60º. Porém quando movimentamos as figuras propostas na atividade 2, as mesmas permanecerão com suas propriedades.

Logo, na construção dos ângulos notáveis de 60º e 30º, o aluno percebe que a bissetriz "divide" o ângulo em dois outros congruentes, e todo ponto da bissetriz de um ângulo equidista dos lados do ângulo.

Avaliação:

Avaliar deve ser um ato de inclusão, pois ao permearmos pelas etapas de diagnosticar e decidir têm dados para análise, com os quais podemos nos orientar e buscar novas perspectivas para validar a aprendizagem, sem excluir da maravilhosa

experiência de aprender.

Desta maneira, os alunos serão avaliados durante todo o processo, ao participar das aulas, na realização das tarefas solicitadas e argumentação das construções realizadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos apresentar como a utilização do software Cabri II Plus, pode auxiliar na dinâmica de sala de aula, tratando-se de um recurso e ferramenta para aprendizagem de construções geométricas.

Partindo desta temática, buscamos elaborar uma Situação de Aprendizagem, que possa se adequar ao Ensino Fundamental II, e ao transpassarmos as suas etapas, temos o objetivo que o aluno aprenda os conceitos em questão; e ainda possa ir além, consigam aprender a aprender, e ao seu tempo prossigam a construção de seus conhecimentos.

Ao elaborar este trabalho, bem como a Situação de Aprendizagem presente no mesmo, pudemos refletir muito em todas suas etapas, e compreender a importância (e urgência) do uso das TICs na educação. Desejamos que ao final de sua aplicação, a construção e apropriação do conhecimento seja tão gratificante para o aluno, como foi para elaborá-lo.

REFERÊNCIAS

www.pucpr.br/eventos/educere/educere2007/anaisevento/arquivos/CI-459-14.pdf - Acesso em 13 ago. 2017.

www.cabri.com/cabrilog-history.html - Acesso em 13 ago. 2017.

http://mtm.ufsc.br/ensinomedio/jul-09/const-geometricas.pdf - Acesso em 14 ago. 2017.

http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/novas_tecnologias1.pdf - Acesso em 13 ago. 2017.

Almeida, M. E.B. Tecnologia na escola: criação de redes de conhecimento. 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/2sf.pdf - Acesso em 29/07/2017

Brasil. Secretaria de Educação à distância. Integração das tecnologias na Educação. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 2005.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: matemática. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, SEF, 1997.

Perrenoud, P. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

Ribeiro, A. As novas tecnologias e as inovações curriculares. Fortaleza, 2000.

LETRAMENTO: LITERATURA E LEITURA DE MUNDO IDENTIDADE E FORMAÇÃO DE VALORES NA LITERATURA INFANTIL CONTEMPORÂNEA DE ANA MARIA MACHADO E ZIRALDO

JULIANA GONZAGA DA SILVA GUESSI

Formada em Pedagogia pela Universidade São Judas Tadeu (2011). Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I da Prefeitura de São Paulo na EMEF Professora Marlene Rondelli.

Este artigo aborda a leitura de mundo presente na literatura infantil contemporânea, retratando a formação de valores e a construção da identidade. Por meio da análise de duas obras literárias renomadas: Flicts, de Ziraldo, e Menina bonita do laço de fita, de Ana Maria Machado; se analisa e interpreta o papel da literatura e sua implicância no letramento. Deste modo, as obras literárias envolvem o leitor e o instiga a curiosidade, a reflexão, a novos olhares e outra percepção de mundo. Portanto, o presente artigo reflete sobre a leitura como fonte para a sabedoria e formação da consciência crítica das crianças.

Palavras-chave: Letramento; Literatura infantil contemporânea; Leitura de mundo; Identidade; Formação de valores.

INTRODUÇÃO

A literatura infantil contribui no desenvolvimento do educando, portanto, é um meio fundamental para o processo de ensinoaprendizagem.

Deste modo, a literatura infantil exerce extrema importância para o crescimento pessoal, para ampliação de repertório cultural e para a formação da consciência crítica das crianças.

O presente artigo instiga desvelar como é retratada a formação de valores e a construção da identidade na literatura infantil contemporânea e também, a sua relevância e atuação no letramento. Busca interpretar como a literatura infantil contribui para a construção do conhecimento no momento que possibilita o prazer pela leitura e incentiva o hábito, além da aprendizagem de conceitos e valores.

A escolha desta temática se deu em razão à história de vida da autora que vivenciou desde a sua infância a leitura de livros infantis, e esta experiência foi marcante em sua construção de conhecimento.

Segundo Solé (1998), o ambiente em que a criança está inserida deve prever o contato constante com os livros e a leitura. Portanto, a escola deve propiciar a leitura constante e motivadora, na qual também o professor leitor é um modelo fundamental para os alunos. Este deve explicitar a finalidade da leitura, e ensinar estratégias para a compreensão leitora. Os educandos precisam compreender que toda leitura transmite uma mensagem. Quando um educando estiver com uma dúvida, um questionamento, o educador deve estimulá-lo a pesquisar e ler, a fim de solucionar seus anseios, para que tal discente desenvolva a autonomia e o prazer pela leitura.

No âmbito social, esta pesquisa desempenha um papel fundamental, porque analisa criticamente a autodescoberta, ou seja, o amadurecimento do indivíduo para encontrar quem ele é, seu lugar e seu papel; além da formação de valores inerentes ao convívio em sociedade.

Já a relevância educacional se deve ao fato da literatura infantil contemporânea ser uma fonte para a aprendizagem significativa e contribui para o letramento e a leitura de mundo.

Cabe destacar que os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997a), orientam o trabalho com a literatura, já que o domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, ou seja, para a comunicação, expressão, construção de visões de mundo e produção de conhecimento.

Por conseguinte, é fundamental a decodificação e compreensão da relação grafema-fonema, mas além de saber ler e escrever, é preciso ler e interpretar o mundo. Portanto, quando a literatura infantil é trabalhada adequadamente com os educandos e sua respectiva

comunidade, há a formação de leitores autônomos, críticos e a construção de uma sociedade mais igualitária.

A metodologia de pesquisa utilizada foi pesquisa documental, na qual se analisou criticamente duas obras de renomados autores da literatura infantil contemporânea brasileira: Menina bonita do laço de fita, de Ana Maria Machado; e Flicts, de Ziraldo.

A pesquisa está organizada com as análises individuais de cada obra e depois uma análise transversal, mais aprofundada. Nestas, houve um constante diálogo com os teóricos, tais como: Solé (1998), Lerner (2002), Abramovich (2010), Coelho (2010), Lajolo (2000), Cademartori (2006), entre outros, que fundamentaram a análise da pesquisa documental.

Nestas análises foram considerados os seguintes aspectos: o enredo da obra literária, os recursos estéticos, as ilustrações, organicidade estrutural, natureza da linguagem utilizada, e o contexto cultural e crítico abrangente. Estas análises qualitativas e reflexivas abordaram como estas obras literárias representam a identidade e a formação de valores, e qual a contribuição desta literatura no letramento.

FLICTS: BUSCA DA IDENTIDADE E CONSTRUÇÃO DE VALORES

A obra Flicts, de Ziraldo, retrata a história do triste, feio e aflito Flicts, uma cor rara que buscava seu lugar no mundo e vivia solitário, sempre rejeitado; até que sumiu e se encontrou, já que a Lua é Flicts.

O início da obra desperta certa tristeza, aflição, mas também muita curiosidade. A expressão "Era uma vez", introduz um mundo encantado, no qual há muita imaginação e criatividade.

Era uma vez uma cor
muito rara e muito triste
que se chamava Flicts
não
tinha
a
força
do
Vermelho
não tinha a imensa luz do Amarelo
nem a paz que tem o Azul

Era apenas
o frágil e
feio
e aflito

Flicts (ZIRALDO, 2011, p. 5-11)

Flicts era diferente de todas as outras cores, e não era aceito, não existia nada no mundo que fosse nem que quisesse ser Flicts. Deste modo, Flicts inicia sua jornada em busca de seu lugar no mundo, mas sempre é rejeitado pelas outras cores, que possuem utilidade e vida: procurou na caixa de lápis de cor, no parque e no jardim, no arco-íris, porém ninguém o acolhe. Então, ele

procurou trabalho em alguma bandeira, procurou se encontrar no mar, no semáforo, buscou por um amigo, mas continuou só e triste.

Nem mesmo as terras
mais jovens
As bandeiras mais novas
e as bandeiras
todas
que ainda vão ser criadas
se lembraram de Flicts
ou pensaram em
Flicts para ser sua cor
não tinham para ele
uma estrela
uma faixa
uma inscrição
Nada
no mundo é Flicts
ou pelo menos
quer ser. (ZIRALDO, 2011, p. 30)

Enfim, Flicts parou de procurar e foi sumindo, e sumiu. O desfecho da obra é surpreendente e emocionante: só os astronautas sabem que de pertinho, a Lua é Flicts. E ainda, muito valioso, há o fato de que Ziraldo em encontro com o primeiro homem que pisou na Lua, Neil Armstrong, contou-lhe a história de Flicts; e o astronauta confirmou que a Lua é mesmo Flicts e assinou a última página do livro com esta afirmação.

Quando Neil Armstrong – o primeiro homem que pisou na Lua – veio ao Rio de Janeiro, contei-lhe a história de Flicts e ele me confirmou que a Lua era, realmente, FLICTS. (Ziraldo)

IMAGEM 1: A LUA É FLICTS (ZIRALDO, 2011, p. 48)

É fundamental destacar que no ano de 1969, o homem pisou pela primeira vez na lua, e a obra literária, também escrita neste ano, utiliza-se da conquista do espaço para seu final emocionante.

A intencionalidade do autor é conscientizar sobre a autodescoberta, a identidade e o lugar que cada um ocupa no mundo, numa história fantástica.

Trata-se de um assunto atual, que envolve o imaginário e a fantasia (por meio das personagens cores) e o real (as cores e suas simbologias

no mundo); além de tratar do preconceito, das diferenças, da exclusão e descoberta da identidade. Deste modo, possui uma matéria literária original e enriquecedora.

Segundo os PCN (BRASIL, 1997c) há orientação para o trabalho a ser realizado em torno do tema Ética durante o ensino fundamental, possibilitando que os alunos sejam capazes de: adotar atitudes de respeito pelas diferenças entre as pessoas, respeito este necessário ao convívio numa sociedade democrática e pluralista; adotar, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças e discriminações; além de construir uma imagem positiva de si, o respeito próprio traduzido pela confiança em sua capacidade de escolher e realizar seu projeto de vida e pela legitimação das normas morais que garantam, a todos, essa realização; e assumir posições segundo seu próprio juízo de valor, considerando diferentes pontos de vista e aspectos de cada situação.

Por conseguinte, Flicts é uma obra literária que atende a estes valores, ou seja, retrata a construção da imagem positiva de cada individuo e instiga a reflexão sobre o preconceito.

Também, por meio da poesia narrativa, a obra Flicts é uma narrativa curta, que provoca o leitor, despertando diversos sentimentos ao longo da história.

Com relação aos recursos estéticos, a história varia com relação à quantidade de versos por página (ora apenas um verso e ora vários), no qual as páginas são ilustradas pelo próprio autor, de modo muito criativo pelas cores retratadas na obra.

O livro possui formato quadrado, fonte grande. A capa é atraente, mostrando um arco-íris das cores e o Flicts. O título assim é destacado e solitário como no decorrer da obra. A quarta capa apresenta uma citação de Carlos Drummond de Andrade referente à obra, e informações sobre a coleção.

IMAGEM 2: CAPA DO LIVRO (ZIRALDO, 2011)

A história permite ao pequeno leitor, o contato com um poema-gráfico, no qual há ritmo e o despertar de sensações, como: tristeza, aflição, dúvida, curiosidade, emoções e surpresa.

Com relação à linguagem poética, na obra, não há presença do humor, no entanto, há o jogo sonoro entre as palavras, muita utilização de metáforas, porém, numa linguagem simples e compreensível. Mescla fantasia e realidade em todo o decorrer da obra. A imagem abaixo é bem esclarecedora e dialoga com o poema.

IMAGEM 3: FLICTS TENTA SE ENCONTRAR NO SEMÁFORO (ZIRALDO, 2011, p. 35)

A obra é repleta de ilustrações. Deste modo, o poema-gráfico estimula a apreensão da narrativa via visualização, porque estas são um recurso expressivo. Ziraldo utiliza ilustrações simples, mas relevantes; os traços e cores são muito reais e significativos, fundamentais à obra.

Ainda na próxima imagem Flicts vai sumindo e a ilustração retrata exatamente isto, e temos a impressão de que a cor se foi.

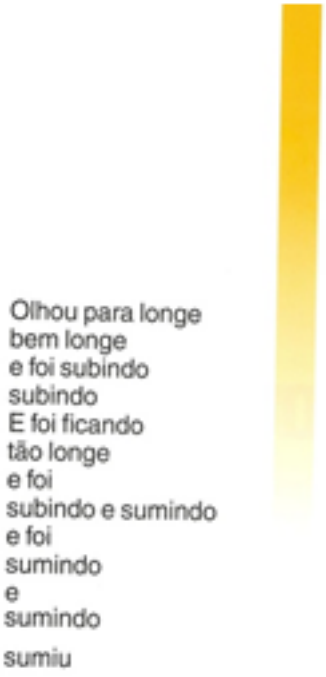


IMAGEM 4: FLICTS SUMIU (ZIRALDO, 2011, p. 38)

A consciência de mundo presente é a crítica, o lugar de cada um, a identidade, a convivência, a diferença, os quais são muito expressivos na obra.

Flicts busca seu lugar no mundo, algo que o faça existir, a fim de que cesse sua solidão e tristeza. A obra questiona valores como a aceitação, o companheirismo, a autodescoberta; rompe com estereótipos como os "rótulos" e preconceitos, assim busca modificar a percepção de mundo e estimular a formação da consciência crítica.

O mundo não é uma coleção de objetos naturais, com suas formas respectivas, testemunhadas pela evidência ou pela ciência; o mundo são cores. [...] Tudo é cor. O que existe, existe na cor e pela cor. A cor ama, brinca, exalta, repele, dá sentido e expressão ao sítio ou à aparência onde ela pousa. [...] Flicts é a iluminação – afinal, brotou a palavra – mais fascinante de um achado: a cor, muito além do fenômeno visual, é estado de ser, e é a própria imagem. Desprende-se da faculdade de simbolizar, e revela-se aquilo em torno do qual os símbolos circulam, voejam, volitam, esvoaçam – fly, flit, fling – no desejo de encarnar-se. Mas para que símbolos, se captamos o coração da cor? Ziraldo realizou a façanha, em seu livro. (ANDRADE apud ZIRALDO, 2009, p. 87)

Não há elementos de alguma cultura específica, mas apresenta valores éticos de fraternidade, e trabalha a autoconfiança. Ao mesmo tempo, é um livro sensível em relação aos sentimentos, atitudes; e é uma fonte de prazer no ato da leitura.

De acordo com Abramovich (2010) por meio da leitura de histórias, há o desenvolvimento de todo um potencial crítico, que pode motivar a criança a pensar, duvidar, se perguntar, questionar, querendo saber mais e melhor ou percebendo que se pode mudar de opinião.

A obra com muita criatividade retrata Flicts: solitário e rejeitado, que sente agonia, aflição, desesperança por ser excluído em sua jornada, mas encontra-se na Lua, e se descobre. Assim, Flicts demonstra que cada um com suas especificidades, com suas diferenças, têm seu lugar e seu papel no mundo, que é preciso buscá-lo e apesar de ser árdua essa busca, há neste percurso descobertas, superações e conquistas.

MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA: DO LÚDICO À PLURALIDADE

A obra Menina bonita do laço de fita, de Ana Maria Machado, apresenta a história de uma linda menina negra de fita no cabelo que conquista a admiração de um coelho branco, o qual a considera a pessoa mais linda que ele já viu e quer descobrir seu segredo. Com muito humor e espontaneidade ao longo do enredo, o coelho descobre as diferenças étnico-culturais e o valor da identidade de cada um.

Trata-se de um assunto atual e interessante. A história desperta a curiosidade do leitor para descobrir o segredo da menina bonita do laço de fita, e inicia-se com "Era uma vez", ou seja, o mundo da fantasia. Logo, no começo da história, a autora descreve como a menina é linda, e utiliza muitas comparações, metáforas e adjetivações.

> Era uma vez uma menina linda, linda.
>
> Os olhos dela pareciam duas azeitonas pretas, daquelas bem brilhantes.
>
> Os cabelos eram enroladinhos e bem negros, feito fiapos da noite.
>
> A pele era escura e lustrosa, que nem pelo da pantera-negra quando pula na chuva.
>
> Ainda por cima, a mãe gostava de fazer trancinhas no cabelo dela e enfeitar com laço de fita colorida. Ela ficava parecendo uma princesa das Terras da África ou uma fada do Reino do Luar. (MACHADO, 2011, p.3-4)
>
> E então, surge o coelho branco, que mora do lado da casa da menina e quando casar almeja ter uma filha pretinha e linda como ela.
>
> Por isso, um dia ele foi até a casa da menina e perguntou:
>
> − Menina bonita do laço de fita, qual é teu segredo pra ser tão pretinha?
>
> A menina não sabia, mas inventou:
>
> − Ah, deve ser porque eu caí na tinta preta quando era pequenina... (MACHADO, 2011, p. 8)

O coelho tenta descobrir o segredo da menina, e esta, muito esperta e criativa, inventa diversas razões com muita imaginação. E o coelho busca descobrir seu intento e faz de tudo para ter a cor de pele da menina: entra numa lata de tinta preta, toma muitas xícaras de café, come muita jabuticaba, porém não alcança seu desejo.

O desfecho da obra é bem significativo, um dia o coelho pergunta à menina seu segredo e a mãe dela explica que é herança de sua avó. E instiga o coelho branco, o qual percebe que parecemos com a família. Então, ele se casa com uma coelha pretinha, e têm muitos filhotes, e a "coelha bonita do laço de fita" encerra com humor seu segredo.

IMAGEM 5: FINAL DA HISTÓRIA (MACHADO, 2011, p. 22-23)

A história ocorre de forma linear e em razão de seu humor agrada muito ao leitor. Mistura-se fantasia e realidade, e sua matéria literária é original e enriquecedora. A intencionalidade da autora é com muita sensibilidade e ludicidade instruir sobre as origens, a pluralidade, conscientizando para uma sociedade sem preconceito.

Para Borges; D'Adesky; Medeiros (2002) a intolerância, o racismo e o preconceito são problemas do nosso tempo, que desafiam a sociedade. É preciso contribuir para a o desenvolvimento de uma cultura de tolerância, baseada no respeito ao outro e na aceitação de suas características e diferenças, respeitando seus valores como expressão da diversidade.

Os recursos estéticos presentes mostram que a história possui poucas frases por página e estas são muito bem ilustradas. O livro possui fonte grande, formato quadrado, uma capa bem chamativa, com o coelho apaixonado sonhador

e a linda menina. O título, com cada letra de uma cor, traz um impacto visual e valoriza já a diversidade. Na quarta capa, há informações sobre o livro, seus prêmios e sugestão de faixa etária, além de conter uma ilustração.

IMAGEM 6: CAPA (MACHADO, 2011)

A narrativa apresenta graça e humor infantil, também se utiliza de uma linguagem informal, bem próxima à realidade da criança. As frases são curtas, diretas e possibilitam a compreensão, e o vocabulário é simples.

O coelho saiu dali e se empanturrou de jabuticaba até ficar pesadão, sem conseguir sair do lugar. O máximo que conseguiu foi fazer muito cocozinho preto e redondo feito jabuticaba.

Mas não ficou nada preto. (MACHADO, 2011, p.13)

As ilustrações, realizadas por Claudius acompanha com cores, traços e pinturas a história com muita expressividade, auxiliando a percepção da narrativa com muita graça.

Nessas ilustrações, não há estereótipos "estéticos" nem preconceitos, mas uma imagem positiva do negro. A menina negra é caracterizada como linda, e é valorizada sua cor de pele, seu cabelo e comparada a uma princesa. Além de ser muito alegre, é criativa e inteligente. Também, a mãe da menina, é retratada como uma mulata linda, moderna, bem maquiada e elegante.

IMAGEM 7: VALORIZAÇÃO DA CULTURA NEGRA - MÃE E A MENINA (MACHADO, 2011, p. 14-15)

De acordo com Abramovich (2010) saber interpretar o momento, ampliar os referenciais, não se limitar com estereótipos, não endossar os disparates impostos, não reforçar os preconceitos, é buscar, talvez no estético, o momento de ruptura, de transgressão, no qual não haja falsas correspondências, mas descobertas de toda a sedução encoberta, da beleza e sabedoria a serem reveladas.

Portanto, esta obra literária rompe com pré-conceitos e reflete sobre a beleza de cada um, ressaltando a etnia negra, que muitas vezes sofre discriminação na sociedade.

A obra com muita sensibilidade valoriza a beleza de cada um, a cultura negra e a miscigenação. Explicita a herança cultural e genética de modo simples e compreensivo.

Mudar mentalidades, superar o preconceito e combater atitudes discriminatórias são finalidades que envolvem lidar com valores de reconhecimento e respeito mútuo, o que é tarefa para a sociedade como um todo. A escola tem um papel crucial a desempenhar nesse processo. Em primeiro lugar, porque é o espaço em que pode se dar a convivência entre crianças de origens e nível socioeconômico diferentes, com costumes e dogmas religiosos diferentes daqueles que cada uma conhece, com visões de mundo diversas daquela que compartilha em família. Em segundo, porque é um dos lugares onde são ensinadas as regras do espaço público para o convívio democrático com a diferença. Em terceiro lugar, porque a escola apresenta à criança conhecimentos sistematizados sobre o País e o mundo, e aí a realidade plural de um país como o Brasil fornece subsídios para debates e discussões em torno de questões sociais. A criança na escola convive com a diversidade e poderá aprender com ela. (BRASIL, 1997b, p.21)

A escola tem papel nesta formação para a pluralidade, e a literatura pode ser um instrumento valioso para promover esta construção de valores, em especial, a obra analisada

contempla esta consciência crítica e de uma sociedade igualitária, sem preconceitos.

IMAGEM 8: MISCIGENAÇÃO (MACHADO, 2011, P.20-21)

A obra demonstra valores como a amizade, a família, a diversidade étnica, o respeito e a identidade. O livro rompe com estereótipos do racismo e do preconceito. Também, estimula a formação da consciência crítica, por meio de valores éticos. E por sua espontaneidade e humor, o livro aproxima o leitor deste como fonte de conhecimento e prazer. Portanto, propicia a construção de valores e atitudes.

FLICTS E MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA: LITERATURA E LETRAMENTO

As duas obras analisadas contemplam dilemas a serem enfrentados, e proporcionam a construção de valores pela vivência das personagens e situações tematizadas.

Deste modo, sensações e sentimentos despertados em Flicts como: solidão, tristeza, aflição, angústia, alívio, surpresa; e em Menina bonita do laço de fita como: encanto, alegria, ludicidade; envolvem o leitor e propiciam que a literatura aguce sua curiosidade, associe a temática ao seu contexto, sua realidade, e transforme sua percepção de mundo.

É também 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 dos conflitos, dos impasses, das soluções que todos vivemos e atravessamos − dum jeito ou de outro − através dos problemas que vão sendo defrontados, enfrentados (ou não), resolvidos (ou não) pelas personagens de cada história (cada uma a seu modo)... É a cada vez ir se identificando com outra personagem (cada qual no momento que corresponde àquele que está sendo vivido pela criança)... E, assim, esclarecer melhor as próprias dificuldades ou encontrar um caminho para a solução delas... (ABRAMOVICH, 2010, p.14)

Assim, a literatura propicia por meio destas obras que a criança leitora se identifique, sinta, reflita, vivencie, se posicione e critique; que aprenda comportamentos e compreenda melhor sua vida, cultura e mundo.

É preciso trabalhar de forma articulada e de tal modo que propicie a mediação e explicitação dos objetivos, e também a questão da motivação. Para Solé (1998), se a leitura for motivadora com certeza será mais fluente e compreensiva, porque é de interesse do leitor. Assim, entendemos que, os materiais oferecidos devem ser atraentes e convidativos.

Ambas as obras trazem já na capa e no título um impacto visual, também as ilustrações são expressivas e esclarecedoras, sem estereótipos nem preconceitos, entretanto, valorizam a história e a diversidade étnico-cultural.

Em diferentes estilos, formas ou linguagens (com a presença cada vez mais decisiva da ilustração), a invenção literária atual oferece às crianças estórias atraentes, vivas e bem-humoradas que buscam diverti-las e, ao mesmo tempo, estimular-lhes a consciência crítica em relação aos valores defasados do Sistema vigente e aos novos valores a serem eleitos. Será esse um dos meios para se neutralizar a ameaça da inércia mental e seus correlatos: resignação ao convencional instituído como norma; apatia da vontade; ausência de liberdade interior; incapacidade de ver o novo; pobreza de linguagem decorrente de um pensamento estreito e limitado; etc. (COELHO, 1991, p.263)

Deste modo, a literatura permite ao pequeno leitor, que este seja sujeito ativo e curioso, que vivencie sensações e emoções. E ainda, que por meio de uma reflexão mais profunda e de interpretação, a leitura possa inquietar, questionar e se tornar um meio de emancipação, de construção de valores e atitudes e que instigue a criança ler o mundo criticamente.

É ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, e tantas outras mais, e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve − com toda a amplitude, significância e verdade que cada uma delas fez (ou não) brotar... Pois é

ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário! É através duma história que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica [...] (ABRAMOVICH, 2010, p.14)

Em Flicts, há o questionamento essencial da construção da identidade, e de buscas pela revelação pessoal, de qual o papel e o lugar que cada um ocupa no mundo. Já em Menina bonita do laço de fita é retratado que cada um é belo ao seu modo, que devemos respeitar as diversas etnias, e que a identidade está na cultura e a presença da hereditariedade na formação.

Daí já se conclui a importância basilar da literatura destinada às crianças: é o meio ideal não só para auxiliá-las a desenvolver suas potencialidades naturais, como também para auxiliá-las nas várias etapas de amadurecimento que medeiam entre a infância e a idade adulta. (COELHO, 2010, p.43)

Estas dúvidas e descobertas demonstradas nas obras literárias propiciam ao leitor compreender melhor seus próprios conflitos, romper paradigmas, modificar algo, ampliar horizontes.

Mas a leitura literária também é fundamental. É à literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias. Por isso a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos. (LAJOLO, 2000, p.106)

A leitura é uma fonte de conhecimento, de sabedoria e deve ser um momento prazeroso, de descoberta e encantamento. E esta leitura não deve ser apenas superficial, mas é preciso interpretar o lido, conforme Abramovich (2010, p.14) "... ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão de mundo...". É fundamental que haja a formação de leitores críticos.

A poesia e a narrativa oferecem à criança em fase de alfabetização a oportunidade de experimentar a potencialidade linguística, descobrindo novos efeitos de sentido e as diversas possibilidades de nomeação que mediará seu conhecimento do mundo. O livro e a leitura, nesse momento, serão apresentados à criança como o suporte e a ação do conhecimento que legitima o esforço empreendido para tornar-se alfabetizado. (CADEMARTORI, 2006, p.73)

Portanto, por meio da leitura e da literatura há um amplo conhecimento a ser desvelado, tanto em aspectos cognitivos quanto no letramento, ou seja, ler não apenas decodificando o código, mas compreendendo o mundo. Assim:

[...] A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura

desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. 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 [...] De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de "escrevê-lo" ou de "reescrevê-lo", quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. (FREIRE, 2006, p.11- 20)

Então, a literatura exerce influência fundamental para a transformação social, já que esta se relaciona estritamente à consciência de mundo e às ações dos cidadãos.

[...] A literatura, por sua vez, propicia uma reorganização das percepções do mundo e, desse modo, possibilita uma nova ordenação das experiências existenciais da criança. A convivência com textos literários provoca a formação de novos padrões e o desenvolvimento do senso crítico. (CADEMARTORI, 2006, p. 18-19)

É primordial trabalhar a literatura com contextualização contribuindo para o letramento, incentivando o gosto pela leitura, o que é fantástico e de imensa significação na formação do aluno. Para Solé (1998), o objetivo da escola deve ser a formação de leitores competentes, que se tornem cidadãos capazes de ler e compreender tudo que circula socialmente.

Toda educação verdadeiramente comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem que satisfaça necessidades pessoais — que podem estar relacionadas às ações efetivas do cotidiano, à transmissão e busca de informação, ao exercício da reflexão... (BRASIL, 1997a, p.25)

Lerner (2002) destaca que a leitura deve ser uma prática social, que possibilite a formação de leitores autônomos, que promovam o funcionamento da escola como uma microssociedade de leitores e escritores em que participem crianças, pais e professores. Portanto, a leitura precisa ir além das páginas do livro, se transportando à vida. Deve haver identificação e significação da realidade. Dessa forma, lê-se, porque almeja ampliar o conhecimento (sair do senso comum e chegar ao conhecimento científico), experiências, elevar a criticidade, exercer a cidadania, a fim de não ser ludibriado e alienado ao contexto da sociedade, em que está inserido.

A cultura pode assumir um sentido de sobrevivência, estímulo e resistência. Quando valorizada, reconhecida como parte indispensável das identidades individuais e sociais, apresenta-se como componente do pluralismo próprio da vida democrática. Por isso, fortalecer a cultura própria de cada grupo social, cultural e étnico que compõe a sociedade brasileira, promover seu reconhecimento, valorização

e conhecimento mútuo, é fortalecer a igualdade, a justiça, a liberdade, o diálogo e, portanto, a democracia. (BRASIL, 1997b, p.34)

Enfim, destaca-se a importância do Conhecimento para ler o mundo e transformá-lo. Porém, só será possível se o educador buscar desenvolver a criticidade, o pensar sistemático, a criatividade, a autonomia e o exercício de cidadania, sempre refletindo. Enfim, isto é importantíssimo para que a educação de fato, exerça seu papel e transforme o sistema educacional e social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, as análises das obras literárias permitiram a proximidade com a leitura de mundo, ou seja, o quanto a literatura pode suscitar a formação da criticidade. E também, favorece a construção de valores pessoais e sociais, e até mesmo da formação de sua identidade, valorizando as culturas e criando uma autoimagem positiva de si mesmo.

As crianças estão construindo sua personalidade e caráter, e por meio da obra Flicts, de Ziraldo, que retrata a autodescoberta − um caminho árduo, mas que faz repensar escolhas, papéis e o lugar que cada um ocupa no mundo − de um modo encantador e muito significativo, desperta sentimentos que todos passam na vida, e auxilia até mesmo no amadurecimento e na formação de valores como a amizade, a confiança em si, a autonomia, e o respeito.

Já em Menina bonita do laço de fita, de Ana Maria Machado, de forma lúdica e simples, há a valorização do negro, a explicitação das diversas etnias, da miscigenação e das heranças genéticas, fortalecendo a identidade cultural da sociedade. Sem estereótipos, instiga a reflexão sobre o racismo e a diversidade.

Portanto, na literatura infantil contemporânea há uma preocupação em contemplar a identidade e a formação de valores. Deste modo, se bem trabalhada, estimulando a leitura como fonte de prazer e sabedoria, possibilita o letramento e a leitura de mundo, ou seja, a leitura e seu uso social.

Assim, a literatura possibilita mais que compreender uma história, é refletir sobre valores, atitudes, e transformar mentalidades. Enfim, conclui-se que a literatura infantil contemporânea exerce um papel primordial na identidade e formação de valores, atuando de forma ativa no letramento da criança, e revelando a formação de leitores autônomos e críticos.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura Infantil: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 2010.

BORGES, Edson, D'ADESKY, Jacques, MEDEIROS, Carlos Alberto. Racismo, preconceito e intolerância. São Paulo: Atual, 2002.

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

_____. Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural. Brasília: MEC/SEF, 1997b.

_____. Parâmetros curriculares nacionais: temas transversais - ética. Brasília: MEC/SEF, 1997c.

CADEMARTORI, Lígia. O que é literatura infantil. São Paulo: Brasilienese, 2006.

COELHO, Nelly Novaes. Literatura infantil: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2010.

_____. Panorama Histórico da literatura infantil/juvenil. 4 ed. São Paulo: Ática, 1991.

FREIRE, Paulo. A Importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo, Cortez, 47ª. ed., 2006.

LAJOLO, Marisa. Do mundo da leitura para a leitura do mundo. 5. ed. São Paulo: Ática, 2000.

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

MACHADO, Ana Maria. Menina bonita do laço de fita. 9 ed. São Paulo: Ática, 2011.

SOLÉ, Isabel. Estratégias de Leitura. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZIRALDO. Flicts. 79 ed. São Paulo: Melhoramentos, 2011.

_____. Flicts: edição comemorativa 40 anos. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA RECEBER O ALUNO SURDO NO ENSINO SUPERIOR

MÁRCIA DE PAULA CRUZ

Graduada em Pedagogia pela Universidade Ibirapuera em (1996); em Educação Artística pela Faculdade Paulista de Arte em (2003);Especialista em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Gama Filho em (2010),em Psicopedagogia Clinica e Institucional pela Universidade Nove de Julho em (2014) ; Professor de Educação Básica II – Arte na EE Samuel Wainer – Diretoria de Ensino –Sul 3-SP, Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I – na Prefeitura Municipal de São Paulo e Coordenadora Pedagógica no Centro de Educação Infantil Parque Cocaia.

Esta pesquisa visa discutir alguns aspectos relacionados à problemática da inclusão educacional no ensino de Graduação de alunos surdos e mostra a forma pela qual esse assunto tem sido tratado no contexto social. Aponta ordenamentos legais e indica diretrizes político-pedagógicas, que assegurem a inclusão educativa destas pessoas. Este estudo tem por propósito oportunizar o debate e a reflexão sobre a realidade dos surdos, enquanto estudantes do ensino superior a partir de uma concepção construtivista de aprendizagem nas Universidades brasileiras e de como ocorrerá a capacitação dos docentes para poder atender esta nova clientela que vem aumentando no Ensino Superior. O estudo mostra os avanços e a melhoria da acessibilidade. Entretanto, o estudo sinaliza que estas ações precisam ser aperfeiçoadas, afim de que, o professor adquira um olhar específico para o aprender e o ensinar.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Reflexão; Deficiência Auditiva(Surdez); Ensino Superior.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho pretende mostrar que a formação do professor para atender o aluno Surdo no Ensino Superior, implica em assegurar uma educação comprometida com a vida, humanizando, personalizando e integrando o indivíduo no seu contexto sócio – econômico e cultural, observa-se que o processo educacional, analisado por esta linha de pensamento, transcende sua dimensão puramente acadêmica, atingindo também o nível humano e individual, onde o atendimento a cada aluno com surdez na Universidade deve ser global e dinâmico.

Este estudo visa Refletir também sobre as questões de uma Universidade de qualidade para todos, incluindo alunos e professores preparados para o atendimento do aluno com deficiência auditiva. Nesta vertente, como forma de analisar o surdo no ensino superior, como um aluno capaz de realizar-se e integrar-se no contexto escolar, no trabalho e na comunidade.

Priorizo o desenvolvimento e adequação deste projeto para atender e investir de forma adequada, de acordo com os interesses, necessidades e possibilidades do aluno, buscando por meio deste trabalho, minimizar cada vez mais as diferenças e maximizar as semelhanças, potencialidades e direitos do surdo. Não deixando de lado, a importância da preparação psicopedagógica dos professores para trabalhar com o aluno surdo.

O processo de inclusão de alunos surdos no Ensino Superior e a preparação do docente para recebê-los vem acontecendo de forma lenta e desordenada.

Devemos refletir a respeito das políticas de inclusão, levando em conta os paradigmas conceituais e princípios que vem sendo progressivamente defendidos em documentos nacionais e internacionais. A inclusão é um movimento mundial de luta das pessoas com deficiências e seus familiares na busca incessante dos seus direitos e lugar na sociedade.

Contudo a inclusão coloca inúmeros questionamentos aos professores e técnicos que atuam nessa área. Por isso, estudar os principais teóricos da inclusão possibilitará compreender como a inclusão poderá se inserir num contexto de mudanças.

Este trabalho, portanto, tem dois grandes objetivos: O primeiro visa entender sobre a inclusão de surdos, a partir de uma concepção construtivista de aprendizagem nas Universidades brasileiras. O segundo questiona sobre como ocorrerá a capacitação da maioria dos docentes para poder atender esta nova clientela que vem aumentando no Ensino Superior?

Este estudo procura destacar as seguintes problemáticas:

· Como a lei ampara a

inclusão de alunos surdos no Ensino Superior?

· Como estão sendo preparados os professores do Ensino Superior para atender esta nova demanda de alunos? Será que estão sendo preparados? Como a Psicopedagogia poderá contribuir nesta preparação?

· Quais os problemas estamos enfrentando com a Inclusão do aluno surdo

· Como as instituições de ensino estão se adequando para atender os alunos com surdez no ensino superior?

O presente trabalho fixa como metodologia a pesquisa qualitativa de ordem descritiva, que será realizada à luz dos estudos mais atuais sobre os temas. Como principais resultados encontrados neste estudo, podemos destacar :

As relações com um mundo novo: "O mundo dos surdos" (grifo próprio), mundo este, profundo e rico de simplicidade, graciosidade e magia.

A necessidade de propiciar aos professores, já em exercício no ensino superior, uma formação psicopedagógica continuada que inclua informações e práticas acerca dos portadores de deficiências, neste estudo, a surdez.

RESULTADOS

Historicamente, as pessoas com deficiência – PCD têm sido excluídas do convívio social, em virtude de apresentarem condutas ou características "diferentes", em comparação com as pessoas ditas "normais".

O Brasil vem promovendo mudanças nos setores sociais com objetivo de potencializar a inclusão das pessoas com de deficiência no mercado de trabalho, na educação, no esporte e lazer, enfim, nos bens socialmente construídos. A política educacional brasileira vem atravessando transformações nos aspectos pedagógicos, de gestão e de administração.

Em relação às pessoas com deficiência, a inclusão social é um movimento relativamente novo, tendo surgido em 1980, em âmbito mundial, em decorrência do Programa de Ação Mundial para as Pessoas Deficientes - PAM.

A partir da promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil em 1988, e com a regulamentação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN, Lei nº. 9.394/96, as pessoas com deficiência têm reconhecido o seu direito a uma educação de qualidade. Desde então, ao longo deste período, alterações no processo avaliativo, nas estratégias metodológicas e didáticas e na implementação de novas tecnologias assistivas foram feitas com o intuito de aperfeiçoar o sistema educacional nos diversos níveis de ensino,inclusive no ensino superior.

No Brasil, a Constituição de 1988, assim como a LDB 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) destaca a importância e urgência de promover-se a inclusão

educacional como elemento formador da nacionalidade. Os sistemas educacionais federais, estaduais e municipais, assim como, a rede privada de escolas, têm envidado esforços no sentido de operacionalizar os dispositivos legais que exigem ou amparam iniciativas no caminho da inclusão escolar.

A inclusão educacional, abre as portas para que o Brasil deixe de ser, palco das maiores injustiças sociais da história da humanidade.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, aponta o crescimento das matrículas de alunos especiais:

Tipo de Deficiência	Crescimento Global %	Crescimento Inclusivo %
Visual	85	127
Auditiva	**11**	**30**
Física	28	38
Mental	16	58
Múltipla	14	58
Altas habilidades/superdotados	20	73
Condutas Típicas	279	597

Fonte: MEC/Inep 2005

Ainda é pequeno o índice de surdos nas universidades brasileiras. Apesar de portarias que obriga as instituições de ensino a terem em seu quadro intérpretes para passar o conteúdo das aulas em língua de sinais para alunos, faltam outros passos para incluir estes estudantes na comunidade acadêmica.

DOCUMENTOS INTERNACIONAIS QUE TRATAM DA INCLUSÃO

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA

A Declaração de Salamanca é uma declaração de princípios, em prol da Educação para Todos, que resultou da Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais (7 e 10 de Junho de 1994, Salamanca). Esta conferência foi promovida pelo Governo Espanhol, em colaboração com a UNESCO e contou com a presença de mais de 300 participantes de 92 governos e 25 organizações internacionais. Fruto desta ação, motivada pela necessidade e urgência de garantir a educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais, no quadro do sistema regular de educação, surgiu este documento, que representa um consenso mundial, um marco significativo, na história da educação especial.

A DECLARAÇÃO DE SALAMANCA E A EDUCAÇÃO DOS SURDOS

Para os que invocam a Declaração de Salamanca e em seu nome reclamam para os alunos surdos uma escola mais inclusiva do que as escolas de referência, fica aqui, para meditação e sem mais comentários, o parágrafo 21, que consta do capítulo Política e Organização, da secção Directrizes para a Acção Nacional:

"As políticas educativas devem ter em conta as diferenças individuais e as situações distintas. A importância da linguagem gestual como o meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deverá ser reconhecida, e garantir-se-á que os surdos tenham acesso à educação na linguagem gestual do seu país. Devido às necessidades particulares dos surdos e dos surdos/cegos, é possível que a sua educação possa ser ministrada de forma mais adequada em escolas especiais ou em unidades ou classes especiais nas escolas regulares."

ORIENTAÇÕES LEGAIS DECRETO Nº 5.626, DE DEZEMBRO DE 2005

Art. 3o A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal

de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1o Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2o A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

COMO FORMAR PROFESSORES PARA UMA ESCOLA INCLUSIVA?

Segundo Vera Lúcia Flor Sénéchal de Goffredo .Chegamos a um momento de nossa conversa que nos parece bastante crucial. Como formar professores que atendam ao novo paradigma educacional - a inclusão? Inclusão, numa sociedade de excluídos, passa a ser palavra chave para se alcançar a verdadeira democracia. A cidadania se estabelece pela igualdade dos direitos e deveres, e pela oportunidade de poder exercê-los plenamente. Vamos discutir a inclusão do ponto de vista educacional, embora este movimento seja muito mais amplo, norteando, também, todas as ações que emanam dos direitos sociais, políticos e civis.Nossa preocupação é com relação aos portadores de deficiência,porque fazem parte das chamadas minorias excluídas, como os negros, pobres e miseráveis, analfabetos e desempregados. Precisamos, então, atender à premente necessidade de uma "educação para todos". Diante do paradigma da inclusão, precisamos pensar na educação dos portadores de deficiência, desde a educação infantil até a superior.Uma das condições de funcionamento da escola é o professor, embora saibamos que a própria instituição escolar terá de buscar novos posicionamentos diante dos processos de ensino e de aprendizagem, orientados por concepções e práticas pedagógicas que atendam à diversidade humana. Como nos diz Mantoan (1997, p. 120): "O princípio democrático de 'educação para todos' só se evidencia nos sistemas educacionais em todos os alunos e não apenas em um deles".Por conseguinte, este novo momento passa a exigir dos professores outros conhecimentos além daqueles que receberam nos seus cursos de formação para o magistério. Da mesma forma, também os cursos de nível médio e superior de formação de professores necessitarão de grandes mudanças em sua estrutura curricular.É indispensável uma reforma na formação dos professores, que

precisam aprender a identificar e atender às necessidades especiais de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos portadores ou não de deficiência.

Tanto na educação infantil quanto na educação fundamental, a meta principal é satisfazer as necessidades específicas de aprendizagem de cada criança, incentivando a criança a aprender e desenvolver seu potencial, a partir de sua realidade particular, isso requer, por parte dos professores, maior sensibilidade e pensamento crítico a respeito de sua prática pedagógica. Esta prática pedagógica deve ter como objetivo a autonomia intelectual, moral e social de seus alunos. A partir do movimento de inclusão, o professor precisa ter capacidade de conviver com os diferentes, superando os preconceitos em relação às minorias. Tem de estar sempre preparado para adaptar-se às novas situações que surgirão no interior da sala de aula. Assim, os cursos de formação de professores devem ter como finalidade, no que se refere aos futuros professores, a criação de uma consciência crítica sobre a realidade que eles vão trabalhar e o oferecimento de uma fundamentação teórica que lhes possibilite uma ação pedagógica eficaz. Precisamos, então, investir com seriedade na formação inicial e continuada dos profissionais da educação e, de forma mais específica, na formação do magistério para todos os níveis e modalidades educacionais. Esta formação, em todas as instâncias, precisa concordar com a política educacional brasileira vigente que prevê a inclusão/integração dos alunos com necessidades especiais no ensino regular e, também, com a oferta de serviços de Educação Especial para atender às necessidades educativas especiais.É importante ressaltar, no entanto, que a formação de profissionais da educação deverá estar de acordo com os fundamentos previstos no capítulo VI da Lei Nacional de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96), de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase de desenvolvimento do educando.

Segundo MANTOAN, assim como qualquer aluno, os professores não aprendem no vazio. Por isso, a proposta de formação parte do "saber fazer" desses profissionais, que já possuem conhecimentos, experiências e práticas pedagógicas ao entrar em contato com a inclusão ou qualquer outra inovação educacional.

ENTREVISTA COM UMA COLEGA SURDA ORALIZADA (DESAFIOS NO MUNDO DA INCLUSÃO)

Bom, pra dizer nasci prematura, logo com 2 anos de idade descobriu-se, que eu era surda profunda porque eu não escutava a professora me chamando no parquinho, foi aí que disse para os meus pais levarem ao médico. Foi confirmado a minha surdez e logo o médico disse que era para ir fazer fonoterapia e comprar aparelho, me lembro direitinho que fiz vários exames: tomografia, ressonância até me "virar de avesso" para descobrir a causa das surdez e tomei muito remédio para tratamento de surdez e nada, e até ia nas madrugadas para irem no retiro espiritual para fazer curas,me benzia, já me levou nas igrejas católicas, e já fizeram de tudo em mim, e fiquei muito assustada, porque não falava nada pra mim o porquê tudo isso precisava fazer em mim. Comecei a usar o aparelho com 5 anos de idade.

Quando entrei no Primário, chorei muito porque era outra escola, outros professores e outros alunos, me sentia uma insegurança enorme, a minha mãe me levava e conversava com as professoras para eu sentar na frente e me acompanhar direitinho na sala de aula.

A professora explicava para os alunos e depois ia vir falar comigo o que eu deveria fazer.

Era terrível, porque todas as crianças ficavam olhando para mim esperando o término da explicação.

Sempre fui muito quietinha no canto, porque seu eu abria a boca, todas as crianças davam risadas de mim e diziam que eu era doente e perguntavam o porquê eu falava assim daquele jeito esquisito. Quando passou o tempo uma menina fez amizade comigo e começou a me acompanhar e fiquei mais tranquila e ficou comigo do primário até o colégio técnico, porque algumas matérias eu me perdia, quando chegavam nas matérias eram muitos difícieis eu chegavam em casa, os meus pais me ajudavam a explicar a bendita língua portuguesa, porque eu invertia muito, e apanho até hoje...rsrsr

Como foi para vc ser aluno do ensino superior na condição de Deficiente Auditivo?

Meu Deus! Fiz a primeira faculdade no ano de 1996, como eu não conhecia ninguém precisei me virar, tentar fazer amizade com alguém, porque na sala de aula comportava mais ou menos 60 alunos e já tinha avisado para os professores que eu sentava na frente e pedia para eles fazerem o possível falar em frente e não de costa para a lousa.

Nem todos os professores estavam preparados para ministrar,mas passei o ensinamento pra eles dizendo

que um dia eles iam lidar com os surdos no futuro, e eles não acreditavam muito o que eu falava. Achava impossível um dia acontecer inclusão na sala de aula encontrar deficientes surdos ou qualquer tipo de deficiência. Porque diziam que os surdos e os deficientes estarão sempre nas escolas especiais.

Como você fazia para acompanhar as matérias ensinadas?Imagina isso atender uma pessoa surda numa sala de aula sem nenhuma preparação e não se importava muito comigo porque eu era única e dizia para eu me virar, correr atrás das matérias que eram explicadas e pediam para eu conversar com os amigos da sala de aula e tentar copiar o que era dado e tentei ficar próximos com alguns alunos, mas a maioria não copiava e também não gostava de emprestar o caderno, porque era difícil pegar uma sintonia com os colegas e ja imaginavam que a " surdinha ia dar muito trabalho"! e como eu sabia das dificuldades deles foi aí que precisar dar um jeito para buscar conhecimento aquilo que os professores explicavam, eu ia na biblioteca e me virava e pesquisava as matérias que eram dada na aula e fiz tudo sozinha. Como eu fiz as provas e fiquei com "DP" por falta de 0,5 (meio ponto em todas as matérias) e dizia para as professoras que eu tinha me virado para estudar paras as provas e dizia que eu não podia fazer nada.

Fiquei um bom período sem estudar e não sabia qual faculdade era apropriada para mim, e fiz vários cursos para aproveitar o meu tempo. Quando a minha mãe entrou na faculdade, gostou e me avisou que era muito boa e os professores eram bacanas, e foi que fiz o vestibular e consegui passar e fiz a faculdade e gostei muito de lá, e foi tão engraçado que conheci um japonês que eu tinha uma dificuldade enorme de entender, porque tinha a dicção da boca muito fechada e ficava doida e dizia pra ele que eu ia ensinar LIBRAS, porque as vezes ficava doida e pegava no pé dele para " abrir mais a boca" e brincava com ele que parecia que ele estava falando japonês... Era um terror!!!! Ensinei básico em Libras, e os professores ficavam de "cabelo em pé" achou muito estranho ficar conversando na sala de aula em Libras e me diverti tanto e tive troca de experiências com alguns professores, teve alguns que eu pegava no pé dele para eles repetirem de novo, porque falava muito rápido e de costa e chamavam atenção deles para falarem de frente, mesmo assim houve uma boa compreensão e muito divertida. Terminei a faculdade, e hoje sei que tem intérpretes e surdos estudando lá, fico muito feliz pela experiência que eles tiveram e serviu para o aprendizado no mundo da inclusão.

Para minha surpresa, depois de 6 anos encontrei meu amigo japonês justamente neste seminário na UniSantana - Ahimsa no intervalo e me emocionei que ele está estudando para ser Intérprete.Por isso estou

estudando e pesquisando sobre a Barreira da Comunicação, porque a verdadeira limitação está na nossa cabeça, limitamos porque queremos, porque a Comunicação nada mais é a forma de expressar, gesticular, e a "Imagem vale mais que mil palavras" .

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De maneira geral, há certa preocupação da sociedade educativa em facilitar o processo de inclusão. Partindo da concepção da educação como um processo social e instrumento para que seja viabilizada a equidade, estabeleço como pontos fundamentais a responsabilidade e o compromisso de instituições de ensino: preparar o sujeito que nela se insere, para refletir e posicionar-se de forma crítica diante dos fatos sociais. Para que isso ocorra faz-se necessário por parte dos agentes envolvidos no processo pedagógico inclusivo a adoção de medidas alternativas e o olhar principalmente psicopedagógico sobre o espaço educacional como meio de encontro das diversidades.Em se tratando dos agentes envolvidos, se faz necessário, também, que se volte a atenção ao papel e função que o intérprete vem desempenhando, sendo por tanto, essa sugestão à novas pesquisas.O grande desafio à Inclusão Educacional é o próprio sistema de ensino, que cria espaços de segregação, justificando a ausência do atendimento a pessoas com deficiência no despreparo dos professores. Sendo necessário redefinir conceitos e ações na educação. Não é preciso se preparar para receber, é preciso receber e qualificar cada relação de ensino-aprendizagem.

O depoimento sobre as dificuldades de inclusão dos Surdos Brasileiros e dos Intérpretes de LIBRAS nas Universidades Públicas, serve de alerta para que, num futuro muito próximo, as Universidade Brasileiras garantam o direito de alunos ou funcionários surdos terem as vagas nas Universidades Públicas e com a presença dos Intérpretes de LIBRAS em todas as áreas desejadas. Até quando os Surdos brasileiros vão esperar pela garantia do direito à sua Língua natural "LIBRAS" e aos serviços de Intérpretes de LI¬BRAS?

REFERÊNCIAS

BOCK, Ana Mercê Bahia. Psicologia da Educação: Cumplicidade Ideológica.

BRASIL. Lei n.° 9.394, de 20/12/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In Diário Oficial da União, Ano CXXXIV,n.° 248, de 23/12/96.

Disponível em < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-

FREIRE, Paulo. A educação na cidade. 2a ed. São Paulo, Cortez, 1995.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Caminhos pedagógicos da inclusão.

MARTINEZ, Albertino Mitjáns (org). Inclusão Escolar: desafios para o psicólogo. IN:Psicologia escolar e compromisso social. SP. Ed. Alínea, 2005.

MAZZOTA, Marcos José S. Trabalho docente e formação de professor de Educação Especial.SP, EPU, 1993.MEC/SEESP Formação de professores para educação inclusiva/integradora. MEC, SEESP – 1998

MEIRA, Marisa Eugênia Melillo; ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino (Org.)

MRECH, Leny Magalhães. Educação Inclusiva: Realidade ou Utopia?

NEVES, Marisa Brito da Justa. Por uma Psicologia Escolar Inclusiva. IN: Psicologia e Direitos Humanos: Educação Inclusiva, Direitos Humanos na escola.

orientadora da pesquisa qualitativa. Cad. Pesqui. [online]. 2002, n.116, pp. 21-39.

PORTARIA n° 1.793 - 27/12/94. In Revista Brasileira de Educação Especial, v. 2, n° 3, 1995.

Psicologia Escolar: Teorias Críticas.São Paulo, Casa do Psicólogo, 2003.

SILVA, Marcus Vinícius de Oliveira. A Psicologia, os psicólogos e a luta pelos humanos: da reflexão a ação. IN: Psicologia e Direitos Humanos: Educação Inclusiva,

UNESCO (1994). Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais, Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais. Site: www.adufrj.org.br 5 ;http://www.libras.org.br/

O DESENHO COMO EXPRESSÃO ARTÍSTICA E SUA IMPORTÂNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MILENA CRISTINA PASSOS SILVA

Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Fundação Santo André (2004); Graduação em Artes Visuais (2016) pela FAMOSP; Professora de Educação Infantil e Fundamental I

O desenho e algo importante na Educação Infantil, pois é por meio dele que a criança se expressa, e revela suas impressões e emoções de maneira gráfica. Ele deve ser proposto com intencionalidade, não como um recurso como passatempo, desqualificando a ação. O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil diz que para que a criança possa desenhar, é importante que ela possa fazê-lo livremente, sem intervenção direta, explorando os diversos materiais. A prática de desenhos prontos para colorir é muito utilizado na educação infantil, em momentos de recreação ou para suprir o tempo entre uma atividade e outra. Estas ações cotidianas desqualificam o desenho e da criação artística e expressão do individuo. Além de não estimular a criatividade, limitando a criança nesse processo de criação, tornando assim um ato mecânico e banalizando os recursos artísticos.

Palavras-chave: Educação Infantil; Desenho; Artes Visuais.

INTRODUÇÃO

O desenho é definitivamente um recurso muito utilizado na Educação Infantil. É um meio a criança se expressa e representa o mundo. Segundo (Júnior, 2007), desenho pode se definir como:

É o processo pelo qual uma superfície é marcada aplicando-se sobre ela a pressão de uma ferramenta (em geral, um lápis, carvão, nanquim, grafite, pastel, caneta, pincel etc.) e movendo-a, de forma a surgirem pontos, linhas e formas planas. "O resultado deste processo (a imagem obtida) também pode ser chamado de desenho" (JÚNIOR, 2007).

Todas as modalidades artísticas são fundamentais, porém, na Educação Infantil, o desenho desempenha um papel particularmente importante, pois por meio dele, a criança inicia sua formação artística e se utiliza dessa modalidade para iniciar sua expressão e representação artística. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil nos diz que todas as modalidades devem ser trabalhadas pelo professor, porem destaca-se o desenho, pela sua importância no fazer artístico e na construção das demais linguagens. (RCNE, 1998).

Porém nem sempre isso acontece de maneira livre e espontânea. A prática de desenhos prontos para colorir é muito utilizada na educação infantil, que se utilizam os chamados desenhos livres em momentos de recreação ou para suprir o tempo entre uma atividade e outras se utilizam de desenhos prontos para colorir, além de outras atividades artísticas. Estas ações cotidianas desqualificam o desenho, além do ato em de si, de criar. Ao contrário disso, essa ação não estimula a criatividade, limitando a criança nesse processo de criação, tornando assim um ato mecânico e banalizando os recursos artísticos. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, nos alerta para esse uso indevido, o qual o ensino de artes visuais perde sua função artística e passa a ser utilizada como passatempo, a fim de suprir intervalos entre as atividades pedagógicas, com massa de modelar, pintura, desenho. Isso destitui o significado da atividade, sendo ela sem um propósito e desqualifica o fazer artístico da criança. (RCNEI, 1998). É necessário rever o conceito de ensino de artes além de algumas práticas pedagógicas cotidianas. Como essa tem sido uma prática comum, é necessária uma sensibilização em relação aos professores de artes e professores de Educação Infantil, afim de que possam ver a importância das artes na formação artística e assim rever suas práticas de maneira reflexiva, atuando com propósito em suas ações e enriquecendo o fazer pedagógico com conhecimento.

Por isso é importante valorizar o desenho, já que é a primeira modalidade artística no qual a criança vivencia e expressa sua realidade e seu modo de interpretar seu cotidiano e tudo a sua volta.

EXPERIÊNCIAS COM DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A criança cria e expressa sua arte por meio do desenho, representando seu mundo particular de forma gráfica, com suas particularidades e sua concepção de mundo.

A seguir, experiências de crianças em suas representações gráficas e a analise de suas produções.

Nas figuras 1 e 2 observa-se que foi nomeado como a representação de sol, por crianças de 3 e 4 anos. Nelas já contém uma influência gráfica de representação do sol, com um círculo e raios. Com o passar do tempo, as crianças adquirem seus conceitos e á medida que ganha confiança, desenvolve a sua autonomia artística para desenhar e criar suas próprias representações.

Figura 1 Figura 2

Figuras 1 e 2 – Representações sol para crianças de 3 anos

Fonte: Autora

O fato é que, já é possível notar as influências nos seus desenhos e em seus traços que estão em desenvolvimento e aperfeiçoamento. Com o tempo estão ganhando confiança e firmeza em seus traços, alcançados pela experiência e pratica do desenho.

Por meio do desenho infantil podemos notar seu mundo particular e peculiar forma de expressão. Porém, nem sempre o desenho infantil está ligado a um padrão comum ou que possa ser identificado, a não ser pela descrição do autor, como vemos nas figuras

3, 4 e 5.

Nelas encontramos representações típicas da idade, que ainda está em formação e representam a forma humana de acordo com suas habilidades e seu modo de representação. Aí está á beleza da criação, a simplicidade nas formas, que passam pela formação quanto artista, que expressa sua arte segundo suas significações.

A subjetividade do fazer artístico permite ao autor dar o significado segundo sua representação e interpretação com base no seu conhecimento e sua leitura de mundo, sendo assim, não é preciso seguir um senso estético comum ou uma representação usual.

Por isso podemos sim, considerar esses desenhos como obras de arte, pela sua autonomia criativa em representar o objeto segundo sua visão e relação com o mesmo.

Figura 3 Figura 4 Figura 5

Figuras 3, 4 e 5 - Representação de pessoas para criança.

Fonte: Autor

Sua forma de se expressar se baseia na sua concepção e no seu desenvolvimento da representação, que ocorre no decorrer da sua formação. Nessa fase de descoberta e aprendizagem a criança, o desenhar se torna uma brincadeira, na qual ela pode se expressar e criar seu mundo com papel e giz ou outros materiais disponíveis. O desenhar acontece em diferentes momentos e lugares, dando asas a criatividade. Pode ser no parque, no desenhar no chão, no tanque de areia, nas mãos e braço, etc. Tudo se torna uma brincadeira e uma experiência exploratória artística.

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil diz que para que a criança possa

desenhar, é importante que ela possa fazê-lo livremente, sem intervenção direta, explorando os diversos materiais como lápis preto, lápis de cor, lápis de cera, canetas, carvão, giz, penas, gravetos, etc., e utilizando suportes de diferentes tamanhos, e texturas, como papéis, cartolinas, lixas, chão, areia, terra, etc. (RCNEI, 1998). Por isso o desenhar nessa fase pode acontecer em momentos de brincadeira e liberdade, ou então, numa proposta com intencionalidade, hora e local para sua realização. O desenhar faz parte do cotidiano infantil, tudo pode influenciar nas expressões artísticas.

A casa onde moramos, os lugares por onde caminhamos aquilo de que falamos e aqueles com quem conversamos o alimento que ingerimos e a maneira como ganhamos a vida, além de darem um sentido, de emprestarem um significado à nossa existência, também estão diretamente relacionados com o nosso corpo, com as nossas sensações, percepções e sentimentos (DUARTE JÚNIOR, 2001, p. 78)

Quando falamos em criação artística devemos levar em conta, todas as influências que elas sofrem durante sua execução. Seu ânimo, sua motivação, as relações pessoais, a maneira que lidamos e sentimos as coisas, aquilo que trazemos das influencias dos outros, tudo isso também influi no fazer artístico e traz suas marcas na composição artística.

O ato de desenhar vem com vários tipos de manifestações espontâneas, seja silêncio, risadas, conversas e estão juntos á oralidade. Ao realizar suas marcas elas constroem suas narrativas. É necessário haver um ambiente convidativo, livre de condições, para que o ato de desenhar não se torne obrigatório e monótono, mas sim em um ambiente que permita a liberdade e as crianças se sintam à vontade em criar.

Sendo assim, a criança se expressa segundo a sua realidade e interpreta sua visão de mundo por meio do desenho, segundo suas concepções próprias, não sendo regida por um padrão estético estabelecido, daí sua riqueza e singularidade.

Figura 6 – Representação de desenho criança de 4 anos

Fonte: Autor

Além disso, segundo, Fusari; Ferraz (1993), a criança cria seus registros, no qual evidenciada suas evoluções e aprende a se apropriar da técnica e avançar em suas produções A utilização do desenho na educação infantil além de ser um registro da evolução gráfica tem uma função artística. Tem sua beleza própria e expressa sentimentos e um olhar muito peculiar em sua produção. Na figura 6 trata-se uma representação por meio do desenho com giz de cera preto do ovo.

A criação artística infantil deve ser estimulada e valorizada, uma vez que nela se representa novos olhares para aquilo que já temos uma definição. Nessa composição artística a criança tem sua marca e visão daquilo que a ela se apresenta, não sendo representada de maneira comum, dando possibilidades de inovações e novos olhares estéticos.

A educação estética, neste sentido, apresenta-se como uma das possibilidades de constituir estes novos olhares correspondendo à imperiosa necessidade de acompanhar as mudanças que assistimos e provocamos. Estética porque mobiliza criação. Estética porque pode sensibilizar apropriações da realidade polifacetada, interpretando-a em suas diferentes formas de apreensão sígnica. "Estética porque supera o estético alcançando pensares e fazeres a patamares onde se bricolam inovações" (ZANELLA et al., 2007, P. 13)

Com o tempo, a criança aprende a criar a forma padrão, a fim de representar a figura do ovo, por exemplo. Porém, nesse registro marca um ponto importante na formação e concepção da criança ao representar o ovo desta maneira.

Figura 7

Figura 8

Fonte: Autor

Figura 7 e 8 – Desenhos feitos por criança de quatro anos

Segundo o Referencial Tempos e Espaços para Infancia e suas Linguagens,entre as atividades das crianças pequenas e da maiores nao existe uma categorização, ou uma hierarquia de valor.As produções infantis sao legitimadas por si só, seja pela experiencia que propiciam, seja pela forma de expressão humana, carregada de significados, que revelam o contexto historico percebido pela criança, sendo tambem nesse caso, registro de um tempo como vemos na figura 7 e 8. Nela a criança representa a montanha-russa,segundo sua concepçao neste momento, que para o autor esta cheia de significados e tem ,pra ele, a representatividade que gostaria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao aceitar e reconhecer o desenho da criança valoriza-o e legitima-o por sua autoria e descrição estamos dando a autoconfiança que a criança precisa para seu desenvolvimento artístico, livre de julgamento, palpites, conceitos de certo ou errado. Com isso a criança se vê valorizada como artista e se vê pronto para novos desafios, tendo a motivação necessária para avançar e continuar a produzir e criar e se expressar.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO JUNIOR, José Garcia de. Artes Visuais, 2007. Disponível em http://arteref.com/arte/artes-visuais-conheca-as-tecnicas-e-os-materiais-artisticos-que-remetem-essa-expressao/ Acessado em 06 de agosto 2017

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte/Secretaria de Educação Fundamental. Caracterização da área de arte 2 ed. Rio de Janeiro, DP&A, 2000 cap1, p 19-43

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

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível. 2. Ed. Curitiba: Criar, 2001.

FUSARI, Maria F. De Rezende; FERRAZ, Maria Heloisa C. De T. Arte na educação escolar. Cidade: Editoria Cortez; Ano 1993

SÃO PAULO. Tempos e espaços para a infância e suas linguagens nos ceis, creches, emeis da cidade de são Paulo. São Paulo, SP: SME, 2006

¬¬¬ZANELLA, Andréa Vieira Ed al. Educação estética e constituição do sujeito: reflexões em curso. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2007.

ASPECTOS NEUROLÓGICOS DO MOVIMENTO COMO FACILITADORES DA APRENDIZAGEM DA ESCRITA CURSIVA E DA LEITURA

MIRELLA CLERICI LOAYZA

Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Nove de Julho UNINOVE, especialista em Pedagogia Hospitalar pela PUC-SP e Graduada em Letras com habilitação em Inglês na Faculdades Integradas Campos Salles – FICS 2017. Profissional atuando na Educação Privada e Ensino Bilíngue desde 2004, integra o quadro de Magistério da Rede Municipal de São Paulo desde 2015.

A presente pesquisa tem como objetivo versar sobre os aspectos neurológicos do movimento e as suas implicações no processo de aquisição da linguagem escrita, utilizando o método de pesquisa bibliográfica tanto na área de Educação e Aprendizagem, como na área de Neurociências e Cognição. Com isso, busca instrumentalizar o professor de Educação Básica para uma melhor prática diária, almejando que ele se aproprie das contribuições que a Neurociência trouxe à área da Educação e não exite em buscar informações dessa área, na ocorrência de algum entrave no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Grafomotricidade; Escrita Cursiva; Movimento; Aprendizagem.

ENTENDENDO A GRAFOMOTRICIDADE

Entendendo a grafomotricidade e a influência do movimento no processo de aquisição da escrita: Ao analisarmos do ponto de vista etimológico: "grafo" surge do grego graphein, que significa escrita; "motricidade" vem do latim movere que quer dizer mover/deslocar. Assim, o termo grafomotricidade relaciona-se ao conjunto de funções neurológicas e musculares, que possibilitam aos seres humanos desenvolver os movimentos motores necessários para a realização do processo de escrita. O controle motor é uma função neurológica importantíssima para o processo da escrita, abaixo um modelo de organização das estruturas envolvidas no controle motor:

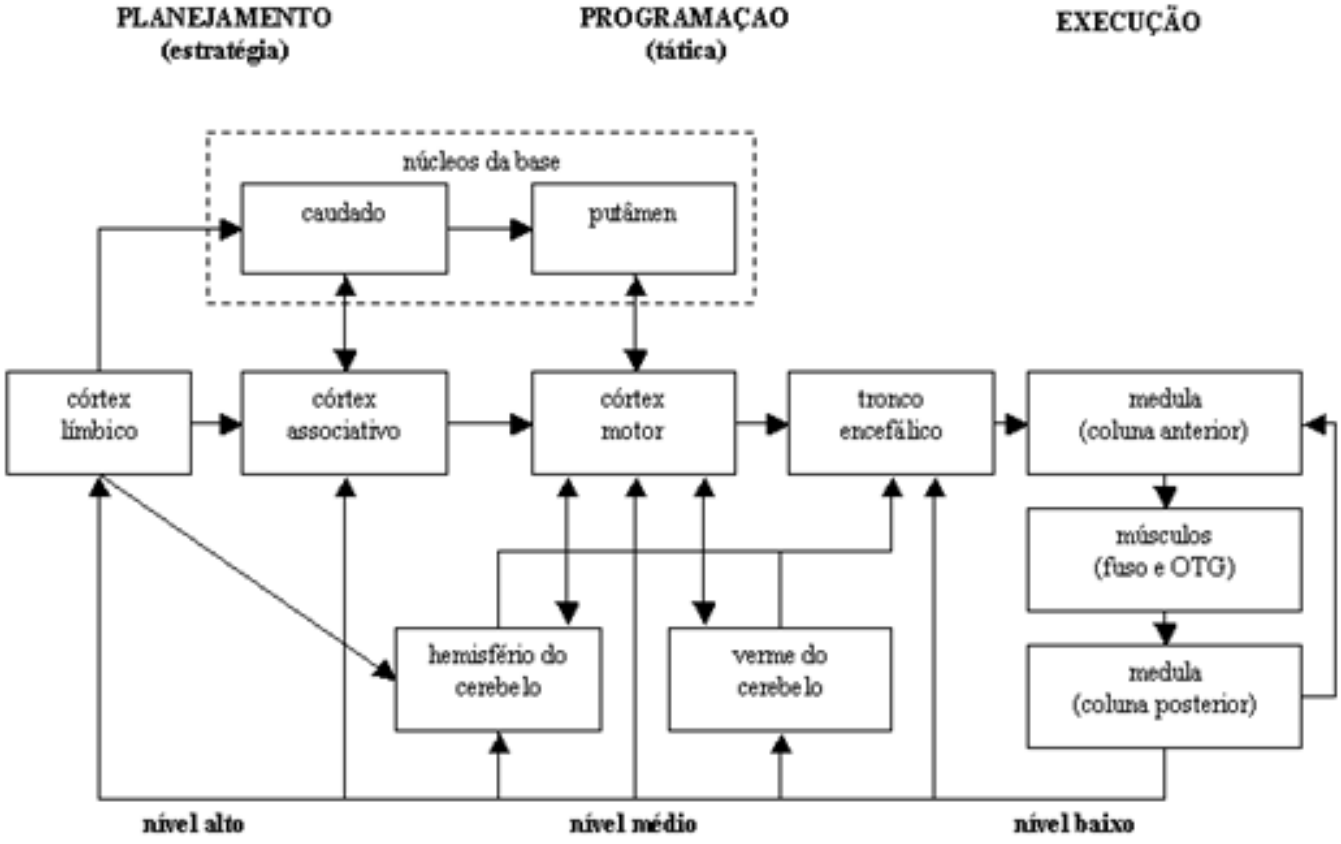


Figura 1 (Adaptado de BROOKS, 1986).

O controle motor se divide em três níveis: voluntário, automático e involuntário.

Para essa pesquisa vamos nos ater ao segundo: O movimento automático é coordenado pela área motora e ocorre quando tais movimentos já foram refinados, sem a necessidade de planejamento para serem realizados, como por exemplo, a marcha dos bebês,

que inicialmente é voluntária, e com o aperfeiçoamento vai se tornando automática e sofisticada. O mesmo ocorre com os movimentos utilizados no processo de escrita. Após a estruturação de um gesto motor, é constituído um "programa motor" (uma via neuromuscular que uma vez estimulada se repete automaticamente). Interessante salientar que no caso da escrita, quando um indivíduo tenta "mudar a sua letra" por exemplo, o movimento se torna voluntário e não mais automático, uma vez que ele passará pelo processo de planejamento.

Isto posto, no processo de ensino-aprendizagem, o treino é parte crucial para que se alcance o padrão correto de um movimento, quanto mais experiências motoras o indivíduo possuir, maior será seu vocabulário motor, suas habilidades e mais rápido e fácil seu processo de aprendizagem de novos gestos.

ENSINAR LETRA CURSIVA OU IMPRESSA?

Nos últimos anos houve grande negação do ensino da letra cursiva pois não era a letra mais encontrada pelas crianças nos diferentes portadores de texto. Essa ideia, porém, ia de encontro com o propósito de ensinar o significado da escrita para as crianças, ou seja, sua função social. Por quê, para quê e quando o ser humano sentiu a necessidade de escrever? A letra cursiva tem como diferencial das impressas, a maior rapidez (fluidez) devido ao curso que a palavra gera com os movimentos que fazemos para escrever. Com isso, a letra aparece mais em portadores de texto do nosso cotidiano, como por exemplo: lista de compras, receitas, bilhetes curtos, etc.

Ao questionarmos um professor de Educação Básica, sobre por quê ou com qual finalidade ele ensina a letra cursiva, uma das possíveis respostas será: para o dia a dia, para uma escrita mais rápida.

Em alguns casos, a resposta não será essa, e sim, "para fazer parte de sua identidade". Como recentemente aconteceu em Nova Iorque , o governo decretou a obrigatoriedade do ensino da letra cursiva nas escolas, pois algumas pessoas que não assinavam seus nomes se sentiam negligenciadas. Aqui, podemos relacionar a assinatura pessoal e intransferível com o "programa motor" desenvolvido por nosso cérebro para a criação de nossa letra. Cada indivíduo terá uma letra cursiva com características próprias, daí a decisão tomada em âmbito social na cidade de Nova Iorque1. Pensando ainda, no programa motor e nos aspectos neurológicos do movimento, a pergunta seguinte é: Como eu ensino letra cursiva para minhas crianças? Aqui apresento dois exemplos de atividades comuns em sala de aula: a primeira orienta que a criança "cubra" as letras pontilhadas.

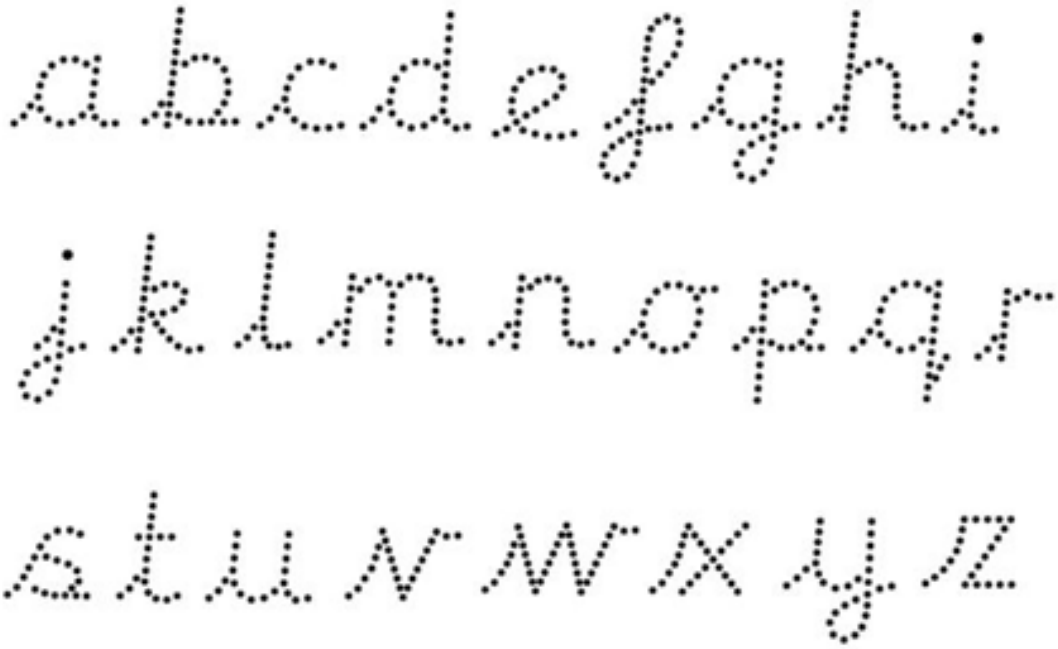


Figura 2 (Alfabeto pré cursivo – disponível em: Snow guides: http://snowguides.info/dotted-cursive-handwriting-worksheets/ - último acesso em 07/08/2017)

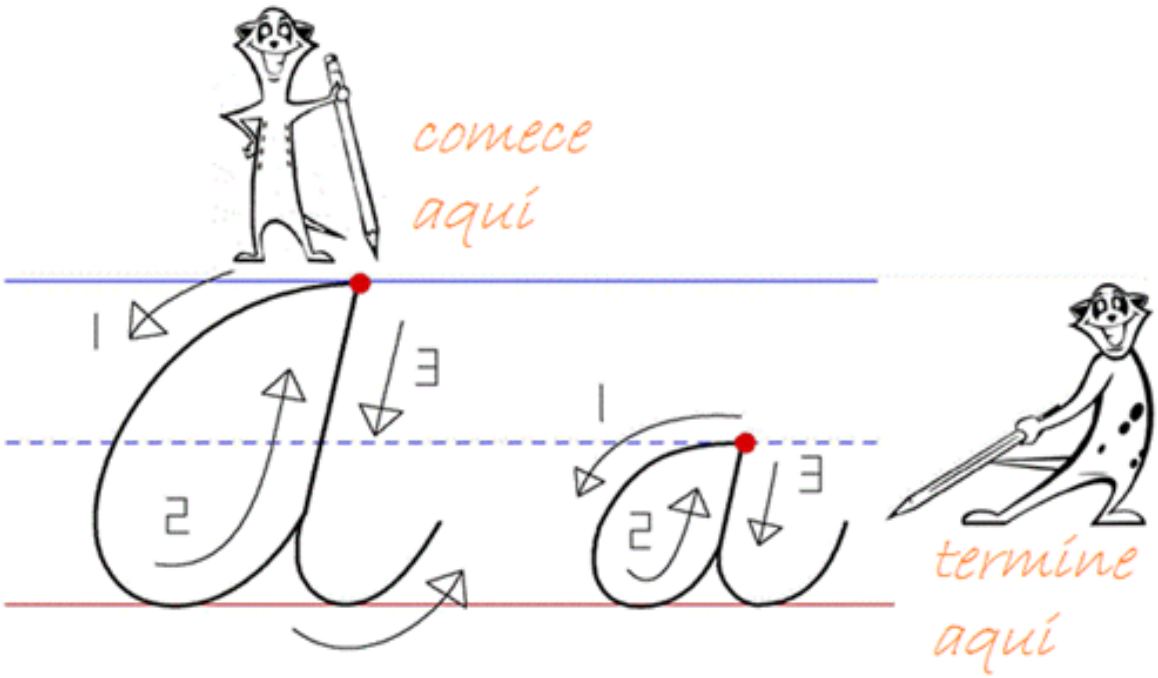


Figura 3 (Atividade direcionada, adaptada de http://www.abitlikethis.com/precursive-handwriting-worksheets-2/ - Último acesso: 07/08/2017)

É preciso ressaltar aqui, que cada criança utilizará um movimento de acordo com seu planejamento ate cobrir a letra inteira, esse processo, portanto, não é o da escrita (automático) e sim o voluntário (onde há o planejamento). Na segunda ilustração, existem setas e direcionamentos para que o movimento tenha fluidez (Fig.3). Podemos dizer que nessa atividade o processo não é mais voluntário, uma vez que a professora deu a orientação e a direção dos movimentos, porém, o movimento da letra ainda não é automático, uma vez que a criança segmenta os traços.

MARIA MONTESSORI E O ENSINO DA LETRA CURSIVA: APRENDENDO PELO MOVIMENTO

Durante as extensas observações de Maria Montessori sobre a criança, ela descobriu a importância de aprender por meio do movimento e dos sentidos. Seus estudos e sua pesquisa corroboram a conexão vital entre mão e cérebro, provando que novos caminhos se desenvolvem à medida que as crianças usam suas mãos para explorar e interagir com o mundo. Tome um momento para assistir seu aluno ou seu filho desenhar. Veja o jeito que ele segura o lápis e forma as linhas. Na mais tenra idade e inconscientemente, eles estão se preparando para escrita cursiva.

Crianças em um ambiente Montessoriano aprendem a letra cursiva em vários passos seqüenciais. Começam com as letras cursivas de papel de lixa que rastreiam com os dedos. Posteriormente, eles podem formar as mesmas letras em uma bandeja de areia. Em seguida, as letras são escritas em um quadro grande. As crianças adoram preencher o quadro-negro com a letra que eles estão aprendendo. O foco está na forma, não no tamanho, neste momento. As crianças estão então prontas para o papel. O papel pautado é introduzido e as crianças aprendem a moldar as letras entre as duas linhas paralelas e também a aprender que as letras das palavras são encadeadas:letras de mãos dadas que formam novas palavras.

O próximo passo então será a expressão de seus pensamentos e idéias usando letras que são recortadas, também chamado o Alfabeto Móvel. Desta forma, a criança começa o processo de "escrever" (juntando letras que formarão palavras), ou expressando pensamentos em símbolos escritos, muito antes de terem aprendido a formar de forma independente todas as letras do alfabeto (sua caligrafia). A criança também aprende a encaixar as letras umas às outras para que o lápis flua ao longo do papel sem parar

freqüentemente dentro e entre as letras.

Depois que a criança começou a formar todos os símbolos e escreveu nomes, listas, histórias com o Alfabeto Móvel, ela naturalmente começa a escrever palavras e frases no quadro-negro e em tiras de papel. Você quase pode ver os pensamentos viajarem do cérebro, do braço e da mão, para a lousa ou papel.

Quando você olha para o alfabeto em cursiva, você percebe que seria impossível "espelhar" qualquer uma das letras, por exemplo, b, d, p ou s. Essas letras podem ser muito confusas para a criança que está utilizando a letra impressa. Além disso, com a letra impressa, as letras maiúsculas e minúsculas são muitas vezes semelhantes, causando confusão entre as duas. No entanto, as letras maiúsculas são significativamente diferentes; e geralmente elas não estão conectadas às seguintes letras, fragmentando o entendimento da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Além do que se pode observar em uma sala de aula, estudos também mostraram que as crianças que aprendem a escrita cursiva, em vez de impressas, obtêm melhores resultados em testes de leitura e ortografia, talvez porque os elos entre as letras na escrita cursiva, forcem o leitor a pensar a palavra como um "todo", enquanto as letras impressas sem elos entre elas, muitas vezes, façam com que a criança leitora, pense no som individual das letras.

Também vale a pena notar que, uma vez que as crianças aprenderam a letra cursiva, é muito fácil para elas aprenderem a impressa. O contrário é mais difícil. Além disso, uma criança que escreve em cursiva também pode ler a impressa, mas uma criança que só aprende a impressa não pode ler cursiva.

Considerações finais: Considerações finais: O processo de elaboração deste artigo e as pesquisas por mim realizadas, aliadas à minha experiência prática na área da alfabetização, me proporcionaram contato com obras e autores significativos, alguns populares e clássicos na área da educação, outros quais eu não tinha conhecimento, e como profissional da Educação, acredito que a publicação e a multiplicação das informações contidas nesse material são de grande valia para o trabalho diário no processo de ensino, para uma aprendizagem significante. Os autores escolhidos realizam com maestria o diálogo entre Neurociências e Aprendizagem e suas pesquisas tendem a contribuir muito ainda para uma Educação e uma prática profissional de maior qualidade. Com base nessas pesquisas confirmo minhas convicções de que todo o processo de

alfabetização se tornaria mais prazeroso e suave se aplicados alguns conceitos aqui colocados em nossas práticas. E com esse processo, a formação de crianças leitoras que se transformem em indivíduos capazes de se expressarem e com a sensação de pertencimento a um grupo social, diferente do que vinha acontecendo com pessoas que não eram alfabetizadas ou leitoras e encontravam muitas dificuldades na realização dos afazeres cotidianos, desde pegar um ônibus até fazer uma lista para organizar melhor e otimizar o tempo gasto em um supermercado.

REFERÊNCIAS

ADAMS, M.J. Learning to read: Thinking and learning about print. MIT Press, Cambridge. 1990.

BROOKS, Vernon B. The Neural Basis of Motor Control. Oxford University Press, Oxford. 1986.

CASELLA E.B, COSTA J.C, AMARO Jr. E. As Bases Neurológicas da Aprendizagem da Leitura e Escrita. Academia Brasileira de Ciências. 2008.

COSENZA, Ramon Moreira. & GUERRA, Leonor Bezerra. Neurociência e Educação: como o cérebro aprende. Porto Alegre. Artmed. 2011.

DANTAS, Heloysa, LA TAILLE, Yves, OLIVEIRA, Marta Kohl. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo. Summus, 1992.

DEHAENE, Stanislas. Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler. Porto Alegre. Penso. 2012.

IZQUIERDO, Ivan. Memória. Porto Alegre. Artmed. 2008.

KARIN, James. Os efeitos da experiência da escrita à mão no desenvolvimento do cérebro funcional em crianças pré alfabetizadas. Disponível em inglês no site: http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4274624/ Acesso: 07/08/2017.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio- histórico. Scipione. Série Pensamento e Ação no Magistério.

LEIBIG, Susan Zimog (organizadora). A Preguiça. Coleção Neuro Educação para Educadores. Vol.2. São Paulo. All Print. 2012.

VYGOTSKY, L. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ANAERÓBIO/AERÓBIO UM ESTUDO DA PREDOMINÂNCIA DO SISTEMA ENERGÉTICO NO FUTEBOL

OSMAR AUGUSTO MESSIAS DE SOUZA LOPES

Graduação em Educação Física pela Universidade Paulista- UNIP (2016); Professor de Educação Física na Rede de Esportes e Recreação da Prefeitura Municipal de Jacareí.

Artigoapresentadocomorequisitoparcialparaaprovaçãodo TrabalhodeConclusãodeCursodeEspecialização em Formação Desportiva

Um esporte heterogêneo quanto a seus praticantes é o futebol de campo, podendo jogar as pessoas das mais variadas composições corporais. Entretanto quando o assunto é alto rendimento a heterogeneidade é menor porque são delegadas funções de acordo com as posições desempenhadas, tendo cada uma suas características e particularidades. O presente artigo busca desvendar qual o Sistema Energético predominantemente usado em uma partida de futebol pelos jogadores de linha e identificar de que forma eles se manifestam na execução de suas funções em campo, podendo assim otimizar as formas de treinamento e preparação desses jogadores fazendo isso através de revisão de literatura e filtragem de dados relevantes associados a análises autorais de artigos relacionados ao tema, comparando e selecionando suas abordagens a respeito de futebol e sistemas energéticos. Concluiu-se que o Sistema aeróbio é o sistema energético predominante e também mais importante, uma vez que os jogadores mesmo executando diversas atividade de caráter anaeróbio, todas as recuperações dentro de um período de jogo são na presença do metabolismo oxidativo, sejam em trotes para recomposição de posicionamento, acompanhamento de jogada que está do lado oposto, e pelos jogadores percorrerem a soma de grandes distâncias considerando-se o jogo todo.

Palavras-chave: Futebol; Sistemas Energéticos; Jogadores De Linha.

INTRODUÇÃO

Variados são os esforços executados por um jogador de linha no futebol de alto rendimento dentro de uma partida profissional, tais quais arrancar, correr, saltar, trotar, caminhar, mudar bruscamente de direção, chutar, um jogador de linha nunca se encontra na posição estática, está o jogo todo em constante deslocamento.

O jogo, com uma duração oficial de noventa minutos, é realizado em intensidade muito elevada, de forma intermitente e com sequências aleatórias de fases de esforço e de repouso. Para que do treino resulte uma preparação do jogador a mais adequada possível para a competição, é necessário conhecerem-se com rigor as características da modalidade em causa. A partir desse conhecimento, o treinador poderá planear o conteúdo e a aplicação temporal das cargas do treino em função daquilo que o jogo exige. (SOARES e NATAL, 2013, p.93)

No futebol moderno com o avanço das tecnologias, dos estudos mais aprofundados das táticas/técnicas, da biomecânica presente na execução do esporte, está cada vez mais presente a obtenção de jogadores polivalentes, de zagueiros que atacam, de atacantes que defendem, de laterais que apoiam e defendem, de meias que defendem e se apresentam ao ataque, justificando assim o estudo feito com todos os jogadores de linha.

Tão grande é a divergência a respeito de qual o sistema energético predominante em uma partida de futebol de campo de alto rendimento e qual a melhor forma de treinamento para tal, que foi feito o presente artigo para buscar esclarecer essa problemática.

O presente artigo busca esclarecer qual o sistema energético predominante na atuação dos jogadores de linha do futebol de campo, para assim contribuir na otimização de treinamentos para esta modalidade esportiva.

FORMAS DE OBTENÇÃO DE ENERGIA FISIOLÓGICA E FUTEBOL

Que uma vasta diversidade de esforços diferentes é executada por um jogador de linha no futebol é fato, agora e quanto ao sistema energético por eles desempenhados, qual a predominância? Para responder a essa pergunta podendo assim otimizar formas de treinamento, foram selecionados artigos com restrição às palavra-chave: “futebol”, “sistemas energéticos”, “jogadores de linha”. Buscando nestes artigos os que apontam quais são os sistemas energéticos envolvidos na execução das funções dentro de uma partida de futebol

de campo profissional pelos jogadores de linha, e dentre eles analisar e estabelecer qual o principal sistema.

O treinador precisa conhecer com rigor não só as características técnicas e táticas, mas também os aspectos fisiológicos da modalidade para planear o conteúdo e a aplicação temporal das cargas do treino em função daquilo que o jogo exige. Pode-se concluir, com base em inúmeros estudos, que, do ponto de vista fisiológico, o futebol apresenta um perfil bioenergético misto com uma participação importante do metabolismo aeróbio. (SOARES, 2013, p.92)

SOARES afirma que não é somente o alimento ingerido antes da prática deste esporte que vai fornecer energia para o esforço, há a presença de um sistema energético que é definido pela necessidade muscular, para transformar os macros e micronutrientes ingeridos em forma de alimento, em moedas energéticas para o trabalho biológico.

De acordo com a duração e intensidade de cada esforço, o sistema energético predominante é fisiologicamente selecionado, eis uma breve definição dos Sistemas Energéticos:

Sistema ATP/CP: Curtíssima duração e altíssima intensidade, Fibras de Contração Rápida, tem como principal combustível a Creatina Fosfato que já é presente no corpo. Exemplos: Chute ao gol, Salto para cabeceio, Arrancadas.

Sistema Glicólise Anaeróbia: Curta duração e alta intensidade, Fibras de Contração Rápida, tem como principal combustível a Glicose. Exemplos: Deslocamentos com mais de 100 metros a aproximadamente 800 metros, jogadas de Contra-Ataque.

Sistema Aeróbio/ Oxidativo: Longa duração e baixa intensidade, Fibras de contração Lenta, tem como principal combustível os Triglicerídeos. Exemplos: Trotes de recomposição após jogada de ataque que não gerou contra-ataque, marcação por zona, caminhada quando a jogada está em outro setor do campo distante.

Para estabelecer qual dos três é utilizado em determinados momentos:

Barbanti (1996) define que o futebol é uma modalidade esportiva intermitente, com constantes mudanças de atividades, além das mudanças entre repouso e períodos de baixa e alta intensidade, variam com a forma individual de jogar; esta se encontra intimamente ligada com a posição do jogador em campo. A imprevisibilidade dos acontecimentos e ações durante uma partida exige que os atletas estejam preparados para reagir aos mais diferentes estímulos, da maneira mais eficiente possível.

De acordo com Barros Neto (2002 apud SHIN J e GOMES SILVA S. B., 2011, p.8) não há apenas um modelo de desempenho atlético que sirva para descrever as ações em campo de típico jogador de futebol, mas sim vários modelos, com características bem distintas conforme a posição em que o esportista atua. A especificidade crescente das

tarefas executadas em cada função do futebol moderno: atacantes, meio-de-campo com funções ofensivas, volantes com ações mais defensivas, lateral que cobre um dos lados do campo, zagueiro e goleiro, requer jogadores com qualidades físicas nitidamente diferentes.

Segundo Balikian et al. (2002 apud SHIN J e GOMES SILVA S. B., 2011, p.8) o deslocamento dos jogadores durante as partidas é determinado pelo sistema tático da equipe e posicionamento do jogador em campo, sugerindo que dependendo da função tática que exerce no time, cada jogador possui um nível de solicitação metabólica, que consequentemente gera adaptações diferenciadas nos processos de produção de energia.

Para Santos Filho (2002 apud SHIN J e GOMES SILVA S. B., 2011, p.8) as características próprias do futebol, apresentam um nível heterogêneo das capacidades físicas e da tipologia física de cada jogador variando conforme cada posição no jogo, como goleiros e os zagueiros que geralmente são mais altos do que os jogadores de outras posições. Santos Filho (2002) define que cada posição possui suas características diferentes: físicas, técnicas, táticas e psicológicas

TABELA: A ESPECIFICIDADE DA PREPARAÇÃO FÍSICA

Posições	Físicas	Técnicas	Táticas	Psicológicas
Lateral	Elasticidade, flexibilidade, resistência, equilíbrio, coordenação, velocidade de reação e agilidade	Visão panorâmica, firmeza, habilidade com a bola, caídas, rolamentos, recuperação e reposição de bola com as mãos e pé	Posicionamento, comando, entrosamento com os companheiros, reposição de bola em tiros de meta ou com a bola em jogo	Liderança, coragem, concentração, responsabilidade, atenção, determinação, tranquilidade e confiança
Meia	Resistência aeróbia, força, coordenação, agilidade e velocidade de reação	Desarme antecipação, recuperação, habilidade com a bola, visão panorâmica e de profundidade, drible ofensivo, passe, sentido de penetração e de cobertura	Entrosamento com os companheiros, visão de jogo, domínio de ataque e defesa, sentido de penetração e cobertura	Combatividade, determinação, poder de decisão, coragem e persistência

Zagueiro	Resistência, força, coordenação, flexibilidade, impulsão e agilidade	Cabeceio, manejo de bola, antecipação, desarme e entrega de bola	Entrosamento com os companheiros, sentido de cobertura e domínio de espaço	Liderança, determinação, coragem, maturidade, tranquilidade, controle emocional e decisão
Atacante	Força, resistência, impulsão, agilidade, coordenação e velocidade de reação	Manejo de bola, cabeceio, drible em profundidade, penetração, finalização e visão panorâmica	Colocação, entrosamento com os companheiros, noções de impedimento e criação de espaços, movimentação e finalização	Coragem, agressividade, personalidade, iniciativa, determinação e decisão

Fonte: SANTOS FILHO (2002 apud SHIN J e GOMES SILVA S. B, 2011, p.9)

EXIGÊNCIAS FÍSICAS DURANTE UMA PARTIDA DE FUTEBOL

Observa-se que em TODAS as posições a capacidade física RESISTÊNCIA está presente, todos os jogadores devem ser preparados a suportar ao menos 90 minutos que é o tempo completo de uma partida, com isso conclui-se ser imprescindível a presença de uma resistência em longa duração, critério primordial do metabolismo oxidativo, consideremos também que impulsão, agilidade, potência e velocidade que são maioria no quadro acima também são utilizadas em todo o jogo, porém, não continuamente. Esforços de agilidade ocorrem, cessam, são recuperados, havendo a necessidade eles ocorrem e em seguida cessam novamente, assim também é com impulsão, potência, velocidade e outras semelhantes. Todas as recuperações pós e entre esses esforços são aeróbias, recuperações ativas, trotes para recompor a posição ou mesmo caminhada quando

a jogada está em outro setor do campo de determinado jogador.

Um atleta que recebe a bola de seu próprio goleiro na defesa, e passa a um companheiro, continua a correr acompanhando a jogada, ou para se apresentar à frente para a sequência do lance, ou para estar pronto para uma eventual roubada de bola do time adversário e ir correndo para o bote e retomada, mesmo quando a jogada não está próxima de determinado jogador, ele se movimenta, ou para criar espaços para receber a bola, ou para recuperar de um Sprint dado anteriormente, ou para compor determinado setor dentro da tática de seu time. Analisando estes constantes minutos em movimento e deslocamentos intermitentes muitas vezes intensos, se remete a ideia da grande utilização do sistema glicolítico anaeróbio que nada mais é do que um sistema de energia para esforços de alta intensidade com duração entre 1 e 3 minutos. É determinante ao jogador porque assegura a produção de energia nos sprints repetidos, com recuperação incompleta. Um fator negativo é que faz os atletas manterem durante o jogo concentrações de lactato relativamente elevadas.

Quando se assiste a um jogo de futebol pode se perceber que no primeiro tempo de partida, os movimentos dos jogadores estão muito ativos com deslocamentos leves em alta velocidade, mas quando começa o segundo tempo, pode se observar que as ações dos atletas ficam mais pesadas, acontecendo assim substituições por desgaste físico, muitas faltas e erros, diminuindo os critérios e a velocidade do jogo. Isso acontece obviamente porque os jogadores ficam face a face com o limite da capacidade física ou quando os mesmos não estão devidamente preparados. Qual seria então o sistema energético indispensável e consequentemente mais utilizado fisiologicamente em uma partida de futebol?

AS EXIGÊNCIAS ENERGÉTICAS NO FUTEBOL

O futebol é um jogo extremamente complexo do ponto de vista fisiológico, com ações específicas que evidenciam um tipo específico de esforço de grande diversidade e quanto a metabolismo, utiliza-se de fontes energéticas claramente distintas. O que determina qual sistema energético está sendo utilizado é sua necessidade e capacidade de captação e utilização de oxigênio, sendo no Anaeróbio oxigênio insuficiente gerando assim fadiga pós determinado tempo e no Aeróbio oxigênio suficiente, conseguindo formar água e não acidificar o ph intracelular, não gerando assim fadiga podendo ser utilizado por muito mais tempo.

A capacidade aeróbia consiste em captar, transportar e utilizar o oxigênio do ar, para realizar as reações bioquímicas necessárias para a produção de

energia, tendo como indicador o consumo máximo de oxigênio (Mcardle et al., 2003).

Segundo Cunha (2005), a principal via metabólica utilizada durante a prática do futebol competitivo é a aeróbia, e as respostas são em geral análogas às encontradas nos exercícios de endurance, [...]. É necessário treinar a capacidade de resistência aeróbia para que os jogadores possam se movimentar durante 90 min. do jogo, com períodos de movimentos de alta intensidade, como aceleração em pequenas distâncias.

Campeiz (2004) afirma que a produção de energia proveniente do sistema aeróbio, parece suprir de 80 a 90% da demanda energética utilizada em uma partida de futebol, sendo que essa porcentagem pode sofrer alterações dependendo das funções exercidas em campo.

Os futebolistas, ao treinarem a sua resistência aeróbia, têm duas vantagens evidentes: por um lado, nas fases menos intensas, poupam glicogénio pela maior utilização de lipídios e, por outro lado, ficam fisiologicamente mais aptos para se recuperarem mais rapidamente entre as fases mais intensas do jogo. (SOARES e NATAL, 2013, p.105)

Em resumo, o treino aeróbio induz aumentos importantes na performance global do futebolista através do aumento da distância total percorrida, da intensidade do trabalho, do número de sprints e das fases de envolvimento com a bola. (SOARES e NATAL, 2013, p.106)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esporte totalmente democrático é o futebol, onde todos podem praticar, entretanto através dos estudos feitos acima podemos observar que para sua execução em alto rendimento, são necessárias diversas valências físicas apuradas, tais quais velocidade, força, agilidade e a mais utilizada delas, a resistência aeróbia.

Valência esta responsável pelo jogador suportar 90 minutos em média de partida, realizando corridas longas, curtas, recuperações e ocupações de espaço, posicionamento dentro do esquema tático da equipe e trotes acompanhando jogadas próximas ou distantes.

Em resumo, podemos concluir que, do ponto de vista fisiológico, o futebol apresenta um perfil bioenergético misto com uma participação importante do metabolismo aeróbio. A componente de alta intensidade do jogo pode ser inferida a partir das elevadas concentrações de lactato e de amónia, para além das variações da glicemia. A segunda parte dos jogos caracteriza-se por impor uma diminuição gradual dos stocks energéticos induzindo desvios metabólicos importantes e que, por isso, devem merecer uma atenção especial no plano geral de preparação do jogador

para a competição. SOARES e NATAL (2013)

Portanto um treinamento baseado em todos os sistemas energéticos, intercalando exercícios de altíssima intensidade e curtíssima duração (ATP/CP), alta intensidade e curta duração (GLICOLÍTICO) é válido e necessário, porém deve-se enfatizar no treinamento de futebol para atletas de alta performance os exercícios de longa duração e intensidade moderada, causando assim neles adaptações aeróbias proporcionando resistência por grandes espaços de tempo em exercício constante.

REFERÊNCIAS

BALIKIAN, P. et al., Consumo máximo de oxigênio e limiar anaeróbio de jogadores de futebol: comparação entre as diferentes posições. Niterói: Revista brasileira de medicina do esporte, 2002

BARBANTI, V. J. Teoria e Prática do Treinamento Desportivo. 2ª edição – São Paulo – SP. Editora Edgard Blucher. 1979.

BARBANTI, V. J. Teoria e prática do Treinamento Esportivo. 2ª edição – São Paulo – SP. Editora Edgard Blücher. 1997.

BARROS NETO, T. L., Boleiros sob medida. São Paulo: Revista de pesquisa FAPESP, 2002

CAMPEIZ, J.M. et al Análise de variáveis aeróbias e antropométricas de futebolistas profissionais, juniores e juvenis. Vol. 2. São Paulo. Conexões. 2004

COTTA, R. M. Treinamento de força no futebol atual. Site: Universidade do Futebol. 2010

CUNHA, F. A., Evolução da preparação física para o futebol no Brasil, 2005. Disponível em http//www.cdof.com.br. Acessado em 04/10/2016.

REILLY T, BANGSBO J, FRANKS A. Anthropometric and physiological predisposition for elite soccer. J Sports Sci. 2000; 18 (9):669-83

SANTOS FILHO, J. L. A., Manual do Futebol. São Paulo: Phorte Editora, 2002

SANTOS, P. J.; SOARES, J. M., Capacidade aeróbia em futebolista de elite em função da posição especifica no jogo. Vol.1. Porto: Revista portuguesa de ciências do desporto e Educação Física, 2001

SHIN J, GOMES SILVA S. B., Diferentes posições do futebol de campo e a especificidade da preparação física. 2011. p 8. Trabalho de conclusão de curso (Bacharelado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física e Ciências do Desporto, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Rio Grande do Sul.

SHIN J, GOMES SILVA S. B., Diferentes posições do futebol de campo e a especificidade da preparação física. 2011. p 9. Trabalho de conclusão de curso (Bacharelado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física e Ciências do Desporto, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Rio Grande do Sul.

SOARES J, NATAL A. C., Fisiologia do treinamento no alto desempenho do futebol. Vol.99. Revista USP, 2013, p.101.

ZAKHAROV, A.; GOMES, A.C. Ciência do Treinamento Desportivo. 2ª edição – Rio de Janeiro – RJ. Editora Grupo Palestra. 2003.

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E O TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO

ROSANGELA MARTINS

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Sumaré; Professor de Ensino Fundamental I - na Rede Municipal de Embu das Artes – SP

Este artigo propõe uma reflexão sobre a importância do Atendimento Educacional Especializado e vem mostrar-nos como as crianças com TEA- Transtorno do Espectro do Autismo aprendem de uma forma eficaz, frequentando escolas regulares e tendo como instrumento principal a qualidade do processo de ensino aprendizagem. Assim como seus anseios e desafios neste processo. A reflexão é no sentido de pensar nas mudanças necessárias desde a educação básica, por ser esta a primeira etapa da educação e período crítico no processo de desenvolvimento e aprendizagem de crianças com TEA. Usou-se metodologia por meio da pesquisa qualitativa, com a utilização de meios bibliográficos.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado; Autismo; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

As propostas pedagógicas apresentadas hoje, não podem negar a questão da educação de alunos especiais na perspectiva da educação inclusiva é uma proposta que está posta, seja pelas diretrizes e, ou documentos oficiais nacionais de educação, sejam pelas próprias circunstâncias atuais da educação no Brasil.

A educação especial deve, de acordo com a LDB, nº 9.394/96, art. 58, da educação nacional, ser entendida como "modalidade da educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais" e, com intuito de complementar o que já foi promovido na Lei, vê-se instituído as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, à promoção de uma "proposta pedagógica que assegure recursos e 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".

De acordo com Feuerstein (1994), para se produzir uma aprendizagem significativa torna-se imprescindível a dupla "mediador-mediado" que, ao desenvolver os critérios de mediação, possibilita a interação e a modificabilidade, já que é somente por meio da interação do sujeito com outros sujeitos capazes de mediar informações necessárias, estando estes sujeitos integrados a um meio ambiente favorável e estimulante, que o desenvolvimento cognitivo acontece.

O presente trabalho desenvolveu-se por meio da pesquisa qualitativa, considerando que esta abordagem proporciona resultados significativos na área educacional, no sentido de oportunizar ao pesquisador uma visão mais ampla no cotidiano escolar, além de produzir conhecimentos e contribuir para a transformação da realidade estudada.

Conforme argumenta Campos (2008), a educação com qualidade, para os movimentos sociais reivindicavam a qualidade da educação entre o decorrer dos anos, pois os participantes tinham dificuldades de perceber as nuanças dos projetos educativos que s instituições de ensino desenvolviam.

Este conceito de inclusão envolve um jeito de pensar fundamental diferente sobre as origens da aprendizagem e as dificuldades de comportamento. Em termos formais estamos falando sobre uma mudança de ideia de defeito para um "modelo social". (MITTLER, p. 25, 2003).

Entretanto, o Atendimento a Educacional Especializado que por muito tempo restringiu-se a um ensino paralelo, aos poucos

vem redimensionando seu papel, atuando no atendimento direto desse aluno na rede escolar regular dentro do processo de ensino aprendizagem.

Sendo assim, o presente artigo pretende acompanhar, de forma sucinta, o AEE e seu processo de ensino aprendizagem, desde sua trajetória histórica até os momentos atuais, obtendo como finalidade apresentar as possibilidades e avanços da educação inclusiva, baseando-se nos princípios de igualdade e equidade, considerando que esta implica colaboração e coparticipação de toda a sociedade.

O artigo aborda também o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é uma desordem do neurodesenvolvimento com início precoce e curso crônico, não degenerativo. O processo de diagnóstico é fundamentalmente clínico e abarca prejuízos na interação social, alterações importantes na comunicação verbal e não verbal e padrões limitados ou estereotipados de comportamentos e interesses, dentre outros sinais e sintomas (APA, 2014).

A etiologia do Transtorno do Espectro do Autismo ainda é desconhecida, embora muitos estudos em genética e neuropsicologia referendem a compreensão deste quadro como biologicamente determinado (ASSUMPÇÃO et al., 1999; CARVALHEIRA; VERGANIB; BRUNONI, 2004; GUPTA; 2011).

Todavia, para que a inclusão aconteça é preciso educar todo o nosso país, modificar a história de preconceitos arraigados, tanto da sociedade quanto das próprias famílias.

Enfim, justifica-se a relevância desse estudo, trazendo uma iniciativa reflexiva fundamentada no princípio do direito ao exercício pleno da cidadania e dos direitos de nossas crianças em ter uma educação de qualidade dentro de suas necessidades especais.

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A história da educação básica no Brasil nos remete ao surgimento das creches, vinculadas à história da mulher trabalhadora, caracterizando-se como uma instituição substituta do lar materno. Durante o final do século XIX e início do século XX, essa concepção assistencialista prevaleceu e o caráter educacional dessa faixa etária foi desconsiderado.

O estabelecimento da educação básica como um direito de todas as crianças só foi reconhecido com a Constituição Federal de 1988 e com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

A LDB define a educação infantil como primeira etapa da educação básica que tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

Considerando a proposta de educação inclusiva opção

brasileira referendada em suas políticas educacionais, entendemos que o movimento de reorganização da escola tem que começar na educação infantil por ser esta, conforme prescrito na lei, a primeira etapa da educação. Segundo Mendes (2010, p. 47-48),

Os primeiros anos de vida de uma criança têm sido considerados cada vez mais importantes. Os três primeiros anos, por exemplo, são críticos para o desenvolvimento da inteligência, da personalidade, da linguagem, da socialização, etc. A aceleração do desenvolvimento cerebral durante o primeiro ano de vida é mais rápida e mais extensiva do que qualquer outra etapa da vida, sendo que o tamanho do cérebro praticamente triplica neste período. Entretanto, o desenvolvimento do cérebro é muito mais vulnerável nessa etapa e pode ser afetado por fatores nutricionais, pela qualidade da interação, do cuidado e da estimulação proporcionada à criança.

Diante da orientação sobre a educação de crianças com necessidades especiais, apresentada na LDB, o MEC elaborou, em 2001, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, Estratégias e Orientações para a Educação de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais (BRASIL, 2001).

Na introdução, tal documento, fala sobre a educação do 0 aos 6 anos como sendo de responsabilidade da educação, passando assim, após três anos da sanção da LDB, as creches e pré-escolas a serem a primeira etapa da educação básica com a missão de estabelecer os fundamentos sobre os quais se firmam os próximos níveis de escolarização. As atividades desenvolvidas em tais instituições devem ser essencialmente pedagógicas.

O texto enfatiza a importância da educação básica e a necessidade de criar uma escola que atenda a diversidade desde o início. No item 5.1. Sobre orientações gerais para creches e pré-escolas, o documento recomenda que, para atender as crianças com necessidades educacionais especiais, é preciso:

- disponibilizar recursos humanos capacitados em educação especial/ educação infantil para dar suporte e apoio ao docente das creches e pré-escolas ou centros de educação infantil, assim como possibilitar sua capacitação e educação continuada por intermédio da oferta de cursos ou estágios em instituições comprometidas com o movimento da inclusão;
- realizar o levantamento dos serviços e recursos comunitários e institucionais, como maternidades, postos de saúde, hospitais, escolas e unidades de atendimento às crianças com NEE, entre outras, para que possam constituir-se em recursos de apoio, cooperação e suporte;
- garantir a participação da direção, dos professores, dos pais e das instituições especializadas na elaboração do projeto pedagógico que contemple a inclusão;

- promover a sensibilização da comunidade escolar, no que diz respeito à inclusão de crianças com NEE;

- promover encontros de professores e outros profissionais com o objetivo de refletir, analisar e solucionar possíveis dificuldades no processo de inclusão;

- solicitar suporte técnico ao órgão responsável pela Educação

Especial no estado, no Distrito Federal ou no município, como também ao MEC/SEESP;

- adaptar o espaço físico interno e externo para atender crianças com NEE, conforme normas de acessibilidade. (BRASIL,

2001, p. 24-26).

A Educação Especial ocupa-se do atendimento e da educação de pessoas com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento em instituições especializadas.

Conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007), a inclusão escolar deve ter início na educação infantil, quando se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global.

Descobertas científicas têm colocado em pauta a necessidade de estruturação da educação infantil para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais proporcionando lhes oportunidades de desenvolvimento pleno de seu potencial, considerando suas especificidades.

O AEE complementa e/ou suplementa a formação do aluno, visando a sua autonomia na escola e fora dela, constituindo oferta obrigatória pelos sistemas de ensino. É realizado, de preferência, nas escolas comuns, em um espaço físico denominado Sala de Recursos Multifuncional. Portanto, é parte integrante do projeto político pedagógico da escola.

São atendidos, nas Salas de Recursos Multifuncionais, alunos público-alvo da educação especial, conforme estabelecido na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e no Decreto N.6.571/2008.

- Alunos com deficiência: aqueles [...] que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais em interação com diversas barreiras podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (ONU, 2006).
- Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. (MEC/SEESP, 2008).
- Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que 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 (MEC/SEESP, 2008).

O motivo principal de o AEE ser realizado na própria escola do aluno está na possibilidade de que suas necessidades educacionais específicas possam ser atendidas e discutidas no dia a dia escolar e com todos os que atuam no ensino regular e/ou na educação especial, aproximando esses alunos dos ambientes de formação comum a todos. Para os pais, quando o AEE ocorre nessas circunstâncias, propicia-lhes viver uma experiência inclusiva de desenvolvimento e de escolarização de seus filhos, sem ter de recorrer a atendimentos exteriores à escola.

Neste sentido, a Sala de Recursos Multifuncionais é organizada como espaço para a oferta do Atendimento Educacional Especializado, elaborando estratégias, recursos e contribuindo na organização da rotina, a qual favorecerá a compreensão e a comunicação da criança entre seus pares no ambiente escolar. Para tanto, de acordo com a legislação vigente, uma das atribuições do AEE é identificar as necessidades específicas e elabora um plano de acordo com as especificidades de cada criança. Na execução do plano de AEE, será necessária a articulação entre os profissionais do ambiente escolar e da família, a fim de observar a funcionalidade e a aplicabilidade utilizada no desenvolvimento do plano para a criança.

As ações que consolidaram o Atendimento Educacional Especializado e a formação dos professores do AEE entre outras atribuições, são regulamentadas de acordo com o Decreto N. 6571/2008 que dispõe sobre o esse atendimento e as condições de acesso da criança á uma educação de qualidade no ensino comum. Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, estabelece nova concepção de educação especial que complementa ou suplementa o processo de ensino na sala comum.

Portanto, o Atendimento Educacional Especializado é caracterizado como uma ação da educação especial voltada para a promoção da acessibilidade. Em conformidade com a Política: O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas.

As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p.15).

O TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO

A literatura sobre Autismo relata uma intensa relação das pessoas com tal transtorno e a música, sendo considerado o aspecto não verbal da música o principal meio de engajamento entre a pessoa com TEA e seu interlocutor, seja quando apresentada uma música puramente instrumental, ou em situações de um texto cantado ou narrado (ALVIN, 1978; BALL, 2004; BROWN, 1994; BROWNELL).

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é uma desordem do neurodesenvolvimento com início precoce e curso crônico, não degenerativo. O processo de diagnóstico é fundamentalmente clínico e abarcam prejuízos na interação social, alterações importantes na comunicação verbal e não verbal e padrões limitados ou estereotipados de comportamentos e interesses, dentre outros sinais e sintomas (APA, 2014).

A etiologia do Transtorno do Espectro do Autismo ainda é desconhecida, embora muitos estudos em genética e neuropsicologia referendem a compreensão deste quadro como biologicamente determinado (ASSUMPÇÃO et al., 1999; CARVALHEIRA; VERGANIB; BRUNONI, 2004; GUPTA; STATE, 2006; MECCA et al., 2011; PEREIRA; RIESGO; WAGNER, 2008; VELLOSO et al., 2011).

Além das alterações na tríade autística clássica (interação, comunicação e comportamento), verifica-se a presença de déficit intelectual em, pelo menos, 60 a 70% da população com autismo infantil típico, embora estudos realizados nas últimas décadas tenham sugerido que uma estimativa menor desta comorbidade1 possa ser encontrada a partir de modos mais sensíveis de avaliação de funções comunicativas e funções executivas. Há também relatos de prejuízos no desenvolvimento motor, nas funções executivas, e em componentes específicos de processos comunicativos. (CAMPELO et al., 2009; FERREIRA; TEIXEIRA; BRITTO, 2011; KLIN, 2006; VELLOSO et al., 2011).

Segundo autores, está relacionado aos prejuízos sociais no autismo o córtex órbito-frontal, o córtex cíngulo anterior, o giro fusiforme, o sulco temporal superior, a amígdala, o giro frontal inferior e o córtex parietal posterior. Para os déficits de comunicação, está listado o giro frontal inferior, o sulco temporal superior, a área motora suplementar, os gânglios da base, a substância negra, o tálamo e os núcleos cerebelares da ponte. Em relação aos comportamentos repetitivos e estereotipados, os autores elencam o córtex órbito-frontal, o córtex cíngulo anterior, os gânglios da base e o tálamo. (AMARAL, SCHUMANN e NORDAHL 2008, p.138)

É importante ressaltar que uma mesma região cerebral pode estar relacionada a mais de uma alteração funcional; por exemplo, o córtex órbito-frontal está associado tanto

com os prejuízos na interação social como na presença de comportamentos repetitivos.

O autismo é um transtorno do desenvolvimento que geralmente é diagnosticado, na criança por volta dos três anos de idade, como um distúrbio neurológico que compromete a habilidade da criança na comunicação, na interação com outra criança e na maneira convencional de aprender.

Além disso, também é caracterizado por comportamentos, atividades e interesses restritos, repetitivos e estereotipados. Essas manifestações, a respeito do desenvolvimento da criança com autismo, variam dependendo do nível e idade.

Em seus escritos, (Orrú, 2009) esclarece que: O autista, sendo um indivíduo único, é exclusivo enquanto pessoa. Embora tenha características peculiares no que se referem à síndrome, suas manifestações comportamentais diferenciam-se segundo seu nível linguístico e simbólico, quociente intelectual, temperamento, acentuação sintomática histórico de vida, ambiente, condições clinicas, assim como todos nós. Portanto, nem tudo que venha dar resultado para uma pessoa com autismo serve de referencia positiva à outra pessoa com a mesma síndrome (ORRÚ, 2009).

De acordo com a legislação vigente, a inclusão de crianças com necessidades especiais nas escolas de ensino comum, não são feitas somente para a permanência junto às demais crianças, mas sim para a estruturação dos sistemas de ensino, para que os mesmos respeitem as diferenças atendendo as necessidades específicas de cada uma.

Para as escolas, a inclusão dessas crianças, principalmente as autistas tem sido um grande desafio, segundo Belizário Filho (2010):

Mediante as dificuldades iniciais, as escolas recorrem a todo tipo de tentativa de acolhimento ao aluno. Essa é uma atitude absolutamente compreensível, embora sejam importantes alguns cuidados. Se conseguirmos deslocar nossa atenção das estereotipias e reações da criança e nos projetarmos a um cotidiano futuro, é possível "cuidar" de algumas questões (BELIZÁRIO FILHO, 2010, p.23).

A escola é um espaço de suma importância no dia a dia da criança, pois o ambiente escolar proporciona vivências e a apropriação de novas experiências juntos com seus pares em sua organização em sala de aula, é importante a formação de grupos e que a mediação aconteça de seus pares, pois esse processo é mais importante que a intervenção dos adultos.

Portanto, a linguagem é fundamental para que haja a comunicação, alguns estudiosos afirmam que muitas crianças com espectro autista pode vir a desenvolver a linguagem.

Em conformidade com (Orrú, 2009), aferimos que: A linguagem proporcionará ao aluno com autismo maior qualidade em seu processo de desenvolvimento da imaginação,

ação essa, em geral, tão comprometida em pessoas com a síndrome. Igualmente, serão constituídas de maneira concreta e contextual as formas de pensamento que terão maior generalização em seu cotidiano, a partir das experiências vivenciadas nas relações sociais de onde os conceitos são formulados (ORRÚ, 2009, p.111).

Nesta abordagem, as atividades desenvolvidas visa o desenvolvimento da comunicação com o outro e o meio. Segundo a autora Orrú (2009) é através da linguagem que a criança com autismo, no processo de aprendizagem, apresentará melhor compreensão no desenvolvimento das atividades, deixando de ser uma forma mecânica de memorização e sim um aprendizado organizado, podendo assim interagir com todos, estimulando assim sua comunicação em seu dia-a-dia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Especial ocupa-se do atendimento e da educação de pessoas com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento em instituições especializadas. É organizada para atender específica e exclusivamente alunos com determinadas necessidades especiais. Onde profissionais especializados como educador físico, professor, psicólogo, fisioterapeuta, fonoaudiólogo e terapeuta ocupacional trabalham e atuam para garantir tal atendimento.

A escola das diferenças aproxima a escola comum da Educação Especial, porque, na concepção inclusiva, os alunos estão juntos, em uma mesma sala de aula. A articulação entre Educação Especial e escola comum, na perspectiva da inclusão, ocorre em todos os níveis e etapas do ensino básico e do superior. Sem substituir nenhum desses níveis, a integração entre ambas não deverá descaracterizar o que é próprio de cada uma delas, estabelecendo um espaço de intersecção de competências resguardado pelos limites de atuação que as especifica.

A educação inclusiva é um processo em pleno desenvolvimento, sujeitando de reflexões e especialmente ações concretas para alcançar a práticas eficientes.

É necessário realizar mais estudos com esta temática, especialmente os relacionados a alunos com TEA, a fim de divulgar os trabalhos que estão sendo desenvolvidos e de que forma os processos de inclusão estão ocorrendo, através de investigações com sujeitos diversificados e também diferentes abordagens metodológicas.

É na educação inclusiva que nos permitimos perceber que nada está pronto ou finalizado, trocamos de papel constantemente, ensina e aprende. Aquilo que precisa ter significado para um, deve passar pelo entendimento e compreensão do outro, e, essa troca acontece o tempo inteiro,

nos colocando em desequilíbrio a cada nova proposta. Assim, acreditamos que o Plano de AEE permite essa flexibilidade, pois nos leva a refletir sobre o que foi desenvolvido e essa troca entre os profissionais que atuam junto ao aluno, permitem novas construções, novas elaborações.

Entretanto, é inegável o avanço da educação inclusiva historicamente, conforme reparado pelo presente estudo, a promoção do acesso educacional a todos os indivíduos, a Declaração de Salamanca e a LDB que abriram portas para as pessoas com NEE em prol da inclusão de uma sociedade mais justa. Contudo, é questionável o alcance de tais iniciativas e legislação vigente quando se pretende analisar a qualidade da educação ofertada.

"O termo 'necessidades educacionais especiais' refere-se a todas aquelas crianças e jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem" (BUENO, 1993, p.37).

Assim, acreditamos que o AEE permite essa flexibilidade, pois nos leva a refletir sobre o que foi desenvolvido e essa troca entre os profissionais que atuam junto ao aluno, permitem novas construções, novas elaborações.

REFERÊNCIAS

BELIZÁRIO FILHO, José Ferreira. MEC- Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: transtornos globais do desenvolvimento. Volume 9. Fortaleza: UFC, 2010.

BRASIL, Ministério da educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Estratégias e Orientações para a Educação de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais. Brasília: MEC/SEESP/SEF, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Portal de ajudas técnicas para a educação: equipamento e material pedagógico para a educação, capacitação e recreação para a pessoa com deficiência física - recursos pedagógicos adaptados. Brasília: MEC/SEESP,2006.

BRASIL. Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial. 2007>. Acesso em: 07 de agosto 2017.

BUENO, José Geraldo Silveira. Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente. São Paulo, EDUC/PUCSP, 1993. In Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. Revista Integração, Nº. 23/2001.

CAMPELO, L.; LUCENA, J.; LIMA, C.; ARAUJO, H.; VIANA, L.; VELOSO, M.; CORREIA, P.; MUNIZ, L. (2009). "Autismo: um estudo de habilidades comunicativas em crianças". RevCEFAC. n.4, v.11, p.598-606.

FERREIRA, Windyz B. Educação Inclusiva: Será que sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todos? Revista da Educação Especial - Out/2005, Nº 40.

FEUERSTEIN, R. KLEIN, P. S. TANNENBAUM, A. J. Experiência de aprendizagem mediada (MLE): Implicações teóricas, psicossociais e de aprendizagem. Londres: Freund, 1994.

MENDES, E. G. Inclusão marco zero: começando pelas creches. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SEESP - Secretaria de Educação Especial. Educação Inclusiva – 4 volumes, Brasília, 2004.

_____ Atendimento Educacional Especializado - Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado – Aspectos Legais e Orientações Pedagógicas, Brasília, 2007.

MITTLER, Peter. Educação inclusiva: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ORRÚ, Sílvia Ester. Autismo, Linguagem e Educação: interação social no cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009.

SANTOS, M.P. Educação Inclusiva e a Declaração de Salamanca: consequências ao sistema educacional brasileiro. In Integração: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Especial. Ano 10- no. 22/2000.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

UNESCO. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: CORDE, 1994.

REFLEXÕES SOBRE A IMPORTÂNCIA DA PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SIBELE APARECIDA RIBEIRO

GraduaçãoemPedagogiapelaUNESP(CampusdeRioClaro-S.P.).(2000);MestreeEspecialistaemAlfabetização pela UNESP/Rio Claro-S.P. (2005); Professora de Ensino Fundamental I - na EMEF " Profª Amália Malheiro Moreira". Artigo apresentado como requisito parcial para aprovação do Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Psicopedagogia Institucional pela FCE(Faculdade Campos Elíseos- 2017).

O presente trabalho apresenta um estudo bibliográfico que tem como objetivo a reflexão sobre a importância da psicomotricidade na educação infantil e sua relação com o desenvolvimento integral da criança. A aprendizagem na educação infantil é um processo de desenvolvimento global que envolve o corpo inteiro visando a socialização e a formação do indivíduo autônomo. A psicomotricidade ocupa um lugar importante no desenvolvimento infantil, em razão de que se reconhece que existe uma grande interdependência entre os desenvolvimentos motores, afetivos e intelectuais. Sendo que a sua ausência pode afetar o desenvolvimento da alfabetização nas crianças que estão iniciando a educação infantil.

Palavras-chave: Psicomotricidade; Movimento; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN- Lei nº 9.394 (1996) institui a educação infantil como primeira etapa da educação básica, conforme o capítulo I, título IV, artigo 21, que fala da composição escolar: "educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio".

A Legislação propõe também o desenvolvimento integral da criança, os Referenciais Curriculares Nacionais (RCNs) para a Educação Infantil apresenta o Movimento como um dos temas relacionados ao Conhecimento de Mundo pelas crianças e pelas relações que estabelecem com os objetos do conhecimento (RCNs, vol. 3, p.7,1998).

Ao voltarmos nossa atenção para o movimento não podemos deixar de falar do ser criança. Encontramos em Walter Benjamin, no livro Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação matéria para pensar as relações entre a criança e o brincar. O fascínio de Benjamin pela experiência do brincar parece ser fruto de sua percepção de que a brincadeira reside na inovação do "fazer de novo". Para o autor a criança vai se fazendo criança brincando, criando, se constrói como criança na brincadeira:

> Para a criança, não basta duas vezes, mas sim sempre de novo, centenas e milhares de vezes... O brincar não é um "fazer como se", mas "um fazer sempre de novo", transformação da experiência mais comovente em hábito. Pois é no jogo, e nada mais, que dá à luz todo hábito. Comer, dormir, vestir-se, lavar-se devem ser inculcados no pequeno irriquieto de maneira lúdica... O hábito entra na vida da criança como brincadeira, e nele, mesmo em suas formas mais enrijecidas, sobrevive até o final um restinho da brincadeira (BENJAMIN, 2002, p.101-102).

Na Educação infantil a criança tem que ser criança, a experiência e o saber se constrói na criança, em seus movimentos, no direito de ser criança, de brincar, de expressar-se, de movimentar-se, buscando os modos de essa criança ver e relacionar-se com o mundo, em especial o mundo do qual passa a fazer parte, que é a escola. É importante que os Educadores reconheçam o real significado do brincar. A partir das considerações estabelecidas, busco o que dizem Silva e Búfalo (2011): o direito à educação infantil exige profissionais formados/as, comprometidos/as com o conhecimento.

Um estudo da Faculdade de Educação (FE) da Unicamp (2016) concluiu que as crianças que usam aparelhos eletrônicos sem controle e não brincam, ou brincam pouco, no "mundo real" podem ter atraso no desenvolvimento:

> A pesquisa foi realizada com meninos e meninas de 8

a 12 anos, que ficam de quatro a seis horas diante das telas de computadores, tablets, celulares e videogames. Apenas uma criança, de 12 anos, tinha construído as noções lógico-elementares, que seriam as noções matemáticas e a noção de espaço. Brincar aumenta a criatividade. O uso de eletrônicos em si não é exatamente o problema, mas sim a falta de brincadeiras no "mundo real (MENEGUEL, A.L.C, 2016, p. 8).

Segundo a pesquisadora Ana Lucia: "quando a criança brinca, faz uso das operações infralógicas, que garantem noção operatória de espaço, tempo e causalidade: O mais importante é eles brincarem. Num parquinho, na piscina, na escola. Precisa oferecer para essas crianças atividades criativas. (MENEGHEL, A.L.P.C.2016, p.8)

Piaget (1987 apud OLIVEIRA, 2000) estudando as estruturas cognitivas descreve a importância dos estágios de desenvolvimento, desde o período sensório motor e da motricidade, principalmente antes da aquisição da linguagem, no desenvolvimento da inteligência. O desenvolvimento mental se constrói por meio de uma equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para ele significa uma compensação, uma atividade, uma resposta ao sujeito, frente às perturbações exteriores ou interiores.

Diante disso desenvolvemos um estudo bibliográfico que tem como objetivo a reflexão sobre a importância da psicomotricidade na educação infantil e sua relação com o desenvolvimento integral da criança. A aprendizagem na educação infantil é um processo de desenvolvimento global que envolve o corpo inteiro visando a socialização e a formação do indivíduo autônomo.

A IMPORTÂNCIA DA PSICOMOTRICIDADE: CORPO, MENTE E AFETIVIDADE

Ao nascer, o ser humano penetra num mundo repleto de estímulos desconhecidos. Muitos desses estímulos fazem parte do ambiente, outros são criados e produzidos pelos homens para poderem se comunicar. No primeiro caso, os estímulos referem-se a coisas que se encontram presentes na experiência do individuo; no segundo caso, essas coisas são representadas. Por exemplo: uma palavra representa um ou mais significados. Para Micotti:

Os estímulos do ambiente- visuais, auditivos, tácteis- afetam os órgãos dos sentidos e dão lugar as percepções. Há diferentes modalidades de estímulos sensoriais. Alguns, ao serem percebidos, podem ser identificados e entendidos diretamente, são partes, ou aspectos, dos seres e das coisas (cor, tamanho, manifestações de animais, como os latidos do cão). Ao percebê-los o indivíduo pode identificar esses estímulos, considerando as suas características concretas e os seus significados na experiência prática...(MICOTTI, 1999, p.12).

A psicomotricidade deve ser desenvolvida num clima de afetividade proporcionando estímulo saudável na vida intelectual e emocional da criança, assim as mesmas farão dos momentos de rotina um contato íntimo com seu interior.

Para os RCN (Referenciais Curriculares Nacionais para a educação infanti)1998: A educação infantil consiste no conhecer a si mesmo, o outro e o mundo a sua volta. Portanto a estimulação psicomotora deve favorecer suportes necessários para a criança desenvolver a capacidade de se orientar diante do espaço físico e de perceber a relação que tem a psicomotricidade com as coisas ao seu redor e delas consigo mesma e que esta importância será de grande valia para a construção do conhecimento. Para Freire:

Aprender seria a condição fundamental para a vida. Considerando que o meio em que vivemos não é natural, mas cultural, e que a cultura humana se altera a cada instante, precisamos, para dar conta de viver nele, aprender permanentemente...o mundo sensível- mundo das coisas práticas, das ações motoras, daquilo que vemos, tocamos...- não admite categorizações. Nele, o ser humano não é um ser intelectual, social ou moral; a criança é uma criança, nada mais (FREIRE, 2003, p.16).

A psicomotricidade é a ciência do corpo e da mente. Ao vermos o corpo em movimento, percebemos a ação dos braços, pernas e músculos geradas pela ação da mente, por isso é necessário, educar o movimento pela mente.
Freire ainda continua:

É o nosso mundo interior, abstrato, que produz as fragmentações que nos definem como intelectuais, morais ou afetivos, e não a nossa realidade sensível, prática. Nossas análises do fenômeno humano são produtos de nosso pensamento, gerador, por sua vez, de palavras escritas e faladas, números e símbolos de toda ordem. Em geral, essas análises, a fim de facilitar a compreensão, a criança- que na prática não tem essas divisões- aparece "fatiada" em perfis, do lógico ao psicológico, do motor ao moral. (FREIRE, 2003, p.16).

Podemos considerar que a inserção curricular na esfera da educação infantil significa um avanço para o ensino da educação física, mas ainda temos muito o que refletir a respeito da educação física na educação infantil.

Ferraz, em seu artigo na Revista Paulista de Educação Física afirma que apesar de ser instituída legalmente como um componente curricular e até mesmo reconhecida como fundamental para o desenvolvimento do aluno, a Educação Física parece estar presente na educação infantil, essencialmente como simples atividade, como um esporte ou às vezes como um jogo, uma recreação fora da sala de aula (FERRAZ, 1996, p.16).

As pessoas que trabalham com a Educação

Infantil percebem a necessidade do movimento para as crianças, mas quando são desenvolvidas nas escolas infantis, restringem-se a brincadeiras livres sem orientação do professor, jogos de correr, todas elas com o objetivo de recreação fora da sala de aula.

Os Referenciais Curriculares Nacionais (RCNs) para a Educação Infantil apresenta o Movimento como um dos primeiros temas relacionados ao Conhecimento de Mundo pelas crianças e pelas relações que estabelecem com os objetos do conhecimento (RCN, vol.3, p.7, 1998).

O movimento não pode significar o desenvolvimento apenas do corpo, como se o pensamento e as emoções estivessem fora dele. Quando as crianças pulam corda não estão desenvolvendo suas capacidades físicas, pois as relações tempo e espaço se desenvolvem no cognitivo. Não basta o professor identificar uma dificuldade da criança, é necessário que ele tenha claro os procedimentos a adotar.

A base do trabalho com as crianças na Educação Infantil consiste na estimulação perceptiva e desenvolvimento do esquema corporal. A criança organiza aos poucos o seu mundo a partir do seu próprio corpo.

Se a legislação propõe o desenvolvimento integrado da criança como objetivo a alcançar, como afirmar que na sala de aula se aprende e fora da sala de aula se brinca, se movimenta? Qual a participação do corpo e do movimento na educação infantil? Na sala de aula ocorre o desenvolvimento intelectual e psicológico, fora da sala de aula, no pátio, o físico e o social.

Assim, sabemos que a educação infantil vem passando por mudanças, o brincar e o cuidar se associam, e o movimento ganha prioridade no currículo da educação infantil. Para trabalhar com as crianças de 0 a 6 anos (agora 5 anos), é necessário reinventar, transformar; por isso, a educação infantil precisa de profissionais reflexivos, que inventem e reinventem a sua prática: verdadeiros criadores, artistas:

Portanto, se as crianças são inventivas, também se faz necessária uma formação profissional sofisticada, inventiva, de outro tipo, que permitirá que as professoras, com a filosofia, a história e as ciências (psicologia, sociologia, antropologia, demografia etc.) e a ARTE como fundamentos desta formação, "soltem sua dimensão brincalhona" e construam esta nova profissão: a professora de crianças de 0 a 6 anos em creches e pré-escolas, isto é, da educação infantil, primeira etapa da educação básica. Uma formação densa, teórica, mas não apenas com as ciências que buscam/ram a regularidade. Para o estudo das diferenças, impõem-se campos teóricos que se pautam também nas singularidades (FARIA, 2011, p. XV).

PSICOMOTRICIDADE E EDUCAÇÃO INFANTIL

As crianças utilizam os seus conhecimentos para atribuir sentido (significado) a tudo que vêem, ouvem e observam e, como esses conhecimentos são elaborados no seio da cultura, do meio social em que vivem, o mesmo podem ocorrer com a alfabetização na educação infantil. Para Micotti (2009) a alfabetização é vista como parte do processo, mais amplo de hominização da criança. Buscamos Charlot quando ele afirma:

Nascer é entrar na condição humana. Entrar em um conjunto de relações e inter-relações com outros homens. Entrar num mundo onde se ocupa um lugar (que também é social), onde é preciso ter uma atividade. Por isso mesmo,nascer e ser submentido á obrigação de aprender. Aprender para construir, em um tríplice processo de hominização (tornar-se homem). De singularização (tornar-se exemplar único de homem, de socialização (tornar-se membro de uma comunidade, da qual compartilha todos os valores e onde ocupa um lugar). Aprender para viver com outros seres humanos com quem se partilha o mundo...Este sistema elabora-se em um movimento pelo qual o "eu" se constrói e é construído pelos outros- este movimento longo, complexo, nunca completamente terminado, chama-se educação. A educação é uma produção de si para si, mas esta auto produção só é possível com a mediação do outro e com sua assistência. A educação é a produção de si para si: ela é o processo pelo qual a criança nascida inacabada se constrói como ser humano, social e singular (CHARLOT,apud MICOTTI 2009, p.19).

As funções da educação infantil são redefinidas por meio desse conceito de educação como construção do ser humano, auto-construção e interação com outros da mesma espécie.

Para Micotti a função das escolas de educação infantil:

...as escolas de educação infantil é atribuída a função de mediar o desenvolvimento: dos conceitos, do esquema corporal (referencial básico utilizado pelo indivíduo na estruturação espacial), dos instrumentos que a criança necessita para viver e para conviver, para construir o sistema de significados, de sentido, para apropriar-se do mundo...Já que ao nascer o ser humano desconhece os seus atributos e as possibilidades de suas ações, as propriedades das coisas e dos seres vivos, seus possíveis efeitos; precisa aprender a conhecê-los para sobreviver- o que pode e o que não pode comer, os seres vivos e as coisas que pode, ou não tocar... (MICOTTI, 2009, p.14).

Durante o processo de ensino/aprendizagem, são utilizados alguns elementos básicos da psicomotricidade com mais frequência tais como: lateralidade, orientação espacial e temporal, esquema

corporal e coordenação motora. Esses elementos auxiliam para um bom desenvolvimento da aprendizagem, sendo que, se a criança tiver um déficit em um deles, poderá ter significativas dificuldades na aquisição da linguagem verbal e escrita, além de direcionamento errado das grafias, trocas e omissão de letras, ordenação de sílabas e palavras, dificuldades no pensamento abstrato e lógico entre outros (MORA, 2007).

Percebe-se que o principal objetivo da educação psicomotora não se restringe ao conhecimento da criança sobre uma imagem do seu corpo, ou seja, ela não se prende apenas ao conteúdo, mas auxilia na descoberta estrutural da relação entre as partes e a totalidade do corpo, formando uma unidade organizada, instrumento da relação com a realidade. Para Ayoub:

> a educação física na educação infantil pode configurar-se como um espaço em que a criança brinque com a linguagem corporal, com o corpo, com o movimento, alfabetizando-se nessa linguagem (AYOUB, 2001,P.57)

A educação física deve estar compondo os conteúdos a serem desenvolvidos na educação infantil, mas para isso é necessário que sejam discutidos como, para quê e com qual finalidade eles devem ser desenvolvidos com as crianças pequenas, o professor deve sempre refletir sobre suas atitudes, ações, agindo como um pesquisador e levar em conta o nível de desenvolvimento dos alunos durante o processo educativo, principalmente de crianças de 0 a 6 anos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Criança é quase que sinônimo de movimento, movimentando-se ela se descobre, descobre o outro, descobre o mundo à sua volta e suas múltiplas linguagens. Descobrir, mostrar, decifrar... Alfabetizar-se nas múltiplas linguagens do mundo e da sua cultura.

Pesquisas e estudos têm discutido muitas questões relativas à educação infantil, principalmente pertinentes ao direito, às políticas públicas, o trabalho com as crianças de 0 a 5 anos, enfatizando as relações afetivas e o brincar, temas fervilhantes neste cenário.

As profissionais docentes aproximam-se como artistas do ato de educar, educação do sensível, através da potência criativa da arte, esta compreendida como parte do humano, do ser na linguagem, que transforma e transfigura materialidades, dando múltiplos sentidos para objetos, coisas, sensações corporais, uma expressão do humano que necessita de experiências estéticas. (SILVA; BÚFALO, 2011, p. 16).

Esse artigo teve como objetivo refletir sobre a importância da psicomotricidade na educação infantil Assim, o professor, conhecendo o

aluno em suas características de crescimento e desenvolvimento e o universo da cultura infantil tem-se subsídios para selecionar a maneira de ensinar e de aproximar-se das estratégias mais adequadas de ensino.

Existem no entanto muitos professores e pais que dão ênfase na escolarização das crianças na pré-escola, pensando no futuro e esquecendo-se do corpo, esperam que suas crianças cheguem à 1ª série alfabetizadas, tirando- lhes o prazer e a alegria. Freire, nos diz que:

...uma criança bloqueada no seu espaço de ação, graças muitas vezes à ansiedade de pais e professores por alfabetizá-la, acaba aprendendo a escrita e a leitura que lhe impõem, mas com sérias dificuldades em estabelecer, entre aprendizagem e o mundo, um elo de ligação. (FREIRE, p.20, 1994)

Por isso não pode pensar em desenvolvimento da criança sem incorporar o corpo. A educação infantil requer um componente curricular- movimento ou educação física, que tenha como pressupostos o desenvolvimento da criança por inteiro, uma educação infantil transformadora, vislumbrando a alfabetização do corpo todo.

Se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional representa um marco histórico e simbólico, por ver a criança de zero a seis anos como sujeito de direitos e propõe a igualdade de oportunidades para uma educação de qualidade, é preciso analisar como tais significados são transformados em ações. E cabe a psicomotricidade integrada à proposta pedagógica da escola, trazer como enfoque na educação infantil a educação do corpo, instrumento de compreensão de mundo, de construção de vínculo com outros corpos sensíveis e simbólicos e com o corpo político, histórico e cultural que possibilitará aos homens a construção da pertinência em grupo, da identidade pessoal e coletiva de cidadania.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A. O direito das crianças a educação infantil. Pro-Posições. Dossiê: Educação Infantil e Gênero — Unicamp, Campinas, v.14, n.3, p.13-25, 2003.

AYOUB, E. Reflexões sobre a Educação Física na Educação Infantil. In: Revista Paulista de Educação Física. São Paulo, n° 4, p.53-60, março, 2001.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. (Vide Lei nº 12.061, de 2009) Texto compilado Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília,

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Secretária da Educação. Linguagem Oral e Escrita. In: Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, v.3, 1998.

BENJAMIN, W Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação. Tradução, apresentação e notas de Marcus V. Mazzari; posfácio de Flavio Di Giorgi. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2002.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de et al. Culturas infantis em Creches e pré-escolas: estágio e pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2011.

FERRAZ, O.L. Educação Física Escolar: conhecimento e especificidade- A questão da Pré- Escola. In: Revista Paulista de Educação Física, São Paulo, nº 2, p.16-21, 1996.

FREIRE, J. B. Educação de corpo inteiro. São Paulo: Scipione, 1994.

_____, J. B.. Educação como prática corporal. São Paulo: Scipione, 2003.

OLIVEIRA, G. C.. Psicomotricidade: educação e reeducação num enforque psicopedagógico. 4 ed. Petrópolis/RJ:Vozes,2000.

MENEGHEL, Ana Lúcia Pinto de Camargo. A infância não é virtual. Jornal da Unicamp. Campinas, p. 08-08. set. 2016. Disponível em: <http://www.unicamp.br/unicamp/sites/default/files/jornal/paginas/ju_669_pagina_08_web.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2017.

MICOTTI, M.C.O. Alfabetização: aspectos teóricos e práticos. (org.) Formação de Professores. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1999.

MORA, E. Psicopedagogia infanto-adolescente. São Paulo: Grupo Cultural, 2007.

SILVA, Adriana; BUFALO, Joseane. O espaço na pedagogia da educação infantil: fábula, perversidade e possibilidade. In: VÁRIOS, Autores et al. Culturas infantis em Creches e pré-escolas: estágio e pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 9-34.

AS PERSPECTIVAS ARENDTIANAS ACERCA DA CONDIÇÃO HUMANA

REGINA FREIRE COSTA

Pedagogaepós-graduadaemalfabetizaçãoeletramento;professoradeeducaçãoinfantileensinofundamental I, na prefeitura municipal de ensino. http://lattes.cnpq.br/4680534658917444

Ao começar sua obra, "A condição humana", Hannah Arendt alerta: condição humana não é a mesma coisa que natureza humana. Nesse sentido, todos os homens invariavelmente são passíveis de ser condicionados e, até mesmo aqueles que condicionam o comportamento de outros, tornam-se condicionados pelo próprio movimento de condicionar. Sendo assim, somos condicionados de tais maneiras: por aquilo que pensamos, pelos nossos próprios atos e quando exprimimos nossos sentimentos, a estes, nos referimos como "os aspectos internos do condicionamento". Noutra cosmovisão, pelo contexto histórico que vivemos, a cultura, os amigos e a família, são os elementos externos do condicionamento. No bojo de tal discussão, Hannah Arendt analisa, sistematiza e organiza a condição humana sob três aspectos a saber: labor, trabalho e ação.

Palavras-chave: Dignidade Humana; Condição Humana; Condicionamento.

INTRODUÇÃO

A dignidade humana só é conquistada através da vida contemplativa, reflexiva: uma vida sem compromisso com fins pragmáticos. A religião cristã toma emprestado a concepção de mundo grega, e vulgariza a dignidade humana.

A condição humana diz respeito às formas de vida que o homem impõe a si mesmo para sobreviver. São condições que tendem a suprir a existência do homem. As condições variam de acordo com o lugar e o momento histórico do qual o homem é parte.

Eichmann, o carrasco nazista que enviou os ju¬deus para os campos de concentração, é o protótipo, para Arendt, do ho¬mem contemporâneo que age sem julgar, como se fosse uma coisa na en¬grenagem social e institucional, condicionado apenas pelos interesses funcionais.

Um dos muitos cães usados por Pavlov nas suas experiências, Museu Pavlov, Rússia. Note-se que o recipiente utilizado para o armazenamento da saliva está cirurgicamente implantado no maxilar do animal. Foto/Site: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/e/ec/One_of_Pavlov%27s_dogs.jpg. Acesso em 22/07/2017.

Esse tipo de homem age como o cão de Pavlov, treinado para salivar mesmo sem ter fome. Do mesmo modo, sem motivação alguma, desfeita da habilidade de julgar, o homem pode possibilitar ou realizar os maiores males. A isso Arendt chamou de a banalização do mal.

A PERSPECTIVA ARE DTINANA DE LABOR

O labor é processo biológico necessário para a sobrevivência do indivíduo e da espécie humana. Tanto ação, labor e trabalho estão relacionados com o conceito de "Vita Activa". Para os antigos, a "Vita Activa" é ocupação, inquietude, desassossego. É como o pássaro da mitologia grega que esconde a rica plumagem e expõe as entranhas.

A tenta¬tiva de gerar condições de abundância para a reprodução biológica fez com que o labor, atividade na qual os homens produzem e reproduzem as condições de

Foto/Site: https://2.bp.blogspot.com/-qA2V8KpqKw8/V8DP_NHg-fI/AAAAAAAABIc/UQ41kvpgTQ8Ilyk_uTGHBTAedGCbyMNPQCLcB/s640/a-vergonha-da-escravidao-contemporanea.html.jpg. Acesso em 22/07/2017.

sobrevivência, adquirisse um status impensável na vi¬são tradicional.

Fracassou a utopia de que a sociedade, ao se engajar exclusivamente na geração de abundância, iria produzir uma situação de liberdade, uma vez que a "laborização" invadiu também o tempo li¬vre como, por exemplo, na forma da industrialização do entretenimento.

O labor é, assim, a atividade típica do social. É justamente nessa visão de mundo grego, que os escravos não eram considerados homens. Na antiguidade a escravidão é um meio de permitir que alguns, por exemplos, os filósofos, tivessem o controle do corpo, das necessidades biológicas; a temperança.

Para os gregos, a escravidão, do ponto de vista de quem se beneficia dela, os próprios filósofos da época salva o homem de sua própria animalidade, e não lhe prende às tarefas pragmáticas. É como se todos os homens e toda a sociedade, ao pri¬vilegiarem o econômico, acabassem originando uma situação geral de escravização, o fim da liberdade necessária para a constituição de um mundo comum.

O escravo ao ocupar a maior parte de seu tempo em tarefas que visam somente à sobrevivência de si e de outros, é destituído do conceito grego de homem, mas por outro lado ele não deixa de ser humano.

Portanto, dentro dessa lógica só é homem aquele que tem tempo para pensar, refletir, contemplar. Nietzsche afirma em seu "Humano, demasiado humano" que, aquele que não reserva, pelo menos, três quartos do dia para si é um escravo.

A base disso encontramos em Sócrates: se é apenas para comer, dormir, fazer sexo, que o homem existe, então, ele não é homem, é um animal. Pois assim era visto o escravo: um animal. Um animal necessário para à formação de "homens". É muito importante salientar que a escravidão da Grécia antiga é bem diferente da escravidão dos tempos modernos.

Pois, na era moderna a escravidão é um meio de baratear a mão-de-obra, e assim, conseguir maior lucro. O homem imagina e depois faz. Se acrescentamos o valor de troca, temos o trabalho capitalista. O trabalhador da fábrica sabe de antemão qual objeto irá produzir, sabe para

que será usado.

Todo objeto antes de ser construído tem sua finalidade, sua utilidade. Nesse aspecto entre o meio (recurso usado para obter um fim) e o fim, temos a distinção entre objeto e instrumento. O instrumento é usado para produzir o objeto, por exemplo, o alicate é usado na produção de automóveis. Uma vez acabada a produção do automóvel, este serve como meio de transporte.

A princípio temos o automóvel como fim, e num segundo momento temos o automóvel como meio. Ele é um fim em relação ao alicate, e depois, é um meio em relação ao homem. Se em relação ao alicate temos um objeto, em relação ao homem temos um instrumento.

É nesse sentido que Arendt fala que existe um processo circular entre meio e fim, instrumento e objeto; em que todo fim se torna meio e todo meio se torna fim. Arendt verifica que houve uma "laborização" geral das outras atividades: tudo passou a ser visto em função do progresso, da geração da abundância. Consumir, algo que se exerce passivamente, passou a ser a única possibilidade nesse tipo de sociedade.

Diferente do produto, a força de trabalho não acaba quando o produto termina de ser produzido. Portanto, a força de trabalho é aquilo que Hannah Arendt entende por "labor". "O labor não deixa atrás de si vestígio permanente".

Arendt dá alguns exemplos que nos pode ajudar entender o conceito de labor. Qual é a diferença entre um pão e uma mesa? A mesa pode durar anos e o pão dura, como muito, dois dias. O trabalho é força gasta para produzir a mesa.

O labor é a força dispendida para produzir o pão.

Mesa: objeto material produzido para o uso cotidiano e ocupa lugar no espaço.

Pão: elemento material produzido para à sobrevivência de seres vivos e não ocupa lugar no espaço, visto que durante a digestão o pão é transformado em energia do corpo.

"O que os bens de consumo são para a vida humana, os objetos de uso são para o mundo do homem".

O bem de consumo é o pão e o objeto de uso é a mesa. O primeiro permite a vida; o segundo é necessário aos relacionamentos humanos. Em suma, o homem se torna dependente daquilo que que produz.

A PERSPECTIVA AREDTINANA DE TRABALHO

O "trabalho" é atividade de transformar coisas naturais em coisas artificias, por exemplo, retiramos madeira da árvore para construir casas, camas, armários, objetos em geral. É pertinente dizer, ainda que cedo, para a autora, o trabalho não é intrínseco, constitutivo, da espécie humana, em outras palavras, o trabalho não é a essência do homem.

O trabalho é uma atividade que o homem impôs à sua própria espécie, ou seja, é o resultado de um processo cultural. O trabalho não é ontológico como imaginado por Marx. Por último a "ação".

Hannah Arendt identifica três formas dicotômicas de trabalho:

- improdutivo e produtivo
- qualificado e não qualificado
- intelectual e manual.

Como a intenção da autora é mostrar a fraqueza do pensamento de Karl Marx, ela diz que o conceito de trabalho usado por Marx, é um conceito comum de sua época: trabalho é trabalho produtivo. Quando Marx pensa que o trabalho pode ser constitutivo do homem, ele não está usando como pressuposto o conceito valor de troca. E, é importante entender isso, porque esse foi o lugar onde ele foi mais mal interpretado.

Na perspectiva antiga, a esfera pública é o espaço em que entram somente ações (práxis) e palavras (léxis) que dignificam o homem, que o tornam distinto do animal humano.

Nessa esfera, o homem adentra como ser livre capaz de tomar atitudes e agir espontaneamente, sem o constrangimento das necessidades. Já a esfera privada é a dimensão em que os homens, privados do mundo, exercem atividades constrangidos pelo fato de serem animais como os demais animais (labor).

Nesse Aspecto, então, realizam atividades cuja execução exige a retirada do mundo, mesmo que retornem e necessitem do mundo público para adquirir realidade, como no caso da arte, do trabalho e a atividade do pensamento.

Ignoremos momentaneamente o conceito valor de troca. Vamos imaginar aquela velha estória do homem que se encontra isolado, sozinho numa ilha. Ele quer encontrar alguma forma para sair da ilha. E para isso ele deverá construir um barco, irá trabalhar. Antes de construir o barco o homem tem a ideia do que seja um barco, isto é, ele já viu um barco pelo contato direto.

Ao ver um barco pela primeira vez, ele forma o conceito de barco. Então, imagina um barco, cria a imagem na mente, para depois construí-lo. A construção do barco

dependente necessariamente do conceito barco. Esse exercício de imaginar e depois construir é próprio do ser humano, e, é nesse sentido que Marx diz que o homem é o único animal que trabalha.

Segundo Hannah, esse conceito de trabalho produtivo, isto é, trabalho que produz objetos, matéria; eclodiu das mãos dos fisiocratas. A escolha de Marx pelo uso do termo trabalho como trabalho que produz, que gera, que cria, estava em moda na época.

Com o avanço do processo de industrialização haveria de designar algum nome para todo aquele trabalho que não estava ligado ao trabalho industrial, daí nasceu o trabalho intelectual em contraposição ao trabalho manual.

Tanto um como outro, faz uso das mãos, quando colocados em prática. O intelectual precisa das mãos para escrever seu pensamento. Nesse sentido o trabalho intelectual também é trabalho manual. É dessa forma que o trabalho intelectual é integrado dentro do conceito "trabalho" da revolução industrial.

A ideologia que atravessa os tempos modernos é a seguinte: Qualquer coisa que se faça tem que ser necessariamente produtivo, tudo deve ser transformado em mercadoria, ou seja, o valor de troca tem a última palavra.

Qual é o caráter objetivo implícito do conceito "força de trabalho" em Marx? Compreende que todos têm a mesma força de trabalho, até mesmo aqueles que são fisicamente mais fracos. Assim, Marx consegue formar o conceito de "valor de troca", tempo de trabalho necessário dispendido para produzir um objeto. Necessário para quem? Para todos.

Se o tempo médio da produção de um sapato é 6 horas, todos os trabalhadores devem se adequar. Marx não explica como ele consegue calcular o tempo médio abstrato e o tempo social? Portanto, ele, pressupõe que todos devem ter a mesma força de trabalho, e desconsidera as diferenças subjetivas.

É obvio que uma criança não tem a mesma força de trabalho de um adulto, nem o deficiente físico terá a mesma força, sem falar nas diferenças mais minuciosas. Em suma, Marx pensava que todos devem ter a capacidade de produzir um mesmo objeto num tanto "x" de horas. E é isso que será exigido pelos proprietários dos meios de produção. A força de trabalho é aquilo que o homem possui por natureza, só cessa com a morte.

A PERSPECTIVA AREDTINANA DE AÇÃO

A ação é a necessidade do homem em viver entre seus semelhantes, sua natureza é eminentemente social. O homem quando nasce precisa de cuidados, precisa aprender e apreender, para sobreviver. Qualquer criança recém-nascida abandonada no mato morrerá em questão de horas. Por isso dizemos que assim como outros animais o homem é um animal doméstico, porque precisa aprender e apreender para sobreviver.

A mesma coisa não acontece com aqueles animais que ao nascer já conseguem sobreviver por conta própria, sem ajuda. A qualidade da ação supõe seu caráter social ou como escreve Hannah, sua pluralidade. Para compreender esta categoria, Arendt recorre à concepção filosófica de teor clássico no cotejamento fenomenológico das atividades humanas.

De acordo com essa visão, os seres humanos se distinguem dos animais porque vivenciam a sua condição humana por intermédio de modos de vida que podem ser distinguidos em vita activa e vita contemplativa.

Na sociabilidade atual, na qual a esfera e os padrões provenientes do social estão em vigor, o exercício da faculdade de julgar é dificultado, prevalecendo um horizonte meramente funcional e condicionado.

E para a autora, tornar-se dependente é tornar-se condicionado. Daí encontramos a justificativa do nome do livro: "A condição humana". Quais são as condições que o homem se impõe e se submete para permanecer em sociedade, para viver em coletividade?

Na esteira da visão grega antiga, Arendt entende vita activa relacionando-a as esferas nas quais estão localizadas as atividades humanas: a esfera privada e a pública.

Foto: As três dimensões Arendtianas

Aqui é preciso cuidado para não confundirmos essa conceituação com a abordagem liberal nem como possuindo características predicativas. Sendo assim, como entender uma realidade que tem como pedra de toque o que chamamos trabalho?

Se fossemos analisar essa questão mais pormenorizadamente teríamos necessariamente de falar sobre auto repressão do prazer, aquilo que Freud chama de controle do superego sobre o id.

Para que o mundo dê curso à vida é preciso transformar o abstrato em matéria, o impalpável no papável. Isso é uma necessidade humana. Sociedades ocidentais e não ocidentais (tribais) realizam esse processo de maneiras diferentes. Na primeira, existe o valor de troca, na segunda, não há valor de troca.

E este conceito não pode ser aplicado nas sociedades não ocidentalizadas, onde o capitalismo não existe. Portanto, não faz sentido dizer que os índios trabalham. Eles não trabalham, apenas realizam atividades.

Estamos num ponto delicado nessa questão. Um ponto que é ignorado por grande parte de estudiosos das ciências. A afirmação: os índios não trabalham, não quer dizer que eles são preguiçosos, quer dizer que eles não produzem valor de troca, portanto, não realizam trabalho.

A retomada da concepção antiga indica que esses conceitos possuem apenas valor heurístico, tentam apenas apresentar outra possibilidade de se pensar nos atuais modos de vida. O homem, no sentido dado pelos gregos antigos, só é capaz de tornar-se homem quando se distancia da "vida activa" e se aproxima da vida reflexiva, contemplativa.

Agora qualquer indivíduo pode, e deve viver uma vida contemplativa. Enquanto na Grécia antiga a vida contemplativa era destinada aos filósofos, no cristianismo ela é destinada a todos. Essa é única forma que o cristianismo encontra para convencer os homens a rezar.

A novidade da categoria do social é inserida numa fenomenologia da vita activa na sua obra A Condição Humana, mas o tema aparece em várias outras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nenhum instrumento é produzido a bel prazer, é produzido para atender ao tipo de objeto desejado. O que realmente importa ao empregador é o objeto final acabado, o instrumento é apenas o meio. Por isso dizemos que os meios de produção são instrumentos usados para gerar mais valia. Usados por quem? Pelo trabalhador assalariado.

Quando o assalariado não percebe que o uso que ele faz do instrumento, seu trabalho gera mais valia, dizemos que ele se encontra num estado de alienação. Vamos voltar

um pouco na distinção entre trabalho e labor. Já foi dito que o labor é trabalho gasto para produção de alimentos. Portanto, é o que mantem a saúde do indivíduo. Só assim ele poderá trabalhar. Nesse aspecto o labor é pré-requisito do trabalho.

O que quer dizer isso? Não é possível, (dentro dos termos de Arendt), existir trabalho sem labor, ainda que seja possível o inverso. Ao passo que o labor produz a matéria para incorporá-la ao organismo, o trabalho a produz para que esta seja usada na produção de outros objetos e na materialização do abstrato (exemplo, colocar no papel uma ideia).

Outra distinção entre trabalho e labor consiste em que, enquanto o labor exige o consumo rápido ou imediato, o trabalho não. A lógica do trabalho é a durabilidade dos objetos. Sua durabilidade permite a acumulação e estoque dos objetos.

http://cdn.timesofisrael.com/uploads/2016/01/Arendt-CROP-1.jpg

A motivação desse livro, sem dúvidas, pode ser atribuída à dificuldade de, nas sociedades contemporâneas, se exercer a faculdade do juízo, uma faculdade intimamente relacionada à capacidade de pensar, forma apropriada do pensamento se manifestar no mundo.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. Dicionário de Filosofia. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes. 2007.

ARENDT, Hannah. A Condição Humana. 8ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

FREUD, S. (1923) - "Organização genital infantil". In: O ego e o id e outros trabalhos. Ed. Standard Bras. Vol. XIX, Rio de Janeiro, Imago.

MARX, K. O capital: crítica da economia política. O processo de produção do capital. Trad. Reginaldo Sant'Anna. Livro 1, v.1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

_____. O capital: crítica da economia política. O processo de produção do capital. Trad. Reginaldo Sant'Anna. Livro 1, v.2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

_____. Manuscritos econômico-filosóficos. São Paulo: Boitempo, 2006.

_____. Trabalho assalariado e capital & Salário, preço e lucro. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

NIETZSCHE, Friedrich. Humano, Demasiado Humano: um livro para espíritos livres. Trad: Paulo César de Sousa. São Paulo. Companhia das Letras: 2005.

A IMPORTÂNCIA DO DESENHO DURANTE A EDUCAÇÃO INFANTIL

THAIS MOR DA SILVA BELIZÁRIO

Formada em Pedagogia pelo Instituto Sumaré de Educação Superior (2012); Professor de Ensino Fundamental I na EMEF Professor Neir Augusto Lopes pela Prefeitura Municipal de São Paulo.

O desenho infantil é considerado uma forma de linguagem e ganha destaque devido a sua contribuição no desenvolvimento do fazer artístico e da capacidade de expressão e comunicação das crianças pequenas. O processo educativo envolve inúmeras questões que perpassam diversas vertentes de pensamentos e concepções, exercidos numa perspectiva legislativa, conceitual, social, histórica e contextual. Cada modalidade de ensino encontra-se embasada a esses aspectos e respeitá-los é fundamental para a concretização de um trabalho pedagógico que atenda as especificidades de cada público, refletindo se esta prática está devidamente atrelada à intencionalidade proposta previamente. Este estudo pretende desvendar os mistérios que cercam as mensagens contidas nos desenhos infantis e, a partir daí, constatar por meio de uma pesquisa direcionada aos profissionais que trabalham com as crianças pequenas, como o trabalho com o desenho vem sendo desenvolvido nas instituições de educação infantil e quais são os resultados apresentados. O desenho é o precursor da escrita, por isso, sua prática muito contribui para o desenvolvimento cognitivo na fase inicial da educação básica.

Palavras-chave: Educação Infantil; Desenho infantil; Linguagem; Prática Pedagógica.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa objetiva por meio das pesquisas realizadas encontrar subsídios que possam auxiliar os docentes nas escolhas de metodologias e estratégias adequadas para que os objetivos propostos durante o processo de ensino e aprendizagem sejam alcançados com sucesso, além de auxiliar os pais e outros integrantes da sociedade a reconhecerem e valorizarem as manifestações artísticas, em especial o desenho, das suas crianças desde os primeiros rabiscos.

Sempre se ouviu falar que para muitos professores o ato de desenhar é visto como uma forma de "passar o tempo" e não apresenta nenhum objetivo pedagógico específico, em contrapartida, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) sinaliza para a importância do trabalho com desenhos e estabelece orientações didáticas que julgamos fundamentais para a prática do profissional que trabalha com crianças pequenas. O desenho infantil é tratado pelo Referencial Curricular Nacional como parte integrante das Artes Visuais, sendo considerado assim, como uma forma de linguagem, por isso, é grande a importância das mensagens que as crianças tentam, voluntária ou involuntariamente, transmitir por meio de seus desenhos. Esta perspectiva sinaliza a importância do olhar que o docente deve lançar acerca do fazer artístico de suas crianças e das ricas informações que este fazer artístico contém. A postura do professor denuncia a sua concepção de educação e sinaliza para a abordagem educacional que ele adota em suas práticas pedagógicas. Esse estudo identifica o que a teoria diz a respeito das convicções de aprendizagem relacionadas à arte de desenhar, propostas por algumas instituições de educação infantil, explícitas em seus Projetos Políticos Pedagógicos, e o que de fato acontece na prática, além de verificar se as orientações didáticas propostas pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil são adotadas por essas instituições. Acreditamos que apesar das orientações apontarem para uma direção a ser seguida, muitas escolas não decidem por ela.

O DESENHO INFANTIL ENTENDIDO COMO UMA FORMA DE LINGUAGEM

O desenho faz parte do universo infantil. Toda criança brinca de desenhar, portanto, toda criança, mesmo que sem intencionalidade, desenha. Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, p.85):

A criança ao rabiscar e desenhar no chão, na areia e nos muros, ao utilizar materiais encontrados ao acaso (gravetos, pedras, carvão), ao pintar os objetos e até mesmo seu próprio corpo, pode utilizar-se das Artes Visuais para expressar experiências sensíveis. Tal como a música, as Artes Visuais são linguagens e, portanto uma das formas importantes de expressão e comunicação humanas, o que por si só justifica sua presença no contexto da educação, de um modo geral, e na educação infantil, particularmente.

Como vimos no início deste trabalho, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, p.86) considera o desenho como parte integrante das Artes Visuais, e apesar deste documento não abordar o desenho separado desta linguagem, ele reconhece sua importância e a destaca:

Embora todas as modalidades artísticas devam ser contempladas pelo professor, a fim de diversificar a ação das crianças na experimentação de materiais, do espaço e do próprio corpo, destaca-se o desenvolvimento do desenho por sua importância no fazer artístico delas e na construção das demais linguagens visuais (...).

A construção da linguagem por meio do ato de desenhar ocorre sem propósito em meio a experiências que envolvem entretenimento e diversão, por isso para alguns autores o desenho também pode ser definido como uma forma de jogo. Jogar e brincar são ações intimamente ligadas ao fazer artístico referente à produção do desenho da criança.

Moreira (1984, p.16) amplia o conceito de desenho ao considerar que é desenho [...] "o traço no papel ou em qualquer superfície, mas também a maneira como a criança concebe o seu espaço de jogo com os materiais de que dispõe". A criança se utiliza dos brinquedos para "desenhar" o seu espaço. Todos esses indicativos deixados pelos desenhos das crianças permitem ao adulto a leitura da história que a criança conta, muitas vezes, sem dizer uma palavra. Para Derick apud Galvão (1992 p. 54):

A criança desenha, entre outras tantas coisas para se divertir. Um jogo que não exige companheiros, onde a criança é dona de suas próprias regras. Nesse jogo solitário, ela vai aprender a estar só, "aprender a só ser". O desenho é o palco de suas

encenações, a construção do seu universo particular.

A princípio a criança desenha para brincar e depois, ela percebe que seus traços podem traduzir o que vê e o que pensa sobre os objetos. A partir desta percepção busca o aprimoramento do que eram apenas rabiscos para formas gráficas mais elaboradas a fim de se comunicar e interagir com o meio ambiente. Para a criança o desenho é uma forma de linguagem que substitui algo que ela ainda não sabe falar ou escrever. Segundo Vigotsky apud Duarte (2008, p.146) [...]. "A refundição das emoções fora de nós realiza-se por força de um sentimento que foi objetivado, levado para fora de nós, materializado e fixado nos objetos externos da arte".

Com bases nas considerações destes autores se percebe que considerar o desenho infantil como uma forma de linguagem é reconhecer que:

> [...] por meio do desenho, a criança cria e recria individualmente formas expressivas, integrando percepção, imaginação, reflexão e sensibilidade, que podem então possam então ser apropriadas pelas leituras simbólicas de outras crianças e adultos. (RCNEI, 1998, p.86)

Segundo Almeida (2010, p.27) "O desenho de crianças é, então, um sistema de representação. Não é cópia dos objetos, mas uma interpretação do real, feita pela criança, em linguagem gráfica". Todo desenho infantil "carrega" as impressões que a criança tem acerca de um objeto, que pode ser representado de formas diferentes. Por isso representar um objeto por meio do desenho não significa copiá-lo e sim interpretá-lo a sua maneira.

Entender o desenho infantil nesta perspectiva é considerá-lo como a primeira escrita da criança. Para Andrade apud Moreira (Op., cit., p.20) "[...]. O desenho fala, chega mesmo a ser uma espécie de escritura, uma caligrafia".

Mèredieu (2006, p.14) afirma que:

> (...) o desenho constitui uma língua que possui seu vocabulário e sua sintaxe (...). A criança utiliza um verdadeiro repertório de signos gráficos – sol, boneco, casa, navio -, signos emblemáticos cujo número aparece idêntico através de todas as produções infantis, a despeito das variações próprias de cada idade (...).

As características dos desenhos produzidos pelas crianças lhes são peculiares e, portanto, subjetivas. Compreender as mensagens implícitas nas produções de desenhos infantis possibilita ao "leitor" identificar o olhar da criança sobre o mundo que a cerca e, muitas vezes, ajuda-o a encontrar informações que as outras linguagens, como a escrita e a fala, não conseguiriam apresentar, uma vez que, por meio do desenho a criança expressa, consciente ou não,

muito do que por algum motivo, deixaria de dizer por meio da língua falada ou escrita com códigos gráficos estabelecidos.

Explorar e conhecer linguagens utilizadas pelas crianças para expressarem-se, (...) significa estar junto com elas e perceber suas características (...). As manifestações linguareiras das crianças e dos artistas convidam a reorganizar o mundo e experimentá-lo em outras versões, mediados pelos corpos que se mexem, que nem sempre falam com palavras e letras (...). (GOBBI, 2010, p. 3)

Na maioria das vezes utilizamos o termo linguagem para nos referirmos à escrita ou a fala, desta forma, deixamos de considerar as outras manifestações dos seres humanos, em especial das crianças pequenas.

Numa perspectiva psicológica, o desenho infantil tem como função revelar sentimentos e pensamentos das crianças e, muitos tratamentos terapêuticos realizados em crianças com distúrbios psíquicos são indicados a partir da análise dos desenhos feitos por elas.

Os desenhos feitos pelas crianças pequenas de acordo com Gobbi (Op., Cit., p.5) "[...] imprimem grande parte de sua personalidade [...]. O desenho surge aí como uma das linguagens, assim como as pinturas, para a análise do desenvolvimento e da personalidade infantil".

Para Greig (2004, p.15) o desenho da criança "[...] é apenas uma forma particular da emergência da linguagem, um reflexo de seu crescimento psíquico". A criança e os seus desenhos evoluem juntos. Os formatos dos traços e os conteúdos das mensagens se modificam e indicam o processo de evolução do desenho e a fase de desenvolvimento que a criança se encontra.

Segundo Aguiar (2004, p.11) o desenho:

Surge antes da escrita e revela a maneira de a criança ver e estar no mundo. Assim, o desenho infantil pode ser muito revelador e traduzir o grau de maturidade da criança, seu equilíbrio emocional e afetivo e o estágio do seu desenvolvimento motor e cognitivo. As crianças nos 'falam' em seus desenhos como sentem acerca de si mesma e em relação.

O DESENHO INFANTIL E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Apesar do ato de desenhar ser uma ação individual que envolve os aspectos internos da criança e, num primeiro momento, revelar a percepção que ela tem sobre o mundo, o meio social e a interação com o outro são fatores determinantes para o seu desenvolvimento. De acordo com Leme apud Silva (2007, p.7):

É possível que, ao entrar na escola, a criança já tenha visto os desenhos de seu irmão, sua mãe, seu pai, parentes, amigos, etc., e acaba entrando em contato com livros que possui gravuras, desenhos infantis de televisão, videogames, revistas, jornais, entre outros recursos que são fontes dos mais variados grupos de representação gráfica. Portanto, grande parte das crianças já chega à escola com vivências com desenhos das mais variadas formas possíveis.

O desenho não precisa estar inserido no contexto escolar, trabalhado por meio de atividades dirigidas, para que ele auxilie o processo de desenvolvimento infantil. A partir do momento em que a criança desenha, ela está construindo conhecimento. Ele incentiva a criança a elaborar criativamente um novo olhar para a realidade, possibilitando o exercício de imaginação, concentração e formação de conceitos. Para que seja possível tal proeza é imprescindível que as crianças tenham liberdade para exercer sua capacidade criadora e imaginativa.

"(...) a arte contribui muito para o desenvolvimento do autoconceito na criança. (...) A criança precisa se ver como um ser digno de enfrentar o ambiente complexo em que vive. De lápis e papel na mão, com um pincel, ou com barro, ela precisa ter oportunidade de se expressar e descobrir novas formas de realização. Descobre que pode produzir fazer coisas sem o auxílio dos adultos, e retratar seus sentimentos. Ela é desafiada a controlar seus movimentos e a fazer corresponder seu pensamento e desejo com o movimento das mãos".

(LOWENFELD apud LOBO, 1985, p.15).

Simbolizar e representar suas impressões por meio do desenho requer que a criança faça uso de suas habilidades intelectuais e motoras: ela precisa exercitar sua memória e sua coordenação para conseguir representar.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, p.93):

No decorrer da simbolização, a criança incorpora progressivamente regularidades ou códigos de representação das imagens ao seu entorno. (...) A imitação, largamente utilizada no desenho

pelas crianças e por muitos combatida, desenvolve uma função importante no processo de aprendizagem. Imitar decorre antes de uma experiência pessoal, cuja intenção é a apropriação de conteúdos, de formas e de figuras por meio de representação.

A teoria vigotskyana de desenvolvimento, que defende os ideais da abordagem histórico-cultural acredita que o meio social e a interação com o outro são fatores determinantes para o desenvolvimento da criança. Essa perspectiva se estende à evolução do desenho infantil, uma vez que, a criança reproduz nas suas representações gráficas, as figuras, a linguagem e os sentimentos advindos da cultura em que está inserida.

A conduta da criança – tanto no plano gráfico, quanto nos outros domínios – comportam clichês, citações, imagens emprestadas. Quem esteve em contato com crianças ou então manipulou uma grande quantidade de desenhos, sabe bem que nem todos demonstram uma expressão espontânea. A utilização de estereótipos, a imitação e a cópia são frequentes, e uma das principais dificuldades com as quais se defrontam os métodos 'de expressão livre' está precisamente na ampliação e na profundidade do condicionamento ao qual a criança está submetida". (MÉREDIEU, 1974, p.102).

Para explicitar a importância dos desenhos como instrumento de aproximação entre imaginação e realidade, faz-se necessário compreendermos a dinâmica da abordagem histórico-cultural. O processo de aprendizagem ocorre por meio de uma ação mediada, numa relação que envolve sujeitos de uma mesma cultura. Desde o nascimento, o ser humano aprende e desenvolve-se a partir das relações com o outro, sem necessariamente, obedecer a estágios de maturação biológica. Para Mèredieu (Op., Cit., p. 3) "[...] o meio em que a criança se desenvolve é o universo adulto, e esse universo age sobre ele da mesma maneira que todo o contexto social, condicionando-a ou alienando-a [...]". Mesmo após os primeiros momentos de vida, o indivíduo é capaz de responder a estímulos sensoriais e indicativos de seu progresso biológico, psicológico e cognitivo. O contato com o outro é imprescindível, pois sempre acarreta e possibilita a vivência de experiências, que inserem o indivíduo à cultura da qual se origina.

A arte da criança, desde cedo, sofre influência da cultura, seja por meio de materiais e suportes com que faz seus trabalhos, seja pelas imagens e atos de produção artística que observa na TV, em revistas, em gibis, rótulos, estampas, obras de arte, trabalhos artísticos de outras crianças etc.

Embora seja possível identificar espontaneidade e autonomia na exploração e no fazer artístico das crianças, seus trabalhos revelam: o local e a época histórica em que vivem; suas oportunidades de aprendizagem; suas ideias

ou representações sobre o trabalho artístico que realiza e sobre a produção de arte à qual têm acesso, assim como seu potencial para refletir sobre ela. (RCNEI, 1998, p.88)

No processo de desenvolvimento humano o pensamento e a linguagem são características fundamentais, tende em vista que, de acordo com esta abordagem, isso ocorre "de fora para dentro". Ou seja, o sujeito internalizará novos saberes de acordo com o significado que ele atribui e que são culturalmente estabelecidos pelo meio. Neste contexto, o desenho infantil permite que a criança consiga relacionar a imaginação com a realidade por meio dos gestos, que configuram aqui, o ato motor. Para Leme (2007, p.11) "[...]. O desenho é um produto do que a criança vê e vivencia, mas para conseguir expor isso ela usa a memória, sendo esta a responsável pela capacidade de imaginação do sujeito [...]". .

Devido ao seu atrelamento a conceitos de lúdicos, os desenhos têm por sua magnitude, possibilitar o desenvolvimento das faculdades cognitivas, além de proporcionar a exacerbação de impulsos por parte das crianças. Os desenhos infantis revelam a princípio, o simples ensaio de hipóteses e possibilidades criadas pelas crianças, registrados por meio de marcas no papel. Observando as produções infantis, é notório o progresso ao longo de uma sequencia pedagógica proposta, pois o que antes era impresso com muita timidez, no final de cada ciclo didático, configura-se como domínio total das possibilidades e autonomia das próprias realizações. Durante esse processo o amadurecimento do sujeito é extremamente perceptível, levando em consideração que ao tentar dar forma à sua imaginação ele acaba dando margem a inúmeras outras construções artísticas. A atividade artística tem entre tantas outras a finalidade fazer conexão entre o real e o imaginário, sem necessariamente seguir uma matriz específica. Torna-se uma grande aliada no processo educativo, pois por não pretender direcionar-se por uma linha específica ou pré-estabelecida, permite ao artista, no caso a criança reafirmar-se em suas particularidades. Por esquivar-se da condição de certo e errado, a liberdade é um fator positivo para a consecução de trabalhos artísticos, porque ao distanciar-se de qualquer retaliação, delírios e coerência equiparam-se refletindo a individualidade do sujeito, constituindo assim uma expressão de si mesmo. A escola, quando entende o desenho como uma forma de linguagem capaz de auxiliar na construção do conhecimento da criança, potencializa a socialização e permite que o outro, neste caso o professor, auxilie o processo de evolução do desenho e suas conquistas.

O DESENHO INFANTIL EM MEIO AS DIFERENTES CONCEPÇÕES EDUCACIONAIS: A TRADIÇÃO ESCOLAR

A prática pedagógica que é adotada pela escola denuncia a sua concepção de educação. O processo educativo envolve inúmeras questões que atravessam diversas vertentes de pensamentos e concepções, exercidos numa perspectiva legislativa, conceitual, social, histórica e contextual. Cada modalidade de ensino encontra-se embasada a esses aspectos e respeitá-los é fundamental para a concretização de um trabalho pedagógico que atenda as especificidades de cada público, refletindo a todo instante se esta prática está devidamente atrelada à intencionalidade proposta previamente. Geralmente as atividades com desenho estão associadas a exercícios de atividade motora ou a decoração da instituição em datas comemorativas. Essa prática está intimamente associada aos ideais de educação da tendência liberal tradicional. Segundo Luckesi (1992. p.1):

> Na tendência tradicional, a pedagogia liberal se caracteriza por acentuar o ensino humanístico, de cultura geral, no qual o aluno é educado a atingir, pelo próprio esforço, sua plena realização como pessoa. Os conteúdos, os procedimentos didáticos, a relação professor-aluno não tem nenhuma relação com o cotidiano do aluno e muito menos com as realidades sociais. É a predominância da palavra do professor, das regras impostas, do cultivo exclusivamente intelectual.
>
> A tradição escolar caracteriza a habilidade artística infantil como um dom que alguns podem possuir e outros não. Assim, a capacidade de desenhar passa a não ter importância no contexto educacional. A natureza e o propósito da atividade artística também são colocados em questão por esta tendência.
>
> Uma das crenças mais fortes é a de que o principal propósito da atividade artística seja proporcionar às crianças uma oportunidade de autoexpressão, sendo que esta autoexpressão estaria mais relacionada com o lado emocional da natureza da criança do que com o racional. Considera-se importante, por conseguinte, que o professor não direcione ou interfira no processo para que a autoexpressão não seja inibida. (COX, 1995, p.7)

O professor que possui sua prática enraizada nesta abordagem reproduz as relações de poder da sociedade em que vive. Na relação com a criança, ele assume o papel de detentor do saber e limita seu aluno a copiar algo já previamente estabelecido, por meio de atividades mecânicas, que nada favorece ao processo de aprendizagem. Para Moreira (1994:84): "[...]. A arte se define

justamente pela diversidade, por propor algo que é pessoal e único. Quando se aceita esta premissa, temos que descartar toda atividade tenha como ponto de partida a uniformidade [...]".

O hábito de copiar condiciona a criança à dependência do raciocínio do outro e, portanto, ela passa a reproduzir ideias e deixa de criar e refletir acerca das informações recebidas. Teoricamente, as instituições de educação infantil devem possuir profissionais preparados para acolher as crianças pequenas e, com as brincadeiras direcionadas, promover o desenvolvimento de forma adequada. Na concepção liberal tradicional de educação, segundo Moreira (Op., Cit., p. 66) "[...]. A escola maternal, como possibilidade de ampliação da brincadeira, fica para os livros e teses sobre escolas maternais [...]".

Considerando que o desenho é uma forma de jogo e que a escola de educação infantil deve respeitar, e que entre esses direitos, está o do direito à brincadeira, uma escola que adota essa tendência pedagógica distancia-se dessa realidade e não cumpre o seu papel. Infelizmente, o desenho infantil não encontra, nesta perspectiva, a acolhida necessária para que a criança consiga expressar-se e desenvolver todos os aspectos que já foram vistos aqui quando se trabalha com o desenho. Infelizmente, a sua fala e suas experiências são desconsideradas.

O que acontece é apenas um aspecto particular deste fenômeno geral que, desgraçadamente, caracteriza os sistemas tradicionais de educação. Do ponto de vista intelectual a escola impõe muito frequentemente, conhecimento todos elaborados, em lugar de estimular a sua busca, mas pouco se nota isto, porque o aluno que repete simplesmente o que o fizeram aprender parece apresentar rendimento positivo, sem que se suspeite de tudo aquilo que ele possui de espontâneo e de curiosidade fecunde. (PIAGET apud MOREIRA, Op., Cit., p. 70).

Muito mais do que ferir os direitos que as crianças possuem garantidos por lei e desconsiderar a importância que a infância possui dentro do processo de desenvolvimento do individuo, as instituições que reproduzem esses ideais, segundo Céline apud Mèredieu (2006, p.1):

"(...) são os lugares de tortura para a perfeita inocência, a alegria espontânea, o estrangulamento dos pássaros, a fabricação de uma tristeza que já escorre de todas as paredes, o grude social primitivo, o verniz que penetra em tudo, sufoca, mata para sempre toda a alegria de viver".

A frequência de atividades que se limitam a cópia ou a pintura de desenhos já impressos ou mimeografados desestimula a criança a pensar e a agir sobre o objeto e assim, ela passa apenas a ouvir e executar ordens. Sob essa ótica o desenho é considerado como algo disciplinador e não produtor de situações de aprendizagens. Ao padronizar as atividades

que envolvem o desenho a instituição deixa de reconhecer o direito que as crianças têm de se expressarem. Muitas instituições não assumem, e até redigem documentos que "dizem" o contrário, mas na realidade, essa prática educacional, de acordo com Luckesi (Op. Cit. p.4) "[...] é viva e atuante em escolas".

Em contra partida, existe concepções que contrariam essa prática e propõem um trabalho com desenho infantil que garante os direitos da criança.

A PROPOSTA CONSTRUTIVISTA E AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES

Uma instituição escolar que discorda da concepção de educação adotada pela tendência liberal tradicional procura seguir as orientações do O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, p.98):

Quando se tratar de atividades de desenho ou pintura, é aconselhável que o professor esteja atento para oferecer suportes variados e de diferentes tamanhos para serem utilizados individualmente ou em pequenos grupos, como panos, papéis ou madeiras, que permitam a liberdade do gesto solto, do movimento amplo e que favoreçam um trabalho de exploração da dimensão espacial, tão necessária às crianças desta faixa etária. As marcas gráficas realizadas em diferentes superfícies, inclusive no próprio corpo, permitem a percepção das variadas possibilidades de impressão. A articulação entre as sensações corporais e as marcas gráficas, bem como o registro gráfico que surgir daí, fornecerá às crianças um maior conhecimento de si mesmas e poderá contribuir para as atividades de representação da própria imagem, dos sentimentos e de suas experiências corporais.

Aqui se faz importante a compreensão do sujeito como um ser capaz de criar. Nesta abordagem educacional as atividades com desenho vislumbram o desenvolvimento da capacidade artística e criadora, além de planejar e incentivar o trabalho em grupo, objetivando a interação entre as crianças desde bem pequenas. O fazer artístico é entendido como uma possibilidade que a criança tem de interagir com o meio em que está inserida. Ele permite além de uma reflexão sobre o objeto de conhecimento, o julgamento crítico dos seus próprios trabalhos. É extremamente importante que o professor da educação infantil tenha diferentes materiais e suportes a disposição para a realização de atividades com o desenho. Ele assume o papel de orientador e deve intervir de diversas maneiras durante o processo de evolução do desenho, sempre considerando os objetivos previamente estabelecidos para cada atividade.

Há várias intervenções possíveis de serem realizadas e que contribuem para o desenvolvimento do desenho da criança. Uma delas é partindo das produções já feitas pelas crianças (...). Esse tipo de atividade possibilita que a criança reflita sobre seu próprio desenho e organize de maneira diferente os pontos, as linhas e os traçados no espaço do papel. Outra possibilidade é utilizar papéis que já contenham algum tipo de intervenção, como por exemplo, um risco, um recorte, uma colagem de parte de uma figura etc., para que a criança desenhe a partir disso. (RCNEI, 1998, p.100)

O desenho é utilizado pela criança também como forma de imitação. Sob a ótica construtiva a imitação possui grande importância no processo de aprendizagem. Nas situações informais de aprendizagem as crianças utilizam a imitação durante as brincadeiras e despretensiosamente desenvolvem sua capacidade de representação, seja através do desenho ou de outras formas de linguagens. A teoria vygotskyana de desenvolvimento destaca e defende a imitação. Segundo Oliveira (1997, p.63):

Para Vygotsky, imitação não é mera cópia de um modelo, mas reconstrução individual daquilo que é observado nos outros. Essa reconstrução é balizada pelas possibilidades psicológicas da criança que realiza a imitação e constitui, para ela, criação de algo novo a partir do que observa no outro.

A atividade imitativa, nesta abordagem, não é vista como algo mecânico. Ela é considerada como uma oportunidade que a criança tem de executar ações que vão além de suas próprias capacidades; e a partir dessas ações, ocorre o amadurecimento de processos de desenvolvimento que antecipam aprendizados específicos. Durante a produção artística infantil o caráter representativo da imitação auxilia a criança a utilizar-se dos signos (aqui, os desenhos) para reproduzir os significados que ela atribui ao objeto de conhecimento. Segundo Almeida (2010, p.27) "[...]. O desenho de crianças é, então, um sistema de representação. Não é cópia dos objetos, mas uma interpretação do real, feita pela criança, em linguagem gráfica".

A PESQUISA

Este trabalho possui uma fundamentação teórica baseada em pesquisas bibliográficas e webs gráficas de livros e produções acadêmicas que abordam as questões referentes ao desenho infantil e as diferentes concepções educacionais que envolvem sua prática pedagógica. Também foi produzido um questionário de caráter qualitativo com base nas orientações curriculares propostas pelo Referencial Curricular Nacional para a

Educação Infantil destinado aos professores (as) desta categoria. As perguntas objetivavam verificar se as instituições adotavam ou contrariavam essas orientações e se a abordagens educacionais, que teoricamente são assumidas por elas, se configuram em realidade. O questionário foi distribuído em cinco instituições de Educação Infantil, sendo três privadas e duas públicas, e respondido por vinte professoras. Estas instituições terão seus nomes preservados e, aqui neste trabalho serão identificadas, quando necessário, como Escolas A, B, C, D e E. Traçar um paralelo entre diferentes concepções educacionais no contexto da arte de desenhar fez-se necessário para o confronto entre as informações teóricas e a sua efetivação na prática cotidiana durante o período em que a criança pequena frequenta a Escola de Educação Infantil.

De acordo com o resultado da pesquisa 100% das profissionais que trabalham com as crianças pequenas consideram o desenho como sendo uma forma de linguagem, mas na prática, ainda existem as que resistem aplicar esse tipo de atividade com frequência. Constatamos que 12% das professoras trabalham apenas uma vez por semana e 25%, duas vezes.

Gráfico1. *Frequência semanal de atividades envolvendo desenho.* Elaboração da autora.

Já sabemos que atividades artísticas que envolvem a produção de desenhos devem proporcionar a exploração das possibilidades oferecidas por diferentes tipos de materiais e instrumentos que permitam a liberdade do gesto solto, do movimento amplo e favoreçam um trabalho de exploração da dimensão espacial, tão necessária às crianças desta faixa etária.

Constatou-se que 50 % das instituições ainda usam os desenhos mimeografados e/ ou impressos para realizarem atividades com desenho infantil.

Vimos que utilizar produções pictóricas já prontas, incentivar novas produções a partir de observações variadas e utilizar papéis que já possuam algum tipo de intervenção, como um risco, uma figura ou colagem, sugerir-lhes que copiem seus próprios desenhos em escala maior ou menor, apresentar sugestões e auxiliar as crianças a desenvolverem as propostas pelas quais optaram, indicando os materiais adequados, são algumas das possibilidades de intervenção que cabe ao professor indicadas pelas orientações curriculares.

Constatamos por meio do questionário que a maiorias dos professores desconhecem as intervenções propostas pelas orientações curriculares apesar de julgarem suas intervenções necessárias. Muitas das escritas que aparecem nos questionários indicam práticas que contrariam a abordagem construtiva de conhecimento. As orientações curriculares evidenciam a importância da intervenção pedagógica, mas sinaliza e reforça o fato de que a criação artística é um ato exclusivo da criança, portanto, indicar "cores corretas", "pegar na mão" da criança, ou desenhar para a simples reprodução e a aplicação de atividades para trabalhar apenas a coordenação motora da criança são práticas que as orientações condenam, mas que estão sendo trabalhadas nas escolas:

"Se for desenho livre nenhuma, mas se for uma atividade de pintura, por exemplo, o professor deve orientar quais as cores eles devem usar". (Escola A/Professora 4)

"Se o desenho for livre não posso opinar, mas se for mimeografado acho que podemos orientá-los a pintarem nas cores adequadas". (Escola B/Professora 3)

"O desenvolvimento da coordenação motora grossa e fina culminam nos desenhos infantis. Atividades que trabalhem esses pontos já serão importantes para o desenvolvimento do desenho infantil". (Escola B/Professora 4) " "Desenhar na lousa p| que as crianças reproduzam mostrar figuras, passeios, histórias e o incentivo é muito importante". (Escola C/Professora 1)

"Pode dar exemplos de desenhos até mesmo pegar na mão". (Escola D/Professora 4)

Algumas escritas embora não indiquem que as professoras conheçam as intervenções propostas pelas orientações, trazem ideias voltadas para a abordagem construtivista de educação:

"Dialogar e mostrar imagens em diversos contextos, de forma a permitir que a criança possa imaginar, e desenhar tanto o concreto quanto o abstrato". (Escola A/ Professora 1)

"Através da conversa informal incentivando-o na sua criação\imaginação". (Escola A/Professora 2)

"O professor deve convidar o aluno para falar sobre o desenho que produziu". (Escola B/Professora 1)

Constatamos que 50% das entrevistadas contrariam as orientações curriculares.

Por meio das marcas deixadas no próprio corpo, as crianças além de expressarem sentimentos, potencializam sua capacidade de autoexpressão. A questão de número 5 tinha o propósito de averiguar se as professoras têm o hábito de atribuir valor a esse tipo de registro gráfico. O resultado apontou que 19% das professoras não valorizam as marcas deixadas pelas crianças em seus corpos.

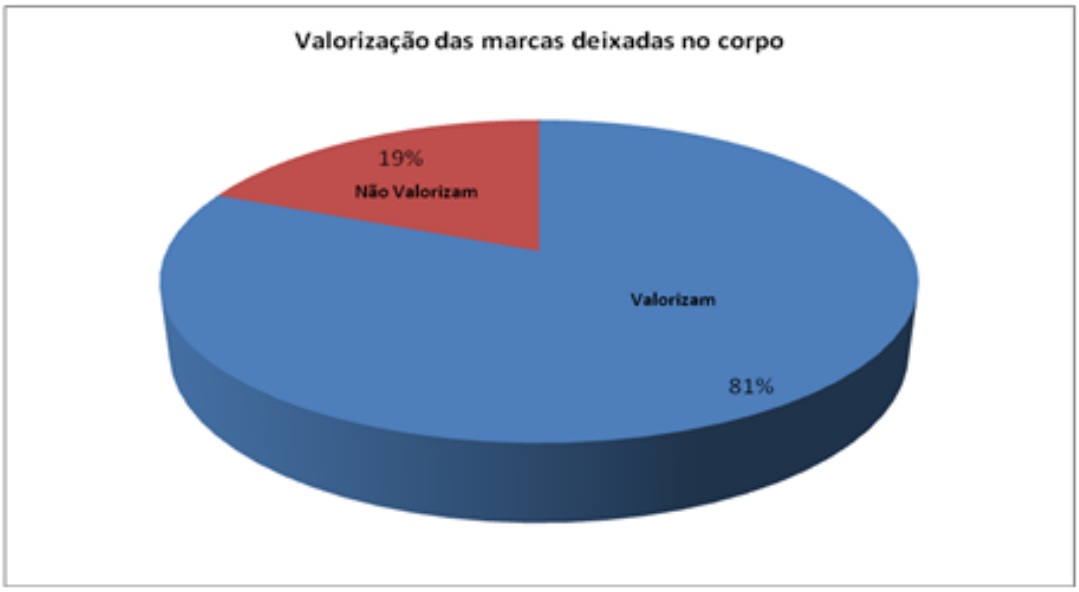


Gráfico2. *Valorização das marcas deixadas no corpo por meio do desenho.* Elaboração da autora.

Com esta pesquisa identificamos se as instituições reproduziam em sua prática pedagógica os ideais construtivistas de educação que aparecem nas orientações curriculares ou os ideais da educação tradicional a partir dos trabalhos artísticos com desenho.

1. Produção de desenhos a partir da observação de situações variadas.

2. Pintura de desenhos mimeografados.

3. Produção de desenhos a partir de produções já feitas pelas crianças.

4. Realização de atividades de desenhar para passar o tempo.

5. Exploração das possibilidades oferecidas pelos diversos materiais, instrumentos e suportes necessários para "o fazer" artístico.

6. Exercícios de coordenação motora.

7. Realização de trabalhos com função decorativa.

8. Ilustração dos temas das datas comemorativas.

O resultado da pesquisa apontou que 100% das instituições realizam algum tipo de prática comum a abordagem liberal tradicional de ensino.

Por fim, se pretendia identificar quais eram os objetivos que as professoras buscavam conquistar com quando aplicavam as atividades e comparar com os objetivos propostos pelas orientações curriculares.

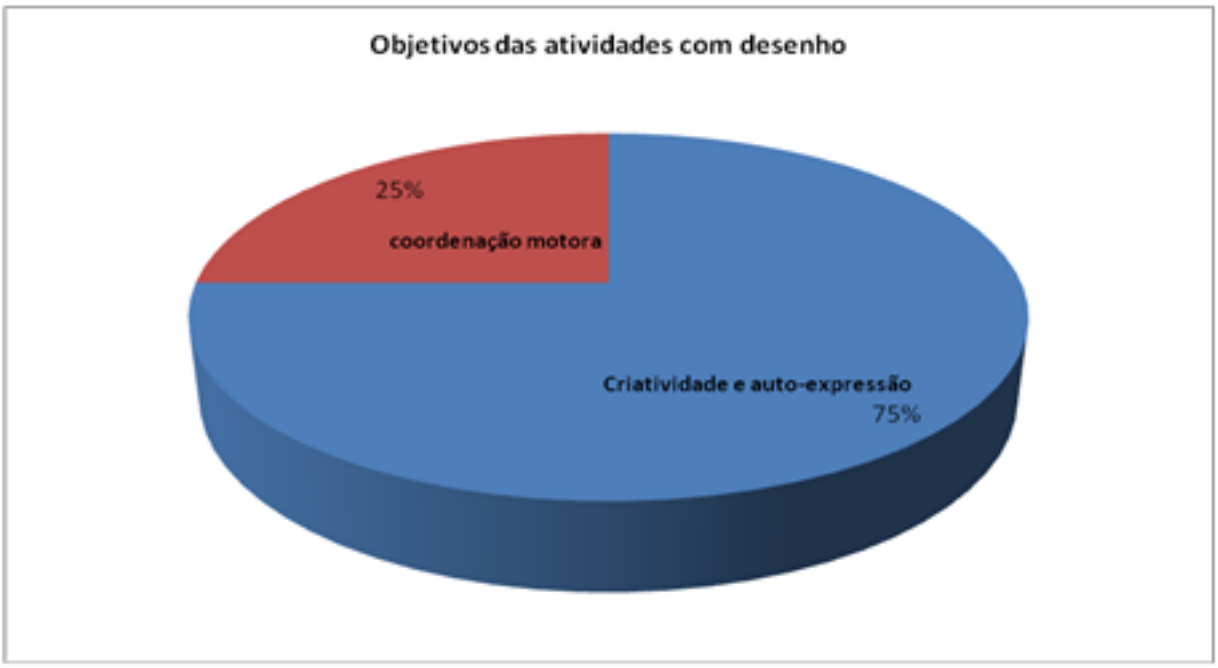


Gráfico3. *Objetivos propostos pelas atividades com desenho.* Elaboração da autora.

Constatamos que 75% das professoras entrevistadas buscam os objetivos propostos pelas orientações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora a hipótese inicial fosse de que as professoras não adotavam as orientações curriculares voltadas para a arte de desenhar em seu cotidiano, nos surpreendemos em descobrir que existem muitas profissionais preocupadas com o desenvolvimento de suas crianças e com a sua própria prática em sala de aula. Por meio da nossa pesquisa ficou claro que embora o construtivismo seja desejado e perseguido pelas docentes e pelas instituições educacionais, a prática indica que velhos hábitos da escola conservadora são enraizados e difíceis de serem extintos por completo. No entanto, o foco do processo de aprendizagem deixou de ser o professor e passou a ser o aluno, o que configura um grande avanço dentro do panorama histórico da educação brasileira. A partir do momento em que o professor começa a pensar na melhor maneira de fazer com que seu aluno aprenda de forma

significativa, respeitando suas especificidades, a configuração do que conhecemos como construtivismo começa a ”ganhar formas” verdadeiras. Infelizmente as professoras que entrevistamos não dominavam as propostas de intervenção apresentadas nas orientações curriculares, mas já intencionavam em suas intervenções facilitar a autoexpressão e a autonomia das crianças pequenas, o que configura uma postura voltada para a educação construtiva.

Constatamos que 100% das profissionais que trabalham em instituições de Educação Infantil não conseguem deixar de reproduzir algum costume da abordagem tradicional de ensino. Entretanto, os usos dessas práticas não comprometeram suas impressões acerca do reconhecimento do desenho infantil como sendo uma forma de linguagem, nem sua valorização.

O resultado desta investigação provoca uma reflexão acerca das mais variadas formas de contribuição que as Artes Visuais, em especial o desenho, trazem para a formação do indivíduo. Para que as metas traçadas sejam alcançadas ao final de uma construção, por exemplo,é necessário voltar-se aquilo que a precede, dando atenção especial a sua estrutura, pois se esta não for bem fundamentada, tudo que seguirá a partir daí será comprometido. Com isso, faz-se necessário imputar atenção à Educação Infantil, que representa o pilar de sustentação para os anos seguintes e infelizmente, especialmente aqui no Brasil, ainda está sob uma ótica assistencialista de pouca significância pedagógica. Entender o trabalho com o desenho infantil como um grande aliado na busca pela construção do conhecimento é desconstruir antigos conceitos, que geram hábitos desfavoráveis ao desenvolvimento do aluno, limitando a realização de atividades sem significados. Felizmente a pesquisa realizada indica que o foco da educação deixou de ser o “conteúdo pelo conteúdo” e passou a ser a aprendizagem da criança.

Os objetivos previamente estipulados no inicio deste trabalho foram conquistados. O conhecimento que era necessário e imprescindível no currículo de um educador que trabalha com as crianças da Educação Infantil foi adquirido.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Eloísa. Desenho livre infantil: leituras fenomenológicas, Rio de Janeiro: E-Papers Serviços Editoriais, 2004. 112p.

ALMEIDA, Rosângela Doin de. Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola. 4ª edição. São Paulo: Editora Contexto, 2010.120p.

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. V. 3: Conhecimento de mundo.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Vygotsky. Aprendizado e Desenvolvimento um processo sócio-histórico. 4ª Ed. São Paulo: Scipione, 1997.

COX, Maurreen. Desenho da Criança. 1ª edição. Tradução Evandro Ferreira - São Paulo: Martins Fontes, 1995, 268p.

LOBO, Alfredo. Comunico, logo existo: a fala, o gesto, a arte: a criança precisa se expressar. Rio de Janeiro: Rio Gráfica, 1985, 88p. (0 a 6 anos, o primeiro mundo; v.3).

DUARTE, Márcia Lúcia Batezat. Sobre o Pensamento de Georges-Henry Luquet. Texto publicado nos Anais do 16° Encontro Nacional da ANPAP, Florianópolis, UDESC: ANPAP, 2008. p.412-420. Disponível em www.ceart.udesc.br/pesquisas. Acesso em: 06/07/2017.

GALVÂO, Isabel. O desenho na pré-escola: o olhar e as expectativas do professor, 1992. Disponível em www.crmariocovas.sp.gov.br/dea. Acesso em: 17/07/2017.

GOBBI, Márcia. Múltiplas linguagens de meninos e meninas no cotidiano da Educação Infantil. In Consulta Pública, Ministério da Educação e do Desporto. Coordenadoria de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 2010.

GOMES, Ligiane Raimundo. E CHAKUR, Cilene Ribeiro de Sá Leite. Um Estudo Sobre a Representação Gráfica Infantil: Contribuições para a Educação Escolar, 2005. Disponível em www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo. Acesso em: 30/07/2017.

GREIG, Philippe. A criança e o seu desenho: o nascimento da arte e da escrita. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2004, 247p.

LEME, S. Angélica. O desenho na escola: uma contribuição para o desenvolvimento infantil. Campinas, SP: Faculdade de Educação da Pontifícia Unidade Católica de Campinas, 2007.

MÉREDIEU, Florence de. O desenho infantil. Tradução de Álvaro Lorencini, Sandra M. Nitrini. 11ª edição. São Paulo: Cultrix, 2006, 115p.

MOREIRA, Ana Angélica Albano. O espaço do desenho: a educação do educador. 14ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 1984. 128p.

OLIVEIRA, Gracy Kelly Silva de. O Desenho como expressão no aprendizado das crianças de 3 a 5 anos na educação infantil. Campo Grande. Centro Universitário Anhanguera, 2008. Disponível em: www.unianhanguera.edu.br/cienciashumanas.pedagogia. Acesso em: 02/08/2017.

PILLAR, Analice Dutra. Desenho e Escrita Como Sistemas de Representação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. 214 p.

PEDAGOGIA DA CONTRIBUIÇÃO DAS FORÇAS UNIVERSAIS

ALEXANDRE LOPES ALVES

Professor de Educação Artística nas Redes Estadual de São Paulo e Municipal de Guaiçara/SP

Artigoapresentadocomorequisitoparcialparaaprovaçãodo TrabalhodeConclusãodoCursodeEspecialização em Educação Profissional e Tecnológica.

A interligação de tudo o que existe no universo como condição inexorável entre matéria e o movimento cognoscível propulsor e moldador entre ambos, neste presente artigo cita um conjunto de ideias na qual estabelece um paralelo inédito entre as forças universais a quem fazemos parte e uma prática educacional não sistematizada embora despercebida da esfera acadêmica, elucida as concepções educacionais tecnicistas e construtivistas como representantes sínteses de toda e variadas influências humanista progressista e do racionalismo técnico mecanicista dentro do contexto histórico educacional brasileiro transpondo possível a interligação mesmo que tais concepções sejam antagônicas para construção de uma almejada educação de sucesso.

Palavras-chave: Forças Universais;Construtivismo;Tecnicismo;Educação.

INTRODUÇÃO

A toda e qualquer existência que nós conhecemos, só foi possível graças ao resultado de contextos e condições, na qual tipos energias distintas ou opostas, traduzidas como forças, contribuíram entre si, num processo de atração e repulsão, divinamente arquitetado para o começo de toda a matéria existente. Continua acontecendo em todo o Universo, ou pelo menos no qual que vivemos. Tal condição propicia o surgimento e a progressão-jornada de algo real, ou seja, o seu inicio após o seu desenvolvimento ascendente até seu ápice, e sua manutenção no estado positivo da existência.

Nesse universo, a contribuição entre forças é a condição da gênese de algo que o mantém em seu progresso; já o seu inverso é a repulsa, o desencontro de forças, que traz o declínio, colapso e por fim a destruição final de algo.

Basta prestarmos atenção, nesse processo aparece em tudo na natureza, incluindo nós mesmos. Houve uma série de condições e circunstâncias que geraram contribuição de matérias cósmicas desde as semelhantes a opostas, ocasionando agregação, equilibração entre as forças para que formasse os planetas e sistemas orbitais; eras de milhares de anos após, outra equilibração geradas pela contribuição de forças formou condições necessárias para o surgimento e evolução da vida na Terra e posteriormente o aparecimento do Homo Sapiens-Sapiens.

Na globalidade da produção humana, apesar de não ser natural ou divino, a cultura, construções, ciência e a sociedade, não fogem dessa regra, mesmo quem as desenvolveu não havia pensado ou percebido isso, a seguiram. A essa regra de existência universal tudo pertence e nada escapa. Essa contribuição de forças não se remete ao equilíbrio perfeito, idealizado na imagem da clássica balança da justiça em que a figura de uma mulher grega vendada a segura, com dois pratos, e em cada prato da balança se apresentam medidas iguais. Pode até ocorrer situações em que o equilíbrio seja de apenas duas forças, mas, normalmente as existências naturais ou artificiais demandam várias condições múltiplas numa série de elementos e esses cada um na sua medida para que algo surja e se mantenha, e a quantidade e intensidade da contribuição das forças na maioria das vezes são absurdamente complexas e diferentes.

Exemplificando a produção humana que lida conscientemente e de forma calculada com a ação de forças naturais seria o caso da construção de edifícios. Um edifício que foi bem projetado, construído, e assistido com a devida manutenção adequada, estará entre as contribuições das forças de maneira harmoniosa

ou mesmo que tenha forças agressivas atuando contra, não serão suficientes para destruí-lo, e assim estabelecido, em razão ao conhecimento do homem de como a natureza impõe suas forças e suas variações no planeta, em específicas regiões geográficas e do tipo de estrutura e fundações que deve ser construído para resistir a essas forças. Um exemplo de contribuição de forças do tipo fusão, é o caso de uma simples receita de um bolo, porque consiste em saber os ingredientes certos na medida exata e misturados e assados do modo correto, uma mistura de contribuição das matérias de características completamente distintas, afinal o que teria em comum o leite, açúcar, fermento, farinha e ovos. Em cada ingrediente, há composições de matérias e energias diferentes, que ao misturar são liberadas provocando reações químicas, recompondo e criando um material resultante diferente das composições originais. Como somos consequência da contribuição de forças universais, a nós seres humanos foi concedido a capacidade de aprender e reproduzir o mecanismo do universo para a feitoria de nossas produções, se não tivesse sido assim, não teríamos construído tudo o que fizemos ao longo de nossa existência. Tanto o engenheiro do edifício quanto a cozinheira sabem que suas matérias primas e condições devem ser calculadas e dosadas para uma contribuição de forças dos elementos para que tudo ocorra bem, sabem também que o contrário também ocorre, o conflito ou repulsa total de força, a não contribuição ou mesmo a contribuição negativa entre forças. Suponhamos que no caso do edifício, anos após de sua construção, linhas subterrâneas de metrô foram escavadas a vários metros abaixo de seu alicerce, mas um erro de escavação provoca um desmoronamento dentro dos túneis, afetando o edifício acima, nesse caso houve uma grande força conflituosa externa afetando o objeto, ou ainda, em outra situação, em um dos apartamentos iniciou-se uma reforma, e devido uma ação descuidada, demoliu-se uma parede interna, aplicando uma sobrecarga de força em outras paredes que não foram projetas para suportar muito peso, assim após alguns meses, ocasionou-se rachaduras na estrutura do edifício, nesse caso houve o desfalecimento de uma força de sustentação interna gerada em seu próprio interior comprometendo o objeto.

Na hipótese do bolo, um dos ingredientes estava estragado, e não foi percebido, e a mistura foi feita, logo ao assar ficou notadamente percebido que a composição do bolo deu errado, neste sentido houve uma contribuição negativa instantânea do ingrediente estragado. Portanto, a decadência de forças podem ser motivadas interna ou externamente e ainda em algumas circunstâncias nos dois aspectos e também simultaneamente, instantânea ou lentamente, com o início do declínio até a destruição final, de maneira simples ou

complexa.

No jogo universal, lembrando que tudo pertence a esse jogo, o natural e a produção do homem, normalmente há infinitas possibilidades para a contribuição positiva de forças ou a seu inverso, e nas suas interações entre um e outro, após o tempo de negativo decadente vem a busca do positivo crescente, e quando há progresso o queda é conseqüência futura.

Quando algo jaz destruído é notado por todos sem dúvidas ou contradições e a aprendizagem adquiridas nesses fracassos, conflitos, afastamentos, desequilíbrios, tornam-se engrenagens para futuros acertos, para um realização mais bem elaborada numa próxima vez. Assim caminha a natureza e a cultura humana, mas muitas das vezes, azar para quem está no meio desse processo declínio e finalização, vidas, possibilidades e sonhos são aniquilados.

A verdadeira e grande evolução humana seria se pudéssemos prever sempre o próximo passo ao menor sinal, ou melhor, antes mesmo dos sinais, precavendo-se desse vai e vem entre contribuição e repulsa de forças (queda e ascensão), reorientando sempre para uma contribuição positiva de forças sabiamente escolhida. Ao contrário de esperar o resultado final das circunstâncias para agir, seria muito melhor investir em descobrir a cura de uma moléstia antes que milhares de vidas fossem ceifadas, perceber que algo de errado há com avião antes que ele decole e parta com os passageiros para uma viagem sem volta, e ainda, reorientar a escola antes que gerações saiam prejudicadas sem formação adequada a uma vida de oportunidades.

Só pensamos tomando-se por base de problemas, isto é, de algo que nos causa mal-estar. Algumas vezes este mal-estar diz respeito a coisas que diretamente nos afetam, tanto pessoas ou instituições, e outras vezes a coisas que, infligindo sofrimentos a pessoas e a grupos longe de nós, passam a ser da nossa preocupação ou do nosso interesse. Poderíamos, talvez, caracterizar os primeiros como internos e os outros como externos. Assim, os primeiros seriam coisas como uma doença pessoal, uma escola com diminuição constante de alunos... Os segundos seriam situações como a degradação do planeta, a violência, o terrorismo...(GANDIN, 2011, p. 25)

A força escolar consegue influenciar a sociedade, mas também sofre muita influência das forças externas, sociais, políticas, econômicas e culturais. Contudo, atualmente as forças externas a escola, estão em estado de conflito ou de contribuição negativa em virtude de inúmeros motivos, afetando inevitavelmente a escola. Problemas comportamentais, de relacionamentos e de desinteresse são unânimes em todas as unidades escolares brasileiras desde públicas a privadas de alto padrão, talvez

mais agravadas em unidades mais carentes em razão de complicações econômicas e sociais.

Os pilares da ciência clássica "A noção de 'ordem'se depreendia de uma concepção determinista e mecânica do mundo. Qualquer desordem aparente era considerada como o fruto da nossa ignorância provisória. Atrás da desordem aparente existia uma ordem a ser descoberta." (MORIN, 2000, p.199)

Eis a grande dúvida da educação de todas as modalidades, uma escola tecnicista falha igual ao do passado ou continuar com uma escola dita "construtivista" dos dias atuais que em alguns aspectos consegue ser mais falha que a do passado?

A IDEOLOGIA DA ESCOLA PÚBLICA E DA PRIVADA

As duas correntes pedagógicas amplamente conhecidas e consideradas distintas até mesmo opostas que de certa maneira proporcionaram resultados positivos na educação brasileira das últimas décadas são o tecnicismo e o construtivismo. O tecnicismo, que oferece o uso da velocidade e eficiência da técnica no ensino em larga escala, com foco na produtividade sem a preocupação da reflexão ou crítica, em contra partida, o construtivismo, cuja reflexão crítica e a emancipação humana são considerados o foco da aprendizagem mediante da construção saber.

O pensamento complexo, longe de substituir a ideia de desordem por aquela de ordem, visa colocar em dialógica a ordem, a desordem e a organização." (MORIN, 2000, p.199)

A escola pública, dirigidas pelas grandes secretarias vinculadas a interesses políticos, desde meados dos anos 90, aderiram incondicionalmente ao construtivismo, desde então iniciou-se uma luta incessante pela responsabilidade social com a melhoria da qualidade da educação. Realmente houve mudanças e soluções, mas apareceram outros tipos de problemas ainda mais graves do que antes, após alguns anos de sua implantação, frequentemente alunos atravessavam o ensino fundamental sem saber ler e escrever, e outros saem do ensino médio, sem a capacidade de resolver cálculos ou escrever redações simples. Em suas defesas, os adeptos ferrenhos do construtivismo alegaram que no começo, o construtivismo foi "mal interpretado" em deixar os alunos à vontade em suas aprendizagens, mas após uma profunda reflexão de tudo que havia acontecendo os dirigentes educacionais mudaram o enfoque de trabalho, e transformaram o construtivismo em uma forma condicionante e exigente, ditando ao professor como trabalhar, um suposto caminho para a aprendizagem, de como ensinar,

o que ensinar, como avaliar e até como planejar, posturas e metodologias implantadas por meio de inúmeras e custosas horas de formação, reuniões pedagógicas e até de pressão dos cargos superiores. Mas os resultados ainda são insatisfatórios, mesmo após anos de enormes investimentos financeiros e

de esforço humano e o abandono da escola pública para a privada para quem pode, continua na mesma proporção.

Abrir a mente ao mundo é extremamente importante. Há, inclusive, uma linha de pensamento muito consistente que diz: a pessoa ou a instituição que se prende a seus problemas imediatos, geralmente adoece. É preciso considerar, com cuidado, se o fato de as escolas ficarem "passando" ao aluno um conteúdo sem significado para não especialistas não é uma verdadeira doença. Também vale a pena considerar se a síndrome da desistência não é doença que afeta professoras e professores pelo mesmo motivo: ao passo que o planeta sofre sérias possibilidades de deterioração, a escola lhes pede para serem repetidores, para não ousarem...(GANDIN, 2011, p. 25)

Ao passo que a escola particular que na grande maioria é ausente em política, preocupando-se apenas com o resultado de dar retorno aos pais pagantes, de maneira geral, escola esta, que era tecnicista, e, com o aparecimento do construtivismo, mesmo que de maneira não sistemática ou não planejada foi incorporando aos poucos seus preceitos no dia-a-dia, culminando atualmente numa mistura entre estas duas correntes pedagógicas, que talvez seja mais construtivista do que tecnicista, mas de qualquer maneira sem perder partes do tecnicismo. Esta miscelânea de teorias diferentes, na prática provou-se ser possível, uma vez que está garantindo uma certa qualidade em educação, ainda que na maioria dos casos não sejam excelentes, mas pelo menos de nível satisfatório.

"O princípio dialógico: (...) O problema é, pois, unir as noções antagônicas para pensar os processos organizadores, produtivos e criadores no mundo complexo da vida e da história humana." (MORIN, 2000, p. 204)

A CONTRIBUIÇÃO DE FORÇAS DISTINTAS ACONTECEU NA EDUCAÇÃO PRIVADA

Ao fenômeno da mistura entre duas correntes pedagógicas distintas podemos citar como exemplo o surgimento de uma contribuição de forças diferentes e de certa maneira antagônicas, essas forças são teorias educacionais, mas o mecanismo de contribuição é universal e acabou ocorrendo na metodologia e posturas pedagógicas das escolas

particulares. Uma questão para refletir é por que aconteceu na escola particular e não na pública, na qual o sistema público em geral, investe muito mais em formação, tanto em dinheiro como em quantidade de tempo em reuniões do que a privada, e ainda, em muitas vezes essas duas escolas compartilham os mesmos professores.

A resposta é simples, a ideologia política repassada pelos comandos partidários aos sistemas de ensino públicos contaminam as decisões e posições pedagógicas. Como já mencionado, a escola privada não se detém a ideologia política, apenas busca um bom resultado, baseando-se ao fato de que o método é importante, mas se não há bom resultado, algo de errado está acontecendo, e uma solução precisa ser encontrada, visto que o grande juiz ainda é o resultado; já a pública é submissa a política dos grandes sistemas de ensino que são altamente politizados até as entranhas.

A aversão visceral ao tecnicismo aparentemente como desculpa pedagógica e social, surgiu em meados dos anos 80 chegando a totalidade nos anos 90, posição que na verdade poderia até ser em partes uma preocupação pedagógica metodológica, mas também recheada de intencionalidade política para justamente contradizer o que até então era a política pedagógica da técnica, porque esta representava o capitalismo e ideias importadas dos Estados Unidos na época do militarismo brasileiro refletida na educação, e os emergentes do comando educacional da época que eram a oposição desse sistema, quando chegaram ao poder, queriam abolir tudo que remetesse a esse período, considerando qualquer vestígio, mesmo que na erradicação das coisas ruins, fosse erradicado as coisas boas que foram desenvolvidas, conteúdos, metodologias que tinham um certo resultado positivo.

E assim aconteceu, tudo relacionado a essa época foi erradicado, o ruim e o bom sem distinção, elevando a metodologia como mais importante do que o próprio resultado. Assim sendo, a ideologia política que ainda predomina até hoje nas esferas públicas, bloqueia e abomina qualquer hipótese de utilização de técnica, com a alegação de que a técnica não emancipa, não é reflexiva, logo não incentiva a formação de um cidadão competente dotado de autonomia, logo trabalha com o conhecimento pronto e apenas com o treinamento. Mas se essa opinião fosse perfeitamente correta inserida numa lógica material, a escola pública seria um sucesso de aprendizagem, em razão ao fato que faz quase três décadas que os dirigentes públicos seguem e investem nestas ideias, e as escolas privadas seriam um completo fracasso, porque nem ao menos tomam conhecimento de tais sofisticadas posições políticas sociais.

Mas na vida real, acontece justamente o contrário, e é curioso que pessoas que alegam ser tão reflexivas e tão preocupadas com o social, nunca se perguntaram sobre o

porquê do resultado positivo das despolitizadas escolas particulares, e a inconsistência de resultado da escola pública, apesar de todo esforço, e não percebem mesmo após muitos anos de insistência que estamos no caminho errado, o do radicalismo ideológico provocando uma repulsa de forças e bloqueando uma contribuição de forças distintas que poderia surgir na escola pública, e não acontece por simples e pura posição política, contribuindo para um abismo de diferença social entre uma escola dos quem pode pagar e dos quem não pode.

A única muralha existente entre as duas concepções pedagógicas é somente no pensamento dos que defende essa divisão de território imaginário.

As ideias de ordem e de desordem para de se excluir simultaneamente." (MORIN, 2000, p.199)

UM IMPORTANTE RECADO

A educação é muito mais importante do que qualquer ideologia política, o verdadeiro professor capaz de lidar com a contribuição de forças deve sim entender de política, logicamente é necessário para entender as circunstâncias e fatos da sociedade, mas deve ainda mais, abrir os olhos da percepção e do bom senso de não se contaminar com nenhuma posição política nas decisões a serem tomadas, e sim a melhor decisão para a formação do ser humano universal.

A COMPLEXIDADE HUMANA

O ser humano é indescritivelmente diverso e complexo, não há como afirmar com certeza que certo procedimento é definitivamente melhor do que outro para a educação de alguém, porque ainda a interiorização do conhecimento não é completamente compreendida, nem dos animais e muito menos dos seres humanos.

Apesar de ter vários e extensos estudos notáveis sobre o assunto e atualmente a grande maioria dos educadores respeitáveis apontarem para o interacionismo como o melhor caminho, mas mesmo assim, ainda há muita controvérsia e discórdia, já que não trata uma ciência exata.

Certamente seria mais honesto e coerente para uma boa formação dos educandos, apresentarmos vários caminhos do saber de concepções ideológicas diferentes, afinal é reconhecível que há conhecimentos que não estão prontos e acabados, embora, também há aqueles que estão consagrados e prontos.

Existem coisas que necessitam de grande reflexão crítica outras de simples entendimento, e ainda, algumas que necessitam apenas de treino, precisamos de todos os tipos de

pensamentos e aprendizagens, do mais complexo e até o mais simples para o nosso sucesso cognitivo, e nesse paradoxo, o entendimento do simples pode gerar a aprendizagem do complexo e a reflexão complexa pode encaminhar para o entendimento do simples.

"O pensamento complexo não substitui a separabilidade pela inseparabilidade – ele convoca uma dialógica que utiliza o separável mas o insere na inseparabilidade." (MORIN, 2000, p. 200)

A PROPOSTA DA CONTRIBUIÇÃO DE FORÇAS PARA A ESCOLA PÚBLICA

O que há de se fazer não é uma apologia ao passado puramente tecnicista, uma vez que nesse passado também havia um grande lado negativo e um retorno não seria nada benéfico e nem da destruição do que foi construído nos últimos anos, grandes avanços foram atingidos com surgimento do construtivismo, logo a solução seria a propensão para a contribuição da concepção tecnicista a concepção construtivista, uma irá suprir a incapacidade da outra e reunir forças para conseguirmos uma educação pública melhor, já que ambas possuem assim como tudo do universo um bom lado positivo e outro negativo e na interação surgirá a força positiva construtora e nessa reunião de força entre ambas, refletirá melhor a gama da variedade humana que poderá ter sucesso na escola, atingindo assim o grande desafio da escola pública atual: a missão social de atender as massas com qualidade de educação.

Mas o ato educacional não consiste unicamente num processo de aprendizagem; se assim fosse, seria difícil, além de desnecessário e supérfluo, diferenciá-lo da aprendizagem a seco ou do desenvolvimento em geral. Há, também, uma vontade explícita de incidir ou intervir no processo de aprendizagem do aluno; esta vontade traduz em uma série de decisões sobre o que o aluno tem que aprender e sobre as condições ótimas para que o aprenda. (COLL, 1994, p. 47)

A contribuição de forças não será em proporções iguais, mesmo porque, o ponto de equilíbrio será diferente para cada nível, etapa e modalidade de educação variando também para cada tipo de aprendizagem, o grande articulador dessa dualidade de possibilidade será como sempre o professor, somente ele no contato e interação com alunos sentirá quando caminhar entre uma e outra concepção e até misturar entre elas. Basicamente a escola será estruturada em uma espinha dorsal construtivista, mas toda vez que necessário terá a presença da técnica, temperada com toques do tecnicismo na qual o construtivismo não consegue alcançar com sucesso. A primazia continuará sendo construtivista, é inegável sua inspiração de

respeito a individualidade do aluno, interação entre áreas e valorização de contextos e da capacidade de construir conceitos e saberes.

Áreas de conhecimento como a Sociologia, Filosofia e História são naturalmente reflexivas e a presença do tecnicismo deverá ser praticamente nula, já em ciências naturais contemplará uma relativa presença do tecnicismo, na matemática a presença deverá ser a maior de todas, em seu início basicamente construtivista, mas logo após, com grande presença tecnicista, Língua Portuguesa, Arte e Educação Física será mediada entre ambas concepções, nelas há a necessidade da presença da expressão e da criatividade, mas também a presença de técnica. A Educação Infantil em sua própria essência é construtivista, o ensino fundamental continuará sendo construtivista mas com inúmeras intervenções tecnicistas ao longo dessa jornada do nível e o ensino médio poderá ter o número de intervenções tecnicistas reduzidos perante ao ensino fundamental. Projetos interdisciplinares e especialmente transdisciplinares nasceram na concepção construtivista e a presença do tecnicismo não será quase utilizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Definitivamente esta ideia não se opõe em hipótese alguma a políticas e propostas educacionais como a progressão continuada, ciclos, gestão democrática, aprendizagem significativa, o lúdico, a emancipação e autonomia humana, a construção do saber, projetos inter e transdisciplinares, avaliação diagnóstica para a aprendizagem, contextualização de saberes, multiculturalismo, e muitas outras.

Apenas cita e lembra a importância e eficiência que a contribuição das técnicas de ensino podem proporcionar uma melhor aprendizagem para muitos alunos, especialmente aos que mais necessitam de ser socorridos em seu direito de aprender, sem prejudicar as propostas pedagógicas construtivistas estabelecidas.

Um exemplo típico dessa situação e que ocorre com enorme frequência nas escolas, é que, um aluno que esteja no final segundo ano de ensino fundamental até então assistido em sua aprendizagem com a concepção pedagógica construtivista, mesmo após inúmeras tentativas de situações de aprendizagem regulares e de recuperação, diagnosticou-se mediante avaliações, que ele não conseguiu o domínio mínimo esperado do código linguístico para a etapa em que se encontra neste caso, porque não proporcionar a ele uma recuperação baseada na técnica da família silábica direta, já que para este aluno o método construtivista de alfabetização não funcionou, porque não tentar o outro método, logicamente isso seria o óbvio, assim sendo, é

um absurdo social e humano deixar de usar outro tipo de método diferente somente para não contradizer uma base teórica que no fundo é uma postura política herdada dos dirigentes e pensadores de um passado recente.

Quem paga o preço desta postura radical ideológica egoísta é o humilde aluno com defasagem de aprendizagem, ceifado no seu direito de aprender, destruindo suas oportunidades e afastando ainda mais a escola de sua missão social.

Não há crescimento e bons resultados sem a contribuição de forças, que podem ser iguais e parecidas, mas são nas forças distintas até mesmo opostas, que a chance da grande evolução acontece. Trata-se da condição do universo, em tudo há de se achar essa condição para o verdadeiro progresso, seja de forma natural, espontânea ou produzida pelo homem, e a Educação pública deste presente tempo em que vivemos necessita dessa contribuição entre as forças das concepções pedagógicas distintas para o seu sucesso.

REFERÊNCIAS

SEVERINO. Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 23ª edição Revista e Ampliada. São Paulo. Cortez, 2007.

PARO, Vitor Henrique. Admistração escolar: Introduçãocrítica. 11.ed.São Paulo.Editora Cortez,2002.

MORIN, Edgar; LE MOIGNE, Jean-Louis.A Inteligência da Complexidade. São Paulo: Petrópolis, 2000.

GANDIN, Danilo. Planejamento como prática educativa. 19.ed.São Paulo. Loyola Edições, 2011.

COLL, César. Aprendizagem escolar e construção de conhecimento. Porto Alegre, Artmed, 1994.